

Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales

EDITORES:

JESÚS ESTEPA JIMÉNEZ
MERCEDES DE LA CALLE CARRACEDO
MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ



Asociación Universitaria de Profesores
de Didáctica de las Ciencias Sociales

PALENCIA, 2002

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
I. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	17
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: NECESIDADES Y PROYECTOS	
Isidoro González Gallego	19
UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL INICIAL DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	
M ^a Isabel Vera Muñoz y David Pérez i Pérez	51
EL PERFIL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA: INVESTIGAR PARA ENSEÑAR Y ENSEÑAR PARA INVESTIGAR	
Gemma Tribó y Jesús Enfedaque	69
ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	
José María Cuenca López y Consuelo Domínguez Domínguez	79
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA DEL ARTE. UN NUEVO RETO DENTRO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
Natividad I. Ortega Morales	97
EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES. SU NECESARIA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONAL.	
Rita Marina Álvarez de Zayas	105

UNIÓN EUROPEA Y CIENCIAS SOCIALES. UN RETO FORMATIVO ANTE LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS

Esther López Torres 115

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: APLICACIÓN AL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA ESO DE CASTILLA Y LEÓN

María Tejedor Mardomingo 125

LA INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL (CCP) DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Ruymán Acosta Betancor 137

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y USO DEL ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y UNA REALIZACIÓN PRÁCTICA

Sabino de Juan López y Marcelo Moriano Alonso 147

II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA: MODELOS Y EXPERIENCIAS..... 161

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: REFLEXIONES PARA UN NUEVO MODELO

Joaquín Prats Cuevas 163

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (CCP)

Montserrat Casas Vilalta 179

LA INSATISFACCIÓN PERMANENTE

Agustín Ubieto Arteta 205

LA EXPERIENCIA DE CINCO AÑOS DE CCP EN LA ULPGC. BALANCE Y PERSPECTIVAS

Aurora Arroyo Doreste, Carlos Guitián Ayneto y Antonio Pérez García 209

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA PARA LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Gonzalo de Amézola, Patricia Guindi, Graciela Krichesky, Diego Petrucci, Dina Picotti y Mabel Rodríguez 221

APRENDER A SER PROFESORES REFLEXIVOS Y CRÍTICOS: EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Montserrat Casas Vilalta y Pilar Comes Solé 233

LA CONDICIÓN DE SER DOCENTE: MITO Y REALIDAD

Carmen Aranguren Rincón..... 245

POR UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Silvia Ayala Rubio 255

LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA DEL ARTE EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA PROPUESTA PARA FUTUROS PROFESORES

Rosario Sanz Pastor 269

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DE UN PROYECTO EDUCATIVO: EL PAISAJE EUROPEO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Rubén Naranjo Rodríguez y Ezequiel Guerra de la Torre 279

III. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA 289

DESAFIOS DA UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bártolo Paíva Campos 291

LAS SIGNIFICACIONES DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES

Alicia Graciela Funes 305

ILUSIONES Y MITOS: EL LUGAR DEL MAESTRO DE SOCIALES

Alicia Graciela Funes, María E. Gingins y Teresita Moreno 315

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL	
Caridad Hernández Sánchez	325
MULTICULTURALISMO Y CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
José M ^a Martínez Ferreira	339
UN MODELO DE ENSEÑANZA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES	
Sagrario Díaz Ruiz, Juan García Escudero y José Antonio Molina Ruiz	349
TEMAS TRANSVERSALES Y DISCIPLINAS CIENTÍFICAS: UNA RELACIÓN IMPRESCINDIBLE EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES	
Isabel de la Cruz Solís	361
EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	
Antoni Gavaldá Torrents y Antoni Santisteban Fernández	373
APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
María Francisca Álvarez Orellana	381
LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL ENTORNO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA	
Gloria Luna Rodrigo	393
LA PRÁCTICA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROYECTO DE MEDIO LOCAL	
Mercedes Valbuena Barrasa	405
IMPORTANCIA DE LA CONEXIÓN TRABAJO DE CAMPO-TRABAJO EN EL AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EL HUERTO ESCOLAR COMO EJEMPLO DE LA METODOLOGÍA A EMPLEAR	
Ángeles Mestres Izquierdo, Ezequiel Guerra de la Torre e Ignacio Nadal Perdomo	417

LOS MAPAS COGNITIVOS, UN RECURSO PARA APRENDER, ENSEÑAR Y CONOCER LA CIUDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	
Jesús Ángel Valverde Ortega	423
UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE A IMAGE (1960-2000): IMPLICAÇÃO NA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA	
Natanael Reis Bomfim	437
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y CARTOGRAFÍA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE BRASIL-UNA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA	
Adriano Rodrigo Oliveira y Rosângela Doin de Almeida	447
A APRENDIZAGEM ESCOLAR DO CONCEITO DE USO DO TERRITÓRIO POR MEIO DE CROQUIS E FOTOGRAFIAS AÉREAS VERTICAIS	
Valéria Cazetta	457
IV. LA FUNCIÓN DEL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES	465
EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO	
Clemente Lobato Fraile	467
EL PRACTICUM UN MODELO DE REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA ACCIÓN EDUCATIVA	
Guadalupe Rodríguez Iglesias	489
LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO REAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA	
José M. Márquez de la Plata Cuevas y Gabriel Travé González	499
LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA E.U. DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA. REFLEXIONES SOBRE SU EVOLUCIÓN MÁS RECIENTE	
Áurea Cascajero Garcés y Manuel García Estrada	515
ESTABLECIMIENTO DE BASES TEÓRICAS PARA LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES DEL MAESTRO-TUTOR DEL PRACTICUM	
Jesús María López Andrés	531

UN MODELO DE PRACTICUM PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA O UN INTENTO DE RELACIONAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PESE A LOS PLANES DE ESTUDIO

Carme Valls Cabrera 543

LAS PRÁCTICAS COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Ana Candreva y Sandra Susacasa 553

INTRODUCCIÓN

En el año 2000 el colectivo de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, a través de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, publicó un volumen en el que se recogían nuestras últimas y más recientes reflexiones e investigaciones sobre *modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Dos años después hemos creído conveniente volver a centrar nuestra atención en la formación del profesorado, aunque en esta ocasión con la mirada puesta en lo que pueden llegar a constituir dos nuevos modelos de formación inicial del profesorado en nuestro país: el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) y la Licenciatura de Magisterio. Si entonces decíamos, después de años y años de reformas curriculares en la enseñanza obligatoria y postobligatoria, realizadas frecuentemente sin modificar la formación del profesorado responsable de implementarlas, que, para que el cambio educativo tenga éxito, se requiere la implicación del profesorado y, en consecuencia, se precisa repensar su formación inicial y continua; dos años después mantenemos que cualquier reforma del currículum que pretenda realmente modificar la práctica docente pasa inevitablemente por una modificación profunda de los programas de formación del profesorado. Es en este sentido en el que el CCP y la Licenciatura de Magisterio, por lo que suponen de nuevas propuestas formativas para el profesorado, constituyen una nueva oportunidad para el necesario cambio de los actuales modelos de formación presentes en las universidades españolas, cambio que no será eficaz y riguroso sin la reflexión, investigación y debate de todos los elementos implicados, pretendiendo ser la presente publicación una aportación desde la Didáctica de las Ciencias Sociales a tal debate y reflexión.

No cabe duda de que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en nuestro país es una asignatura pendiente, ya que el CAP no ha sido, desde 1973, más que un curso de postgrado, de tres meses aproximadamente de duración, con el que se pretende capacitar pedagógicamente a Licenciados, que cursan carreras que no están orientadas hacia la enseñanza, para opositar a una plaza de Educación Secundaria en los centros públicos. Este curso pareció recibir un severo

golpe con la publicación en el B.O.E., en aplicación de uno de los mandatos de la LOGSE, del R.D. 1692 de 1995 que regulaba el Título del CCP y la Orden de 26 de abril de 1996, donde se concretaba el plan de estudios, sin embargo, hay que decir que tal decreto no ha entrado en vigor más que con carácter experimental en algunas Comunidades Autónomas (Canarias, Cataluña, Castilla y León y Madrid). Tales experiencias realizadas en concierto con las Universidades ubicadas en sus respectivos territorios, y que parten del marco organizativo y normativo planteado en el Real Decreto antes mencionado, pueden servir de referentes para la extensión del CCP al conjunto del Estado, si bien también corren el riesgo de quedar convertidas en interesantes, pero aisladas propuestas, realizadas con el esfuerzo de una minoría de profesores, y sin mayor trascendencia para la mejora de la profesionalización docente de los profesores de Secundaria.

Una prueba de la indefinición y del escaso interés de la Administración por entrar en el asunto con todas sus consecuencias ha sido el hecho de que, en marzo de 2000, se ampliara el plazo de implantación del Real Decreto hasta el curso 2002-2003, prorrogando de este modo la vigencia del obsoleto CAP. ¿Corresponde esta decisión a la política, otras veces aplicada, de aplazar indefinidamente la puesta en marcha de un programa de cualificación docente para el profesorado de enseñanza secundaria?. ¿Caso de implantarse el CCP, se verá sustancialmente reducido en créditos? Estos interrogantes, y otros más que nos podemos plantear al respecto, pueden verse resueltos con la nueva propuesta de Real Decreto sobre el que la Administración está trabajando actualmente, y que se presenta en este volumen.

Por lo que respecta a la formación inicial del maestro, organizada como diplomatura, viene siendo considerada como una formación claramente insuficiente para que los futuros maestros adquieran los conocimientos mínimos que les capaciten para ejercer como profesionales reflexivos, creativos y críticos, que toman decisiones sobre el currículum, y que abordan los problemas docentes con capacidad y rigor. El objetivo prioritario de la educación en las sociedades desarrolladas ha dejado de ser la escolarización general de toda la población para centrarse en la exigencia de una enseñanza de calidad, conocedora de los recursos y la tecnología actual, y respetuosa, por otro lado, con la diversidad de la moderna sociedad multiétnica y plural. Exigencia que no podrá ser satisfecha si no lleva aparejada una mejor preparación de los profesionales del magisterio. En este sentido la conveniencia de transformar la Diplomatura de Maestro en una Licenciatura, equiparándonos así a la mayor parte de los países de Europa, es contemplada como imprescindible.

Evidentemente, la formación inicial de los maestros y la de los profesores de secundaria no es, ni debe ser, coincidente en sus contenidos, pues la acción de los primeros se centra en niños de hasta doce años,

mientras la de los segundos se dirige a adolescentes, pero sí en sus objetivos y planteamientos, que no son otros que aquéllos encaminados a proporcionar una formación que promueva la construcción del conocimiento necesario para la enseñanza. Y en esa construcción ocupan un papel vertebrador las Didácticas Específicas por su naturaleza integradora de saberes (metadisciplinarios, disciplinares y experienciales) que las constituyen, en el sentido de que los conocimientos psicopedagógicos se imbrican con los de la materia que se enseña dando lugar a un cuerpo de conocimientos diferenciado. Desde esta perspectiva, la contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales adquiere una importante significación porque es un primer instrumento para el profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de Educación Secundaria, y colabora con otras Didácticas Específicas en la compleja integración de todos los saberes, que se presentan separados en el proceso de formación del maestro, contribuyendo de este modo al desarrollo profesional del docente.

Estas y otras problemáticas constituyen el contenido de los más de treinta trabajos que se recogen en este volumen, articulado en torno a cuatro núcleos temáticos. En el primero, que hemos titulado *Necesidades formativas del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria*, se presentan varias aportaciones, entre ellas la del director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, que reflexionan desde diversas perspectivas y ámbitos territoriales, sobre lo que debe ser, saber y saber hacer un profesor de enseñanza secundaria de Ciencias Sociales y, por tanto, sobre su perfil profesional ideal. En un segundo bloque, que hemos denominado *La formación del Profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria: modelos y experiencias*, se reúne un considerable número de aportaciones sobre experiencias de aula con los estudiantes para profesor y programas de formación inicial del profesorado de secundaria, en especial algunos de los desarrollados en la experimentación del CCP. En el tercer capítulo de esta obra, *Tendencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria*, se presentan algunos trabajos que nos informan sobre cómo se aborda la formación de los maestros en la Unión Europea y en Latinoamérica, así como un numeroso conjunto de trabajos que analizan cuestiones relacionadas con estrategias de formación y experiencias de aula. Finalmente, en el cuarto y último apartado de esta obra, *La función del practicum en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*, se plantea a través de varias aportaciones, algunas de ellas sobre experiencias concretas en relación con las prácticas de enseñanza, la difícil relación entre teoría y práctica en los procesos de formación. No cabe duda de que una buena preparación teórica es imprescindible en la formación inicial, pero de poco valdría sin el tratamiento simultáneo de las prácticas. Este conocimiento ligado a la práctica docente y que se transforma durante

sus interacciones en la práctica tiene una epistemología propia, que hace necesario un marco interpretativo también específico, ya que la mera experiencia no produce necesariamente aprendizaje.

Con esta publicación, esperamos contribuir al conocimiento de la complejidad de los procesos de formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como a que sus propuestas y reflexiones ayuden a impulsar en nuestro país la necesaria implantación de la Licenciatura de Magisterio y el Curso de Cualificación Pedagógica.

Los editores

I

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE
CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: NECESIDADES Y PROYECTOS

Isidoro González Gallego
isidoro.gonzalez@educ.mec.es

Instituto Superior de Formación del Profesorado (MECD)

EL CAMBIO

España, como todos los países de la Unión Europea se encuentra ante una coyuntura de cambio social que nos conduce inevitablemente a una situación también de cambio en la formación no universitaria: cambian los destinatarios, cambia su número, cambia su selección, cambian sus capacidades, cambian los currícula...

Un cambio, pues, también en la formación de los profesores, viene siendo obligado por el cambio de los objetivos de la enseñanza hacia los que se enfocan los distintos niveles educativos anteriores a la Universidad. Y así ha sido, o está siendo realizado, en toda la Unión Europea. Y en éstas tan importantes tomas de decisión, conviene precisar que España no se encuentra en una posición de primera línea dentro de la Unión. Ni por las disposiciones oficiales que han de atender a este necesario cambio, ni por la opinión activa del profesorado de las Universidades o de la Educación Secundaria. En este sentido todos estamos obligados a dar pasos hacia delante.

Hoy, en el inicio del siglo XXI, los objetivos del saber ya no son los mismos: han cambiado. Han cambiado, en consecuencia, los métodos de enseñar. Y estos cambios, por lo tanto, obligan de manera imprescindible, a un cambio, también, en el tipo de profesor que cada nivel necesita y, por lo tanto, en el diseño de su formación, tanto inicial, como permanente... una formación que ha de atender a una sociedad que ahora cambia... y que va a

continuar cambiando en el futuro.

Paralelamente, han ocurrido igualmente en nuestro mundo cambios profundos, de carácter tecnológico, que implican cambios en los medios técnicos que el profesorado ha de utilizar, para aplicar las nuevas tecnologías que el cambio implica.

Al mismo tiempo, se han producido cambios en la estructura de la sociedad europea. La elevación del nivel cultural familiar, la libertad de los adolescentes, su capacidad económica e independencia y, sobre todo, el establecimiento en la Unión Europea de amplios grupos sociales de culturas extraeuropeas.

Y, finalmente, se han producido también cambios en los sistemas de comunicación social que hacen que el centro docente no sea ya el único instrumento de formación. Los medios de comunicación, la avalancha de informaciones y la elevación del nivel cultural de las familias arrebató al centro educativo su tradicional papel de centro exclusivo de formación. El alumno, hoy, "está aprendiendo" constantemente y en feed back, dentro y fuera de la escuela, llevando a ésta "lo que aprende fuera de ella" y transformando en su mente los conocimientos que la escuela le suministra ante lo que los mass media le proporcionan.

A todos estos nuevos desafíos tiene que hacer frente el profesorado.

En consecuencia, los dos niveles clásicos preuniversitarios, propios del siglo XIX y del siglo XX...

- una Educación Primaria General y Básica para **todos** los ciudadanos que les **prepara para la vida adulta**.
- una Educación Secundaria, selectiva y fuertemente científicista, que los **prepara para la Educación Superior**.

...han cambiado sustancialmente:

- a. La preparación para la vida adulta en una Enseñanza Básica y Obligatoria ha necesitado prolongarse y redefinirse. Hoy acoge a todos los ciudadanos hasta los 16 años y, en consecuencia, requiere de currícula que no han de suministrar "a priori" el conocimiento científico, sino sólo en tanto en cuanto este conocimiento puede adoptar un carácter instrumental de preparación para la vida y la cultura, y no para la ciencia o la educación superior.
- b. Esto ha reducido los años de la Enseñanza Secundaria preparatoria para la Educación Superior, pero ha introducido una parte de la antigua Educación Secundaria en el nivel obligatorio, con lo que han cambiado radicalmente sus perspectivas, sus objetivos y sus contenidos. La nueva educación, aún cuando se llame Secundaria, tiene objetivos de formación básica, que antes eran sólo de Primaria para todos los ciudadanos. Pero ha de conservar por otro lado, para una selección de ellos, los objetivos propedéuticos que siguen formando parte de sus competencias.

EL PROFESOR Y EL CONOCIMIENTO.

En consecuencia, el profesor ya no puede seguir siendo, en la nueva Educación Secundaria Obligatoria, el científico de alto nivel que prepara para la ciencia, como lo fueron durante doscientos años los Catedráticos de Enseñanza Media, sino un educador que utiliza la ciencia como instrumento educativo. Por eso, más que "la ciencia" deberíamos utilizar el término "el saber".

Ante una Enseñanza Secundaria que antes seleccionaba rigurosamente a sus alumnos, (en el caso de España, sólo en torno al 10%, en 1970), hoy la enseñanza acoge al 100% de los alumnos, hasta los 16 años, entre ellos los que no están capacitados para estudios superiores o los que no desean estar en clase y acuden obligados por la Ley, "lo cual convierte al profesor en el indeseado representante de una institución a la que el alumno está obligado a asistir"¹.

En consecuencia, se ha roto, y se ha roto, además, **de forma no recuperable** el modelo tradicional del Profesor de Secundaria, formado para impartir los contenidos académicos que daban acceso a la enseñanza universitaria². Hoy no ha de renunciar a ello... pero sólo para una parte de sus alumnos. Para el resto, para la mayoría, su papel es nuevo, diferente, imprevisto...

Nuestros actuales profesores se encuentran desconcertados ante los desafíos del nuevo nivel educativo obligatorio que ya **no es primario**, porque no se refiere a niños. Y aunque se refiera a adolescentes, **ya no es selectivo ni propedéutico**. Por lo tanto, aún cuando pueda llamarse un nivel de Educación Secundaria, en realidad no lo es en el sentido hasta ahora habitual.

LA NECESIDAD DE UNA NUEVA FORMACIÓN PARA EL PROFESOR DE SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Pero al no haber cambiado en España, como se ha cambiado ya en gran parte de la Unión Europea la estructura formativa de los profesores, se hace preciso trabajar en profundidad y hacerlo rápidamente, ¿Cómo hacer esto desde la Administración... pero en respuesta a lo que el profesorado, la Universidad y la sociedad "creen que necesitan"? En Educación, (como en todos los campos de la ciencia), se debe avanzar paso a paso. Es mejor hacer lo que es posible hacer, dando un paso más, que avanzar de una carrera... hacia lo que no es posible hacer, porque el riesgo de la involución

¹ MELERO, J. *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI. Madrid, 1993.

² HELSBY, G. *Changing teachers' work*. Open University Press. Buckingham, 1999.

acecha de inmediato. Así que tenemos que conseguir, a nuestro juicio, no cambios espectaculares sobre el papel sino cambios sobre el papel que sean aplicables sobre la realidad. En formación de profesores tenemos una ley, la del 90, que diseña una formación del profesorado de Primaria... que está conduciendo a que nadie quiera ser profesor generalista de Primaria. Y una formación del profesorado de Secundaria, que tardó cinco años (R.D. de 1995), en intentar aplicarse... y que hoy, en el 2002, no ha sido posible aplicar, pese a que las exigencias de formación inicial y también permanente de un Profesor de Secundaria sean, quizá el desafío más importante de la educación europea en los inicios del siglo XXI.

Muchos países europeos, como en España, forman científicos de una gran calidad, a través de perspectivas de investigación y creación de ciencia. Pero estos licenciados universitarios, en muchos casos, no pueden llamarse profesores porque sus currícula formativos no incluyen los contenidos que **definen la docencia como función y como profesión**. Por eso, en la Unión Europea se está abordando lo que podemos llamar "la opción docente", para todos los licenciados. Y eso tendremos que hacer en España.

Efectivamente, una formación científica desvinculada de la necesaria formación didáctica que pueda convertir a un campo del conocimiento en un instrumento para educar, no es deseable. Porque cada campo del conocimiento genera sus propios:

- problemas para su transmisión,
- problemas para su utilización didáctica en el aula
- y, problemas, en definitiva, que se encuentran en función de la psicología del adolescente, de sus capacidades y de su situación social y cultural.

Por otro lado, el uso de nuevas tecnologías, la fuerte irrupción de minorías de cultura extraeuropea, la avalancha de informaciones de los mass media o las necesidades del manejo de un idioma, obligan a replantearse los currícula formativos de un profesor, en los que han de estar presentes estos contenidos, no "además de", sino "junto con", los contenidos propios de una formación científica.

Toda ciencia se define por sus valores internos para ser transmitida, y transmitida de manera diferente, según los sujetos a los que un profesor tiene que atender y según los objetivos de su desarrollo en el aula, tanto individualmente como según la edad o el nivel. En consecuencia, parece deseable que **toda Licenciatura científica universitaria**, como ocurre en muchos países, tenga incluida entre sus especialidades, (ya lo hemos dicho), el de la **opción docente**.

Y en el currículum de esta formación debería estar:

1. **la didáctica específica propia de cada disciplina,**
2. el conocimiento de la **psicología de los adolescentes,**

3. el análisis de los objetivos educativos que demanda la sociedad y la formación en **valores**, con muy especial atención a los **interculturales**...
4. las **nuevas tecnologías** de la comunicación y de la información
5. **un idioma europeo** además del propio, exigencia que en la nueva Europa comunitaria se revela como imprescindible.
6. el conocimiento de los **sistemas educativos europeos** actuales y el conocimiento de **Europa y su cultura**, lo que, por otro lado favorecería **la movilidad del profesorado**.

Todo ello supone una exigencia de adaptación de la formación de docentes en unas líneas comunes para todos los países de la Unión Europea

Pero sólo se puede formar un profesor si se forma de manera **simultánea**, (y nunca desvinculada), con su formación científica, para crear en él el necesario espíritu profesional, y educarle en los objetivos, que definen la **función del educador**. Por eso hablamos de la "opción docente" para todos los estudios universitarios.

Formado sólo como investigador o como científico, el recurso "a posteriori" a la dedicación profesional docente, puede convertir a un profesor, (y de hecho convierte a muchos), en un científico, un investigador o un profesor universitario... frustrado por dedicarse a un trabajo que considera "inferior a su preparación". Entre sus objetivos, cuando se dedique a la docencia, nunca habrá estado, (y será muy difícil que realice el esfuerzo de adaptación psicológica necesario), el educar a los adolescentes y, además, de tan diferentes capacidades, intereses... y aún culturas. No podemos, de ninguna manera, (y en esto reside uno de los mayores errores en la formación del profesorado), formar a un gran investigador y creador de ciencia en, pongamos la Titulación de "Exactas", para reconvertirle, con un año añadido, en un educador satisfecho, ilusionado y capacitado para enseñar quebrados y decimales a niños marroquíes en El Egido. Tenemos que cambiar la **formación docente** como una unidad, y concebir la **profesión docente** también como una unidad. No debemos pensar que el profesor es el resultado de una yuxtaposición de dos ámbitos formativos distintos que se añaden uno sobre otro.

De hecho, por ejemplo, en una reciente investigación³, en el sur de España, el estudio de la cultura y las costumbres de los alumnos inmigrantes sólo era problema para un 10'3% de los profesores y el estudio de las actitudes y valores de estos alumnos sólo interesaba al 6'9%. Es decir, esta cuestión no era problema para el 89,7% y no interesaba al 94,1%. Ello nos da idea del alejamiento de la educación respecto a sus propios problemas reales, ... y de cómo "hay que formar" unitariamente a los profesores en un conjunto de objetivos coordinados.

³ Esteve y Merino, sin publicar.

Todo el mundo coincide en lo que debe ser exigible a un "buen profesor" en nuestra sociedad: creativo, innovador, moderno, experto en la didáctica de su propia materia, conector de sus alumnos, motivador de los aprendizajes, generador de climas positivos en la disciplina de la clase.... pero durante cinco años le formamos como matemático, o como historiador sin que nadie se tome el trabajo de formarle para atender a aquello que es lo que la sociedad considera propio de un buen profesor.

Pero no es que eso ocurra sólo en las Universidades sino también en muchas de las instituciones, (universitarias o no), que se dedican a la formación del profesorado. Esta constatación es citada por José María Esteve refiriéndose a trabajos en diversos países europeos⁴.

Es cierto que las cosas están cambiando, como muestra la fecha de estos trabajos, pero el adoptar líneas públicas, por otro lado, para toda la Unión Europea, en relación con estas cuestiones, puede ser de un gran interés para fijar posiciones respecto a la formación de profesores en los países de la Unión Europea, en los que todavía se mantienen diferencias apreciables. Así se ha tratado de conseguir en las reuniones de Expertos Europeos de 3-4-5 de marzo, en Zaragoza, organizadas dentro de las actividades de la Presidencia de la Unión Europea.

Nadie enseñó a ser buen docente, (si es que lo era), al profesor de Literatura de "El Club de los Poetas Muertos". Todo el mundo sabe que fue formado en la Universidad como científico de la lengua y de la literatura. Y, probablemente, todo lo que le convertía en la película en un buen profesor sólo era algo intuitivo.... Pero, no hay que olvidar que este profesor se nos presenta en la película prácticamente como **el único buen profesor** en un colegio británico de élite. Sin embargo todos los espectadores de la película aceptaban que ello era normal. Es decir, se acepta que "lo normal" en cualquier colegio es... ¡una amplia mayoría de profesores aburridos, anticuados y eruditos!. Pero lo normal debería haber sido que sólo hubiera un mal profesor, (y aún ello debería ser circunstancial), dentro de un conjunto de excelentes profesores. Sin embargo nadie lo reclama, porque ya se sabe que nadie prepara a los futuros profesores para ello.

⁴ Martínez, (1984) y Vera, (1988) en España, Bayer, (1984) en Suiza, Honneyford, (1982) y Wragg, (1984) en Inglaterra, Gruwez, (1983), Zay, (1988), Louvet y Bailluqués, (1992) en Francia, y Vonk, (1983) y Veenman, (1984) en Holanda.

SOBRE LAS DIFICULTADES PARA LA SELECCIÓN Y LA GENERACIÓN DE VOCACIONES DE LOS FUTUROS PROFESORES.

En consecuencia, la formación de los profesores, de una manera que pueda crear conjuntos de excelencia docente en el profesorado de cada centro educativo, debe ser un objetivo irrenunciable para estos primeros años del siglo XXI.

Y debe serlo, (y hay que crear las situaciones para ello), **la generación de vocaciones** para la docencia **entre los mejores** alumnos universitarios. Hoy es un hecho, y un problema, la falta de vocaciones para la docencia en muchos países de la Unión Europea. Uno de los factores para conseguir estas vocaciones de excelencia es la creación de un clima de excelencia en la Universidad, por lo que a formar profesores se refiere. Ello debe conllevar, finalmente, a una regulación muy precisa y muy moderna, (en la que nos dan ejemplos las fórmulas de selección de personal de las empresas industriales), de los sistemas de reclutamiento y de selección de aquellos que quieran dedicarse a la docencia.

Los contenidos, los objetivos, la vinculación científica o didáctica y la madurez cultural y personal, deben estar presentes en la formación y en la selección de nuestros profesores. Stranger ya nos advertía en 1958, de que *"es lícito suponer que nadie puede ser un formador de hombres si no ha sido antes un formador capaz y diligente de sí mismo"*.

La sociedad piensa que debemos ofrecer, junto a la formación científica, una especie de "concepción ideal" del profesor dedicado a labores de ayuda y de relación interpersonal individual con los adolescentes con el fin de "mejorar la sociedad", y de "ayudar a los demás".

Pero necesitamos potenciar fortísimamente la investigación educativa en las didácticas de las disciplinas, las técnicas transmisoras de los conocimientos, las adaptaciones curriculares a cada individuo, para poder sustituir en nuestros estereotipos profesionales, esa imagen ideal del buen profesor, y para convertirle en un profesional que investiga sobre su propia función, llega a conclusiones operativas en función de ello y es capaz de aplicarlas de manera eficaz.

Es preciso incentivar, promocionar y poner en valor la función docente. En un reciente estudio, el profesor Esteve, de la Universidad de Málaga, nos señalaba cómo ya Suecia se planteaba, en 1983, el gravísimo problema que afectaba a la educación ante la progresiva **deserción de los cuadros docentes**.

Al año siguiente, es Francia la que comienza a estudiar el mismo problema con libros tan significativos como *Tant qu'il y aura des profs* (Hamon y Rotman) y *Les enseignants persecutés* (Ranjard). En 1988, (y seguimos con información de Esteve), *Le Monde de l'Education*, "reconocía

que Francia se estaba quedando sin profesores y que la profesión docente ya no era capaz de atraer al suficiente número de jóvenes, como para sustituir a los que llegaban a la edad de jubilación".

El *Inner London Educational Authority*, en 1989-1990, comenzó a contratar profesores de la *Commonwealth* para cubrir las vacantes de los colegios de Londres, mientras se contemplaba con alarma el hecho de que sólo estuvieran estudiando para ser profesores de matemáticas un 55% de las plazas que se necesitaban en el Reino Unido.

Este mismo problema fue detectado en Francia a finales de los años 80 con relación a matemáticas, física, química e idiomas extranjeros.

Alemania, a mediados de los años 90 estimaba que se estaban preparando para ser maestros poco más de la mitad de los que el país necesitaba, mientras también constataba la falta de profesores para Educación Secundaria en matemáticas, física, química e inglés.

En el año 1999 el Parlamento holandés se planteó la posibilidad de reducir la semana escolar a cuatro días debido a la falta de profesores, mientras el curso 2000/2001 (y seguimos con datos suministrados por Esteve), comenzaba en Italia con huelgas, y protestas de los sindicatos CGIL, GILDA y COBAS, por las escasas subidas salariales ofrecidas por el Ministerio.

Problemas del mismo tipo se plantean en Estados Unidos, en Japón y, en general en todo el mundo de los países más desarrollados.

Y es que en los países desarrollados y con un determinado nivel económico, como es el caso de los que constituyen la Unión Europea, **el ser profesor no es nada en absoluto atractivo:**

- No es atractivo por la **consideración social**.
- No es atractivo por el tipo de **trabajo real** que tiene que desarrollar un profesor, (frente al "buen profesor" ideal).
- Y no es atractivo por la **falta de una formación rigurosa** del máximo **rango y prestigio** en la Universidad.

En un trabajo muy reciente realizado en la Universidad de Málaga, (citado de nuevo por el profesor Esteve), sobre las imágenes positivas o negativas de la profesión docente en los medios de comunicación social se constata cómo las imágenes negativas y la magnificación de situaciones de conflicto son absolutamente predominantes.

El esfuerzo de miles de profesores, y los resultados positivos en millones de alumnos sin problemas, nunca son noticia... y cuando lo son aparecen más fácilmente en las "páginas de sociedad", o de "cultura", que en las páginas de educación.

En las páginas de educación, por el contrario, aparecen en gran medida noticias sobre violencia, estadísticas sobre fracasos escolares, (que son las que se destacan por el periódico aunque en las mismas estadísticas aparezcan los éxitos), y cartas críticas de los profesores respecto a su

propia situación.

¿Cómo extrañarnos de la falta de atracción por la profesión docente?
¿Cómo extrañarnos del descenso de las vocaciones hacia la enseñanza?

LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD: NECESIDADES FORMATIVAS DEL MÁXIMO NIVEL.

Frente a ello, la Universidad y los instrumentos formativos de profesores no parecen, en general, como ya hemos apuntado, que se planteen con decisión el **dar valor** a la profesión docente creando desde el **rigor**, instrumentos curriculares adecuados para la formación inicial de Primaria o de Secundaria.

Para Secundaria, alumnos con deplorables expedientes académicos en sus curricula formativos como historiadores, como físicos o como lingüistas, obtienen fáciles aprobados en los cursos de capacitación docente. Ninguno de estos alumnos es suspendido en los períodos "prácticum" de su formación. La investigación en las didácticas específicas de las materias curriculares no universitarias está infravalorada entre los diferentes campos de la investigación científica. Se acepta fácilmente para el mundo de la educación intuiciones u opiniones, sin que tengan detrás ningún dato cuantitativo que lo avale, mientras nunca se aceptarían en Medicina o en Química. No se discuten presupuestos para la formación universitaria en cualquier campo científico, pero se discuten para formar profesores...

En Primaria, hay aún algún país de la Unión Europea, como España, donde todavía está en debate el estudio de cómo incentivar la madurez personal e intelectual del futuro maestro, (con más años de estancia en la Universidad), y su máxima categoría académica, (con la Licenciatura). Y ello es porque se sigue pensando que es el **conocimiento científico** la columna vertebradora de la formación de un profesor.

Pero no es así. Porque mientras en otras profesiones hay **niveles de formación**, (enfermero-médico, por ejemplo), en la educación **no existen niveles**. El trabajo profesional como docente de un Profesor de Infantil, de un Profesor de Primaria, de un Profesor de Secundaria Obligatoria, de un Profesor de Bachillerato y de un Profesor de Universidad es el mismo, **siempre el mismo**, y aún más difícil y de mayor compromiso cuanto más inferior es el nivel.

Claro está que la relación de binomio "*docencia - saber como creación científica*" y la relación "*docencia - saber como creación educativa*" son distintas, pero esta relación no tiene que marcar niveles, porque sigue existiendo, aunque con formulaciones diferentes. Un maestro no tiene la especialización, (en el saber científico), de un profesor universitario, pero en cambio, su concepción de ese mismo saber, su madurez intelectual, la

amplitud de saberes y de conocimiento para concretar múltiples campos... con fines a la relación "*docencia - saber como instrumento educativo*" ofrece parecidas dificultades de adquisición.

Y ello, sólo por lo que a la segunda parte del binomio se refiere, ("*el saber*"). Porque por lo que a la primera parte afecta; ("*docencia*"), la responsabilidad, las competencias, el esfuerzo personal, las capacidades personales... son, de idéntica entidad, de mayor compromiso y tanto mayor dificultad cuanto más inferior es el nivel.

Así, como han repetido Chervel⁵, o Chevallard⁶, el término "*disciplina*" quiere decir precisamente orden y epistemología del conocimiento, que es **distinto** pero no "*mayor*" o "*menor*" según el nivel que requiere de ese conocimiento, y ello obliga, a su vez, a que hablemos de la existencia, en la educación de **dos saberes**, también distintos y de grandes dificultades cada uno de ellos. El saber para **ser creado** y el saber para **ser enseñado**. Pero en ambos casos, hay que realizar una difícil labor, siempre creativa: la creación del **saber sobre sí mismo**, (la creación científica), y la creación del **saber sobre los alumnos**, (la creación educativa). Todo profesor, en definitiva, es siempre un **creador de saberes**, y siempre ello es producto de la investigación y de una labor científica⁷.

En consecuencia, concebir la educación como un campo científico, fomentar la investigación en la transmisión del conocimiento, aceptarla como una ciencia nacida de la investigación, seleccionar rigurosamente a los futuros profesores no sólo a través de su nivel en el currículo científico sino también de la exigencia de su curriculum formativo, y en sus períodos practicum es **imprescindible para atraer vocaciones y dignificar la profesión**.

Nada tienen que extrañar algunos datos sobre Formación de profesores en España recogidos para una investigación por el Instituto Superior de Formación del Profesorado, que nos hablan de **aprobados masivos**, (el 97% en la mayoría de las Universidades), en los centros de formación de

⁵ Chervel, André. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, n.º. 295. Madrid, 1991.

⁶ Chevallard, Yves. "*La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*". Aique. Buenos Aires, 1998.

⁷ González Gallego, Isidoro. "Las Humanidades: estereotipos, evidencias y algunas incógnitas sobre sus profesores". *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N.º. 16. Abril, 1998.

González Gallego, Isidoro. "Metodología en la enseñanza de la didáctica de las ciencias sociales: teoría y prácticas". En Pagés y Blanch, Estepa Giménez y Travé González, "*Modelo, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva, 2000.

González Gallego, Isidoro. "La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual". En Marrón Gaite, "*La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*". Asociación de Geógrafos españoles - Associação de Profesores de Geografía de Portugal - Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2001.

profesores, (el CAP), aún para los peores expedientes académicos. Y el 3% no aprobado lo era... por falta de asistencia al curso una vez realizada la matrícula.

En 1989 el Ministerio de Educación francés inició una campaña bajo el lema "L'avenir des uns c'est l'avenir des autres: profession professeur". En algunas Comunidades españolas se han iniciado campañas con diferentes eslóganes como "Educar, ¡qué gran tarea!".

Pero lo más sorprendente de todo es que, pese a los datos o pese a las cifras, lograr mayores inversiones, mayor rigor y mayor preocupación por la formación de los profesores es muy difícil de conseguir de nuestra sociedad. **Se piensa, como hemos dicho, que la exigencia en el conocimiento científico es suficiente**. Y que para enseñar, es bastante ese conocimiento científico añadiendo finísimas capas de barniz, (por supuesto, transparente), de didáctica general, de didáctica específica de cada disciplina y de psicología.

Sin embargo, trabajos muy conocidos como los de Veennan (1984) o el reciente de Gluberman (1999), si no nos bastara con la confirmación de cualquier profesor tutor de prácticas docentes para jóvenes licenciados, nos demuestran con cifras, cómo es impresionante el **número de profesores desconcertados e incapaces** de resolver sus problemas como profesores en el aula. Nada menos que en torno al 90% de los jóvenes profesores declaran no saber qué hacer en el aula durante su primer año de docencia. Es una **crisis de identidad** que para más de uno se convierte en permanente, y que otros van superando (o no).

Sin embargo, la sociedad cree que **la práctica del profesor será suficiente**. De hecho lo es... pero nadie sabe ni cómo ni por qué. Se podrá ser profesor por intuición, por acomodación... por autoformación seria y rigurosa... ¿cómo lo sabemos?

Sin embargo, la mayoría de los profesores son mucho más conscientes de lo que pensamos respecto al juicio que le merece la **preparación inicial** recibida para su propia función.

En un trabajo realizado por Blanco y Palacián⁸ en 1993, sobre opiniones del profesorado español, se observa claramente cómo el profesorado es consciente de sus propias carencias.

Sólo la mitad del profesorado de los tres niveles, (Primaria, Secundaria y Universitaria), considera suficiente la preparación recibida en su **formación inicial** para ejercer la docencia respecto a la **formación en una ciencia referente**. Y es mucho más negativa aún, su opinión respecto a su **formación para la docencia**.

⁸ Palacián Gil, Emilio y Blanco Lorente, Fernando. "*Profesión docente, reforma y transferencia: Visión del profesorado*". ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1993.

- Profesores de E.G.B.

El 50% considera que su formación científica, y su **maduración personal**, por tanto, es insuficiente. Eso quiere decir que los propios profesores creen que deberían aumentar simultáneamente **los contenidos** de su currículo, para hacerlos más amplios y abarcadores de un ancho abanico de campos del conocimiento, y al mismo tiempo el **número de años** en su formación, que debería ser de **cuatro**, si no de **cinco**.

Respecto a la preparación pedagógica, es sorprendente que los propios profesores de Primaria, con un fuerte componente pedagógico, psicológico y didáctico en su formación, consideran **¡en un 70%! que su formación inicial en Ciencias de la Educación no llega a los niveles adecuados**. En este sentido, a nuestro juicio, el problema no afecta tanto a su formación teórica "desde lo científico", sino a su practicum, insuficiente, poco riguroso, poco exigente y poco tutelado, y a la propia formación curricular en ciencias de la educación, excesivamente teórica, y desvinculada de la especificidad de los conocimientos de cada área del saber.

- Profesores de Secundaria.

El profesorado de Secundaria, formado rigurosamente como Licenciado, presenta opiniones que nos pueden hacer reflexionar, siempre según el estudio de Blanco y Palacián.

El 26'2% en Formación Profesional y el 19'8% en Bachillerato piensan que la formación científica **es insuficiente**. Sin embargo, hay otras cifras que nos deben llamar la atención. El 17'6% en Formación Profesional y el 26'5% en Bachillerato consideran que su formación científica **supera con mucho** las necesidades de su trabajo como profesores.

A nuestro juicio, ambos porcentajes se unen en **una sola estimación**: la preparación científica que recibe un profesor de secundaria, (sobre todo pensando en la enseñanza obligatoria), no es que sea insuficiente para unos, o más que suficiente para otros, es que resulta **no adecuada** a los planteamientos que desde el propio conocimiento son necesarios en estos niveles, es decir, **no es lo mismo el conocimiento científico** para la creación y la investigación de una ciencia, que el conocimiento científico cuando tienen que atender más a **estados de cuestión**, a **motivaciones** y **generación de actitudes** ante el conocimiento, a **síntesis ordenadas** y coherentes, (pero jugosas y llenas de vida), y a un **uso instrumental** por los ciudadanos en la vida cotidiana. Son estas visiones del conocimiento científico, que no están presentes en la

formación de nuestros Licenciados, las que se necesita suministrar en las licenciaturas.

Mucho más grave es la opinión del profesorado de Secundaria, respecto a su formación inicial didáctica, (didáctica, en general, y didáctica de la propia disciplina que enseñan), y psicológica. nada menos que **el 85% de los profesores de enseñanza secundaria creen que no han recibido la preparación suficiente y adecuada para ser profesor**.

Esta opinión se expresa muy bien en la tabla siguiente:

JUICIO SOBRE LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA AL INICIARSE LA PROFESIÓN DOCENTE

	E.G.B.	F.P.	B.U.P.
Insuficiente	70'4	84'3	85'0
Suficiente	27'6	12'7	13'3
Más que suficiente	1'4	2'8	1'3
No contesta	0'6	0'2	0'4

En Palacian y Blanco, op. cit.

Todo ello nos obliga a plantear muy seriamente un diseño formativo para el profesorado de Secundaria que, vincule de una manera integral una **formación científica desde la perspectiva de su utilización para la docencia** junto con la **formación didáctica de esa misma disciplina** para hacerla eficaz en el aula y, todo unido a una formación pedagógica que defina los **objetivos**, la **estructura** y los **intereses sociales** de la educación, y a una formación **psicológica** que permita el más adecuado conocimiento de sus alumnos.

Los profesores en ejercicio, como estamos viendo, no son ajenos a este planteamiento a la vista de lo que les dicta su propia experiencia docente.

Así, más de la mitad de los actuales profesores de Secundaria consideran que deben existir en las licenciaturas universitarias una **"especialización docente"** que, se conseguiría en el segundo ciclo de la carrera, es decir, en la segunda fase de la opción 3+2 que se está discutiendo en Bolonia. Esa opción parece mucho más interesante que la de 3+2+1, que también se está barajando, considerándose la realización de un año más posterior a la licenciatura.

En cualquier caso parece interesante constatar que, según se ve en el cuadro siguiente, **el 76% de los profesores de bachillerato** (¡nada menos!), considera que la formación pedagógica necesaria debe adquirirse

antes de acceder al puesto de trabajo y sólo hay un 14, 8% de los profesores de Secundaria y un 16, 2% de los profesores de Formación Profesional que creen que se puede obtener después de acceder al puesto de trabajo.

JUICIO SOBRE COMO DEBERÍA SER LA FORMACIÓN INICIAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

	F.P.	B.U.P.
A. Antes de acceder a la enseñanza	64,4%	76%
• Licenciatura y estudios de postgrado para adquirir la necesaria formación pedagógica antes de acceder al puesto de trabajo.	38,9%	51,7%
• Licenciatura con especialidad de Pedagogía y Didáctica en 2º. Ciclo, antes de acceder al puesto de trabajo.	25,5%	24,3%
B. Después de acceder a la enseñanza		
• Licenciatura y estudios de postgrado para adquirir la necesaria formación pedagógica después de acceder al puesto de trabajo	16,2%	14,8%
C. Otras opciones		
• Formación pedagógica voluntaria	5,3%	5,4%
• Licenciatura innecesaria	5,8%	1,1%
• Otra	1,4%	0,9%
• No contesta	6,9%	1,8%

Reelaborado a partir de Palacian y Blanco, op. cit.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

En definitiva todos estos problemas deberían afrontarse desde múltiples perspectivas, entre ellas:

- 1) La sustitución de enfoques ideales del buen profesor por enfoques descriptivos de realidades, y científicos y prácticos, concibiendo la educación como un campo de ciencia a investigar, cotidianamente, (como la Medicina), para tomar decisiones.
- 2) La implicación a fondo de las Administraciones Educativas en la formación inicial del profesorado y en el progreso real en la

carrera docente a través de la medición anual de las aplicaciones en el trabajo de aula, favoreciendo la formación en ejercicio a través de consecuencias prácticas de la evaluación, en el expediente de cada profesor.

- 3) Buscar la excelencia, promover la vocación de los mejores y asegurar el máximo rigor y excelencia en la formación inicial y permanente del profesorado al menos, en el mismo nivel que otros campos como la Medicina o las Matemáticas. Si reconocemos que cualquiera no vale para profesor, y si reconocemos que la responsabilidad del profesor es muy grande en la formación de los jóvenes, ¿cómo es posible que las asignaturas, los cursos y las prácticas para la formación de profesores suelen resolverse mayoritariamente con aprobados generales?.
- 4) Reformar los **currícula formativos** del profesorado, inicial y en ejercicio para responder a las necesidades de la docencia y de la sociedad. Y ello, singularmente, en:
 - a) Formación **didáctica específica** de cada disciplina.
 - b) Psicología de los adolescentes.
 - c) Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación
 - d) Un idioma.
 - e) Formación en valores, particularmente interculturales.
 - f) Conocimiento de Europa y sus sistemas educativos.
- 5) Y todo ello, tanto en contenidos como en estrategias y metodologías específicas en general, y en cada campo del conocimiento, con el objetivo añadido de producir un cambio en la mentalidad respecto al desarrollo de la función docente.
- 5) Incluir las tecnologías de la información y la comunicación en la formación de los profesores ya sea a través de formación en línea o ya sea como apoyo a la formación presencial.
- 6) Entender que esta formación no sólo ha de contemplarse el conocimiento y uso de las herramientas generales de la Información y la comunicación, sino también la metodología y el uso didáctico específico que cada disciplina exige.
- 7) Introducir la formación docente entre la formación universitaria más rigurosa, fomentando los doctorados, las investigaciones educativas y la publicación de libros y artículos en ciencias de la educación.
- 8) Realizar selecciones muy rigurosas de los profesores, centradas tanto en la profesionalización docente como en los conocimientos científicos, integrando en un solo valor estimativo ambos componentes de formación, y no considerando

- el primero nunca de más valor que el segundo.
- 9) Concebir los períodos prácticos no como entrega de un curso y una asignatura, durante un año académico, a un alumno en prácticas, sino haciéndolas coincidir con cursos formativos que sigan paralelamente el desarrollo de las prácticas integrando al futuro profesor en la labor de diferentes niveles, edades, capacidades, acciones didácticas, etc, a través de programas muy versátiles que finalicen en estimaciones de máxima exigencia. En este sentido, quizá tenga que contarse, de alguna manera, dentro de la formación inicial del profesor, con el período práctico que sigue a la fase de exámenes de los concurso-oposición.
 - 10) Dar a conocer, en todos los países de la U.E. y a todos los profesores, las características de los sistemas educativos europeos, sus problemas y sus contenidos.
 - 11) En función de los puntos anteriores, promover la adecuada ósmosis entre el profesorado en ejercicio, y el profesorado que en los Centros Superiores se ocupa de la formación de docentes, con el fin de conseguir la más eficaz intercomunicación y el paso de los mejores profesionales de la Educación no universitaria hacia los centros superiores para su **imprescindible** participación activa en la formación de futuros profesores.
 - 12) Todo ello es fundamental cara al futuro de la educación en los países de la U.E. Si hemos hablado de crisis de profesores, de necesidad de profesionales de la enseñanza, de situaciones de docentes extranjeros, es evidente que la movilidad del profesorado en el interior de la U.E. se va a convertir en plazo muy breve en una auténtica y urgente necesidad del sistema educativo.
Trazar líneas de acuerdo, sobre cómo debe de ser la formación en los profesores, en sus principios y sus fórmulas básicas, resulta imprescindible.

ALGO SOBRE EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

El camino nos ha de conducir, sin duda, a propuestas muy parecidas, (si no de nuevo las mismas), que ya planteó el llamado "Grupo XV" con tan lamentablemente errónea respuesta negativa por parte del Consejo de Universidades. Probablemente en un futuro no muy lejano éste, el del Grupo XV, sea precisamente el planteamiento que nazca de las reuniones

de Bolonia y de los planteamientos de la Unión Europea.

Evidentemente, debemos caminar hacia una "Licenciatura de Profesor de Secundaria. Especialidad, Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en nuestro área, como en el resto de las áreas, en su propia especialidad.

Pero, (ya lo hemos dicho), es mejor caminar **paso a paso** que a grandes zancadas. Es mejor ir despacio, pero sabiendo que **podemos llegar** (y cuidado que es difícil llegar!), que ir muy deprisa, aún sabiendo de que es, (desde el análisis de la realidad), imposible llegar... desde la plataforma de hoy. Por eso tenemos que crear la plataforma adecuada... porque nuevas realidades se terminarán imponiendo, y el tiempo jugará a favor de una adecuada formación inicial del profesorado.

Efectivamente, como luego destacaremos, muchos piensan que con la **formación científica**, (**supuesta** formación científica), suministrada por una licenciatura, tenemos suficiente para formar un profesor. Basta yuxtaponer **a posteriori**, una formación en Ciencia de la Educación. Y un año más, pues.

Pero, dejando aparte lo, a nuestro juicio, erróneo y rupturante de esta tesis... ¡Es que no sólo falta al Licenciado la formación didáctica! ¡Es que también le falta la formación científica, y a veces hasta en un 75 o un 80% de sus contenidos, en relación con lo que se necesita para ser profesor de Secundaria!

Dejemos aparte, pues, el que la formación en el saber que se enseña, (y desde el propio saber), ha de ser a nuestro juicio generada en la Universidad desde otras perspectivas a las actuales, al menos en las licenciaturas de Geografía e Historia. Pero es que, además, la propia dinámica de la especialización universitaria ha hecho **divergir radicalmente el concepto de disciplina** en la Universidad respecto al concepto de disciplina en la enseñanza no universitaria.

Nadie discute que en las Titulaciones de Historia o de Geografía, se forma, y muy bien, a investigadores y creadores de ciencia en estas ramas del conocimiento. Pero de ninguna manera se hace formación inicial para dotar de las competencias necesarias a futuros profesores de Historia y de Geografía. No se hace, ni desde la perspectiva de los **objetivos** del conocimiento, ni desde los **contenidos** del currículum científico, ni desde la **didáctica propia** del saber histórico o geográfico.

El propio fracaso en la difusión de otra **Licenciatura**, la de **Humanidades**, aunque incapaz también de cubrir estas perspectivas, es la mejor prueba del fracaso formativo de nuestras actuales titulaciones de base. Se cuentan con los dedos de una mano las Universidades que han implantado la Licenciatura de Humanidades, que es la Licenciatura pensada, (y la ocasión desaprovechada), para formar profesores de Secundaria en Ciencias Sociales, y en otros campos.

El que esta Licenciatura no tenga presencia en todas las Universidades

y en cambio la tengan licenciaturas de conocimiento parcelado en relación con Secundaria, basadas exclusivamente en la creación de investigadores científicos, es la mejor prueba del desinterés universitario por lo que, aunque sea teóricamente, es la licenciatura concebida para formar profesores.

Y por otro lado, el que esta licenciatura no tenga un fuerte componente de Psicología y de Didáctica, en relación con los objetivos de la Educación Secundaria, es la mejor prueba del desinterés administrativo y social por formar adecuadamente a los profesores de Secundaria en relación con los intereses formativos de ese nivel.

Hasta hace muy poco una disciplina en la Educación Secundaria en Geografía o Historia se correspondía con una licenciatura en la Universidad también en Geografía o Historia incluso ¡sólo de tres años!, (aquello que pareció tan escandaloso en la propuesta del Grupo XV), porque se estudiaban dos años “comunes” previamente.

Más aún: hoy se podría salir de una Universidad, siendo especialista en Arte Gótico... sin haber estudiado Historia Medieval. Pero además, se puede, también hoy, aprobar unas oposiciones a profesor, sin vocación ni conocimiento suficiente en Ciencias de la Educación... para ir a explicar, no Historia del Arte, y ni siquiera Historia, sino Geografía (que no se ha visto ni de lejos en la Licenciatura) a niños “del cuarto itinerario”. ¿Habrás así un profesor motivado, activo y consciente de su papel como tal? No es fácil tener el estómago suficiente para contestar, (como hacen tantos, cerrando ojos y oídos), que, sí.

EL PROYECTO DE REAL DECRETO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.

En una reciente entrevista, (17-11-2002), la Ministra Pilar del Castillo decía: “*los profesores son esencialmente transmisores del conocimiento y estimuladores del aprendizaje. Esa es la tarea fundamental del profesor*”.

Citar unas palabras de la Ministra, (éstas precisamente), en un trabajo destinado a ser leído por especialistas en Educación y, más aún, por especialistas de Didáctica Específica, podría resultar **una obviedad**. Y ciertamente, lo es para nosotros.

Pero no lo es para muchos de nuestros compañeros profesores de la Universidad, no lo es para muchos sectores sociales, no lo es, incluso para más de los profesores que podríamos imaginar de Educación Secundaria. Y no lo es para muchos expertos oficiales.

Así que esta toma de postura de la Ministra, ante los muchos que piensan que para ser profesor de Geografía e Historia lo fundamental y lo esencial es saber Geografía e Historia, (dejando aparte, como hemos dicho,

la inadecuación formativa científica en estos saberes), nos parece muy importante porque viene a apoyar de manera muy necesaria en estos momentos los propósitos que deben guiarnos a todos para conseguir lo que a la hora de hoy puede ser la más eficaz formación inicial del profesorado. Y ante el fuerte debate a que está siendo sometido el proyecto de Real Decreto que vamos a comentar, esta postura oficial nos parece una “base también oficial” del máximo nivel, revestida de muy particular relevancia ante las Administraciones educativas, últimas responsables reales de la formación inicial del profesorado.

La Ministra lo ha dicho: lo **fundamental** y lo **esencial** que define a un profesor no es sólo un conocimiento científico, (que hay que dar por sabido), sino saber transmitir ese conocimiento, con el carácter disciplinar propio de Secundaria, y saber estimular a los alumnos para el aprendizaje hacia él.

La consecución de estos objetivos, dentro del espíritu que llevamos exponiendo, podrá conseguirse, **en un primer paso**, (el que dé cabida a una futura opción docente mucho más auténtica en el futuro), a través del articulado del proyecto que analizamos a continuación.

Ese Real Decreto que modifica y renueva el articulado del de 1995, resulta absolutamente necesario, dado que la formación inicial del profesorado de secundaria no ha sido abordada todavía después de estar prevista desde **hace doce años**, en la LOGSE, (1990), y desde **hace siete años** en el Real Decreto que regula la obtención del *Título Profesional de Especialización Didáctica, a través de un Curso de Cualificación Pedagógica* (1995).

El Proyecto de Real Decreto que ahora se proyecta presentar, y se encuentra en proceso final de elaboración, responde a la justificación expuesta en las páginas anteriores, con una normativa cuidadosamente matizada en su articulado.

Conviene, en consecuencia, explicar brevemente el sentido y el significado de las diferentes disposiciones, pero sobre todo, de los cambios que son muy pocos, pero tremendamente significativos, respecto al R.D. del 95. Los párrafos que siguen pueden ser analizados por el lector con el Real Decreto del 95 delante, ya que **el articulado es el mismo** y sus contenidos muy parecidos.

Preámbulo

El preámbulo del Real Decreto alude en primer lugar al Real Decreto de 1995 del que se parte señalando cómo aunque en él “se asegura el inicio de su impartición” en octubre de 1996, sucesivas prórrogas, que no pueden de ninguna manera continuar, fueron posponiendo el previsto inicio.

El preámbulo señala también cómo, desde entonces, los problemas detectados en la Educación Secundaria, aconsejaron profundizar en los contenidos, las perspectivas y los horizontes de aquel Real Decreto. En este

sentido, el profesorado de secundaria tiene que realizar una doble misión: *por un lado*, preparar adecuadamente para el acceso a la universidad a los más capaces y a los más interesados, cumpliendo los objetivos que siempre tuvo la Educación Secundaria, (nuestro tradicional Bachillerato), *pero por otro lado* atender también a una enseñanza general, básica, obligatoria y gratuita, *prolongada además*, hasta los 16 años.

Esta doble misión del profesorado de secundaria es lo que aconseja una nueva regulación del Real Decreto que ha de poner en marcha la formación inicial del nuevo profesorado de Educación Secundaria que demanda el siglo XXI.

Por ello, se consideraba adecuado, como estaba previsto en un principio, readaptar con diferentes modificaciones el Real Decreto de 1995. Pero, como han indicado las Comunidades Autónomas en sucesivas reuniones, es imprescindible la elaboración de un nuevo Real Decreto: el que ahora se ofrece con este proyecto, ya que los cambios efectuados, aunque muy pocos, suponen la adopción de un nuevo método formativo, con unos objetivos de mayor calado y, sobre todo, claras perspectivas de futuro.

Artículo 1.- Ámbito de aplicación.

Se ofrece aquí el apoyo legislativo del Real Decreto, basado en las competencias atribuidas al Estado en la LOGSE. Se señala que es de aplicación en todo el territorio nacional. *Es un artículo con la misma redacción del de 1995.*

Artículo 2.- Carácter y efectos del Título Profesional de Especialización Didáctica.

En este artículo, también *con la misma redacción del de 1995*, se especifica la obligatoriedad de la obtención del título para los profesores de todos los niveles de la Educación Secundaria así como de otros estudios de grado medio.

Artículo 3.- Obtención y expedición del Título.

En un artículo extraordinariamente importante, puesto que fija definitivamente en la **Universidad** la responsabilidad de impartir esta titulación.

La LOGSE olvidó señalar esta responsabilidad universitaria para la formación de profesores. Y aunque el Real Decreto de 1995 aludía a ello, no lo hacía de la manera definitiva con lo que la cuestión se aborda ahora. Evidentemente, la formación del profesorado es responsabilidad universitaria puesto que lo es para los profesores de infantil, primaria, educación especial..... lo es para los propios docentes de la Universidad, y lo es respecto a la formación en los diferentes campos disciplinares de la

educación secundaria, en las Licenciaturas, formación que debe completarse, como se hace en este Real Decreto, con la formación didáctica, que no puede impartirse en otro espacio que no sea el universitario... Sin olvidar que desde la Ley Villar Palasi, es la Universidad, y no otro organismo, el que tiene a su cargo, a través del ICE, la formación de los profesores.

Por otro lado, un título con validez en todo el territorio nacional expedido en nombre del Rey, debe tener el máximo rango y categoría académica. Otra cosa sería una inconcebible desvalorización del título.

Por otro lado, igualmente, ello ha sido petición relativamente general de las Comunidades Autónomas.

Artículo 4.- Homologación de los Planes de Estudio del Curso de Cualificación Pedagógica.

En este artículo se aborda otra de las cuestiones más importantes y novedosas del Real Decreto. Nos referimos al hecho de que los alumnos universitarios puedan **cursar las asignaturas durante el desarrollo de la carrera**. Podrán luego homologar estas asignaturas con las del curso, quedando sólo para la post-licenciatura el desarrollo del "Practicum", (en estos momentos, el único "fleco" en discusión respecto al desarrollo del proyecto).

Ello evitará que los alumnos tengan que cursar un año más; permitirá, por tanto, que puedan presentarse a las oposiciones al curso siguiente de terminar la carrera; evitará que tengan que pagar matrícula de un curso completo; y fomentará el desarrollo de vocaciones docentes durante la carrera con lo que tras ésta, con su formación científica, el alumno no tendrá que dar un brusco viraje formativo, terminada la misma, para dedicarse a la enseñanza.

Por otro lado, establecida la **configuración optativa** docente en todas las carreras, se da un paso firme en el camino de la más adecuada formación de los futuros profesores. Se eliminan en consecuencia, las calificaciones de "apto-no apto" del antiguo CAP, (que era un curso de lamentable aprobado general), al ser reconocidas las materias como **asignaturas específicamente universitarias** con su actas de calificación y su regulación específica.

En este artículo, asimismo, se establece una aprobación de los planes de estudio por el Consejo de Universidades pero también por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, atendiendo a la Disposición Adicional 12.2 de la LOGSE que encarga a la Administración la aprobación, junto con las Universidades, de los Planes de Estudio de Magisterio en evitación de una dispersión formativa del profesorado, con Planes de Estudio excesivamente diversos dentro del territorio del Estado.

Finalmente, se apunta la idea de que las calificaciones obtenidas por los

alumnos "puedan ser objeto de consideración a efectos de acceso a la función docente". Ya está establecido así en las oposiciones a ingreso en determinados cuerpos de profesores, (véase la Disposición Adicional tercera).

Artículo 5.- Acceso al Curso de Cualificación Pedagógica.

El Curso de Cualificación Pedagógica, en cumplimiento de las disposiciones de la LOGSE ha de seguir existiendo, puesto que lo dispone una Ley Orgánica. Ello no es obstáculo para la equivalencia, con las asignaturas del curso, de aquellas asignaturas ya cursadas, según se dispone en el artículo anterior. Por otro lado, deben tener posibilidad de adquirir este título aquellos alumnos que no hayan realizado la optatividad prevista, y deseen obtener el título una vez finalizado su licenciatura.

Se ha huido del término "convalidación", sustituyéndolo por los de "equiparación" u "homologación". Se utilizan estos términos porque en las Universidades las convalidaciones no eximen del pago de tasas, lo que conllevaría a que los alumnos protestaran al tener que pagar por un lado, la matrícula en la optatividad o la libre disposición y, por otro lado, la convalidación al matricularse en este curso.

En una anterior redacción se decía que las asignaturas podrían ser cursadas durante cuarto y quinto cursos de la carrera. Dado que hay carreras de cuatro y cinco años y carreras también, de primero y segundo ciclo, se ha sustituido por el criterio de haber cursado el 60% de los créditos correspondientes a la correspondiente Titulación.

En el apartado 3 de este artículo se apunta la posibilidad de establecer determinadas limitaciones en el acceso al curso, algo propio de muchas titulaciones y a lo que podría, en su caso obligar una adecuada regulación del período práctico en los Institutos. Este, como decimos, es el problema que se está tratando con las Comunidades Autónomas, por tratarse del único problema técnico que queda por solventar.

Finalmente, en este artículo se establece la posibilidad de fijar unos "requisitos de idoneidad" en las asignaturas cursadas por los alumnos en la titulación. Ello obedece al hecho la especialización de diferentes titulaciones universitarias que ya no coinciden con las asignaturas que abarcan diferentes disciplinas en la educación secundaria. Por ejemplo, hoy se puede salir de alguna Universidad como licenciado en Historia del Arte no habiendo cursado ninguna materia de Geografía y muy poco de Historia. Igual ocurre con otras "disciplinas dobles" de secundaria. La regulación de la optatividad que se establece en el Anexo II, y a la que alude en este artículo, junto con los señalados "requisitos de idoneidad" vienen a resolver en apreciable medida este problema.

Artículo 6.- Características y duración del Curso de Cualificación Pedagógica.

De nuevo nos encontramos con otro artículo muy importante para la más adecuada formación del profesorado de Educación Secundaria.

En primer lugar, se insiste en el carácter "reglado y académico del curso" y en la necesidad de conocimientos didácticos y psicopedagógicos, estableciendo que las asignaturas deben formar parte de los "planes de ordenación docente" de los Departamentos y de los profesores de la Universidad, señalando que éstos últimos estarán sometidos "a las habituales exigencias de evaluación de la docencia y de la actividad investigadora".

Esta cuestión es sumamente importante pues ella fue una de las razones más importantes del fracaso del CAP, al no haberse establecido estos requisitos académicos para su impartición. Se fomentará así la investigación en didácticas específicas de las disciplinas de secundaria, la investigación educativa sobre este nivel, la elaboración de tesis doctorales y, en definitiva, la responsabilidad de la Universidad en la formación del profesorado de secundaria y en la investigación correspondiente.

Finalmente, el Real Decreto reduce a un mínimo de 52 y a un máximo de 66'5 los créditos que deben cursarse, reduciendo así los créditos del anterior Decreto, en donde se llegaba a 75 créditos.

Hay un margen muy amplio, como se ve, de 14'5 créditos, que se deja a las posibilidades de las Universidades y al criterio de las administraciones educativas, reduciendo costes y tiempo de impartición. La alusión a que el curso "se desarrollará, como mínimo, dentro de una año académico" viene impuesta por la LOGSE.

Artículo 7 y Anexo II.- Enseñanzas teórico-prácticas.

En este artículo se establecen los criterios básicos del currículum del curso, que en el Anexo II se especifican claramente como **orientativos**, haciéndose hincapié en la **especialización propias en áreas de conocimiento**. Esta falta de encargo a las áreas de conocimiento propias de cada especialidad fue otra de las razones del fracaso del CAP. Su inclusión favorece la docencia y la investigación, como hemos dicho, y facilita la inclusión en los planes de ordenación docente.

El punto 5º establece que el bloque de enseñanzas teórico-práctica tendrá una carga lectiva de entre 37 y 43'5 créditos. Pero si tenemos en cuenta que 4'5 se cursarán necesariamente unidos al "Prácticum" (quedarían entre 32'5 y 41), y que está incluida la optatividad, (7-9 créditos), que es convalidable, las enseñanzas teórico-prácticas pueden quedar reducidas a unos créditos que se mueven entre 25'50 y 32, lo cual facilita el que puedan ser cursadas sin problemas durante la carrera, sin ni

quiera tocar la optatividad, y sólo con la libre disposición que, al ser un 10% de la Titulación, (30 créditos), da margen suficiente. Pese a todo, se indica que estos créditos pueden ser convalidados en un bloque, independientemente del número de créditos.

Artículo 8.- Enseñanzas de práctica profesional docente tutorizada.

Este bloque aborda el desarrollo del "Practicum", parte muy importante de la formación de un profesor.

Ha sido aligerado **extraordinariamente** desde su primera redacción, a indicación de las Comunidades Autónomas; pero se mantiene una regulación mínima e imprescindible, que, como decimos, está todavía en debate.

Artículo 9.- El Curso de Cualificación Pedagógica para el profesorado técnico de formación profesional específica.

Se aborda en este artículo la formación del profesorado técnico de formación profesional específica, con una apreciable reducción de créditos: un mínimo de 31 y un máximo de 42.

Dada la complejidad de la formación profesional, este artículo deja un margen muy amplio a las Universidades a partir de la experiencia que el Instituto Superior de Formación del Profesorado está tutelando en la Universidad de Murcia.

Como ocurre con el resto de las especialidades del Curso de Cualificación Pedagógica, (y más en la formación profesional), las Comunidades Autónomas no tienen por qué establecer este curso en todas sus Universidades, (en ninguna, si no lo consideran necesario), ni tampoco tienen por qué establecer todas las especialidades más aún, en el caso de la formación profesional, tampoco tienen por qué establecer las especialidades todos los años. Es quizá, incluso muy adecuado, dejar cursos en blanco entre periodos en los que se pueden organizar las especialidades, sobre todo en formación profesional, cuando se considere necesario, por el número de alumnos que optan a matricularse, o por las necesidades del mercado laboral educativo.

Artículo 10.- Convenios con las Universidades y otras Instituciones.

La regulación del acceso del profesorado de Secundaria para colaborar en el desarrollo del curso, (coordinadores del "Practicum", tutores del mismo, profesores asociados de Secundaria para el bloque teórico-práctico...), la regulación del desarrollo del "Practicum" en los institutos, y la regulación, finalmente, de prácticas en centros de trabajo, podrían

aconsejar a las administraciones educativas la firma de convenios específicos con las universidades, como ya ocurre en muchas de ellas para regular el "Practicum" del profesorado de Primaria, o a periodos de asistencia a empresas en el caso de la Formación Profesional. A ello se refiere este artículo 10.

Artículo 11.- Participación del profesorado de educación secundaria.

Finalmente, el artículo 11 y último se refiere a la participación del profesorado de Secundaria en el desarrollo del CCP.

Esta es una cuestión muy importante porque supone el inicio del paso del profesorado de Secundaria a la universidad "como parte de la carrera profesional docente".

En esta carrera profesional, el profesorado de Secundaria debe tener acceso, a la universidad, como siempre lo tuvo y como pretendían regular (y en ello se fracasó) la Ley Villar Palasí de 1970 y la LRU de 1983, según se dice en el inicio del artículo.

El profesorado de Secundaria y del resto de los niveles educativos, cuando cumple los requisitos adecuados de titulación, y los demás requisitos académicos, (doctorado, investigación, publicaciones ...), deberá poder pasar a la universidad con aquellas competencias que le son propias e indiscutibles: formar a los futuros profesores.

De esta manera no se trata de que el profesorado no universitario "llame a las puertas de la universidad", si no de que la universidad... "deberá reclamar su participación" en esta importante responsabilidad formativa de las universidades. Con ello, la carrera docente premiará a los que se especialicen en su propia función, y no a aquellos que se olviden de ella para investigar y trabajar sobre el nivel siguiente.

Adicionales.-

En las cláusulas adicionales se incluyen, por imposibilidad legal de ampliar las fórmulas, las disposiciones sobre el Título Profesional de Especialización Didáctica establecidas en el R.D. 850/1993 de 4 de junio.

Este Real Decreto valora la posesión del Título con un punto en las oposiciones para profesor de determinados cuerpos, dejándolo con carácter discrecional para Secundaria, a criterio de "la convocatoria"

Anexos.- Teoría y Práctica

En los anexos se especifica la vinculación académica de los créditos a cursar, necesariamente, con las áreas de conocimiento propias de cada disciplina, tomándose previsiones, muy necesarias, para los casos en que determinadas áreas no estén creadas aún, garantizado el rigor científico de

la docencia.

De igual manera, se toman previsiones respecto a la optatividad, con el fin de asegurar la adecuada formación científica complementaria.

Por otro lado, se implementan los créditos formativos de tal manera que, en topes mínimos, hay 25'50 créditos teóricos y 30'50 créditos prácticos, y en cotas máximas, veintisiete créditos teóricos y 39'50 prácticos.

Se trata de un porcentaje de practicidad, que se plantea para la titulación de Profesor de Secundaria, nada usual en las titulaciones de la Universidad española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUCHAT, H. *De l'identité du sujet au lien social*. P.U.F. París, 1999.
- CHERVEL, A. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación*, nº. 295. Madrid, 1991.
- CHEVALLARD, I. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires, 1998.
- DEAN, J. *Beginning Teaching in the Secondary School*. Open University Press. Buckingham-Philadelphia. 1996.
- ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Paidós. Barcelona, 1994.
- ESTEVE, J.M. FRANCO, S., & VERA, J. *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. Barcelona, 1995
- ESTEVE, J.M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel. Barcelona, 1997.
- GEERTZ, C. *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. P.U.F. París, 1999.
- GIROUX, H. & MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila. Madrid, 1998.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. "Las Humanidades: estereotipos, evidencias y algunas incógnitas sobre sus profesores". *Iber. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº. 16. Abril, 1998.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. "Metodología en la enseñanza de la didáctica de las Ciencias Sociales: teoría y práctica". En PAGÉS, J.; ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Huelva, 2000.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. "La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual". En MARRÓN GAITE, T. *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Asociación de Geógrafos españoles - Associação de Profesores de Geografia de Portugal - Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2001.
- GRAY, J. et al, *Improving schools*. Open University Press. Buckingham, 1999.
- HAMON, H. y ROTMAN, P. *Tant qu'il y aura des profs*. Seuil. París, 1999.
- HELSEBY, G. *Changing teachers' work*. Open University Press. Buckingham, 1999.
- KALLEM, D. & COLTOM, S. *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Unesco. París, 1980.
- KINCHELOE, J.L. & STEINBERG, S.R. *Changing Multiculturalism*. Open University Press. Buckingham, 1997.
- HUBERMAN, M. *La Maîtrise Pédagogique à Différents Moments de la Carrière de l'Enseignant Secondaire*. European Journal of Teacher Education, 12. 1. 1989.
- MELERO, J. *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI. Madrid, 1993.
- PALACIÁN GIL, Emilio y BLANCO LORENTE, Fernando. *Profesión docente, reforma y transferencia: Visión del profesorado*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1993.
- TRAVERS, C.J. & COOPER, C.L.. *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*. Routledge. London-New York, 1996.
- VANDENBERGHE, R. & HUBERMAN, A.M. *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge university Press. Cambridge, 1999.

Anexo:**Estudio resumen de situación respecto a la formación del profesorado en Alemania, Bélgica, Irlanda, Reino Unido, Portugal, Italia y Francia.****LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE PRIMARIA SE REALIZA:****1. En la Universidad****1.a Como Licenciatura:**

EN EL REINO UNIDO: constituye una carrera de Licenciatura (4 años).

- Los profesores de Educación Primaria se forman en la Universidad y, dependiendo de la carrera, su duración es de 3, 4 ó 5 años.
- **Porcentaje de créditos:** Es muy variable, según la carrera, oscila entre el 50-75% en formación disciplinar y entre el 25-50% en Ciencias de la Educación.

EN PORTUGAL: constituye una carrera de Licenciatura (4 años).

- Los profesores de Educación Primaria se forman en Escuelas Superiores de Educación, los Institutos Politécnicos, que tienen nivel universitario, y, por supuesto, también en las Facultades Universitarias.
- **Porcentajes de créditos:** En general, 75% formación disciplinar, 25% créditos en Ciencias de la Educación.

EN FRANCIA: constituye una carrera de Licenciatura (4 años).

- Es preciso obtener la Licenciatura de cualquier disciplina. Se recomienda tener la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Para acceder a la función pública es necesario aprobar un concurso para pasar a un curso práctico que se prepara, generalmente, durante un año en los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado (IUFM).
- Los que aprueban el concurso adquieren la condición de Maître en prácticas. Durante un año se alternan períodos de formación en el IUFM y períodos de prácticas dirigidas en las escuelas. Al final del año se realiza una evaluación y se adquiere la condición de "Maître des écoles".

EN ITALIA: constituye una carrera de Licenciatura (4 años).

- Hasta el año 1998/1999, la formación del profesorado de Educación Primaria era no universitaria pero, a partir de esta fecha se ha

iniciado una Reforma que se encuentra en la actual situación:

- Profesorado de Formación Primaria. Se forman en la Facultad de Ciencias de la Educación, con nivel de Licenciatura, en cuatro años de carrera, dos comunes, y dos de especialización (Infantil o Primaria). Los primeros Licenciados saldrán en el curso 2002-2003.

1.b Como Diplomatura:

EN ALEMANIA: constituye una carrera de Diplomatura (3 años).

- Son titulaciones de Facultad, denominadas "Lehrämter", formación docente.
- Con un examen, los licenciados en cualquier disciplina, tienen acceso a dos años de práctica, que tras un segundo examen habilita para la docencia.
- **Porcentajes de créditos:** 50% formación disciplinar, 50% créditos de Ciencias de la Educación.

EN IRLANDA: constituye una carrera de Diplomatura (3 años).

- Los profesores se forman en los denominados "Training Colleges", que son Instituciones de Nivel Superior ligadas a una universidad. Se obtiene la Diplomatura de "Bachelor of Education".
- **Porcentaje de créditos:** 50% y 40% créditos en formación disciplinar en Primer Curso y en Segundo y Tercer Curso, respectivamente; y 50% y 60% créditos en Ciencias de la Educación, en Primer Curso y en Segundo y Tercer Curso, respectivamente.

2. En Centros de Formación de Profesores no dependientes de la Universidad:

EN BÉLGICA: constituye una carrera de Diplomatura (3 años).

- Los profesores se forman fuera de la Universidad en "Hautes Ecoles" de tipo corto, (los estudios duran 3 años), y se obtiene una Diplomatura. **Porcentajes de créditos:** 10,5% formación disciplinar, 89,5% créditos de Ciencias de la Educación.

LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SE REALIZA:**1. En la Universidad**

EN ALEMANIA: durante la carrera.

- Son titulaciones de cada Facultad, denominadas "Lehrämter", formación docente.

- **Porcentajes de créditos:** 80% formación disciplinar, 20% créditos de Ciencias de la Educación.
- Las disciplinas (80%), además, no se imparten desvinculadas de la perspectiva docente.

EN BÉLGICA: durante la carrera o después.

- Los profesores se forman como nuestros Maestros para el primer ciclo de Secundaria, (que es de tres años y se organiza como continuidad de la Primaria), y en la Universidad, junto con las "Hautes Ecoles". En ellas se puede:
 - Seguir créditos de formación docente durante la carrera.
 - Concentrarlos todos en el último curso.
 - Obtenerlos después de la Carrera, si se quiere poder dar clase.
- **Porcentajes de créditos:** 73% formación disciplinar, 27% créditos de Ciencias de la Educación.

EN IRLANDA: después de la carrera.

- Se **obtiene** la licencia para dar clase con un curso académico después de una Licenciatura.
- **Porcentaje de créditos:** 100% créditos en Ciencias de la Educación.
- **Existe** un "numerus clausus" para este curso. Son 800 plazas que se distribuyen entre las Universidades para los mejores alumnos que lo solicitan.

EN EL REINO UNIDO: durante la carrera o después.

- En las Carreras Universitarias que disponen de créditos para Q.T.S. (Qualified Teacher Status).
- En los **Institutos** de Educación de las Universidades que otorgan el P.G.C.E. (Post Graduate Certificate of Education), que es de un año, tras la titulación.
- **Porcentaje de créditos:** Es muy variable, según la carrera, oscila entre el 50-80% y el 75% en formación **disciplinar** y el 25% en Ciencias de la Educación.

EN PORTUGAL: durante la carrera. En casos excepcionales, por herencia de la situación anterior, puede hacerse con un curso de postgrado, después de la carrera.

- Los Licenciados que deseen ser profesores cursan la "Especialidad Educativa", durante la carrera.
- **Porcentajes de créditos:** En general, 75% formación disciplinar, 25% créditos en Ciencias de la Educación.

EN FRANCIA: durante la carrera y, además, después.

- Es preciso obtener durante la Licenciatura, la "Licence d'enseignement" aunque no en todas las Titulaciones.

- Obtenida la Licenciatura, con o sin la "Licence d'enseignement", las Facultades universitarias organizan el C.A.P.E.S., "Certificado de Aptitud Profesional para Enseñanza Secundaria". Este curso se puede seguir también en los prestigiosos I.U.F.M. (Instituto Universitario de Formación de Profesores).
- Los que aprueban las oposiciones para profesores estatales siguen un curso en el I.U.F.M. antes de convertirse en funcionarios. Este curso está fracasando porque todos aprueban, lo que está causando problemas, y ha obligado a una reforma que se encuentra en proyecto.

EN ITALIA:

- Puede dar clase cualquier Licenciado hasta 1999-2000. A partir de esta fecha se ha iniciado una Reforma que se encuentra en la actual situación:
 - Profesorado de Formación Primaria. Se forman en la Facultad de Ciencias de la Educación, con nivel de Licenciatura, en cuatro años de carrera, dos comunes, y dos de especialización (Infantil o Primaria). Los primeros Licenciados saldrán en el curso 2002-2003.
 - Profesorado de Formación Secundaria. No se ha comenzado a aplicar excepto una experimentación en 1999. Parece que está prevista una formación de 3+2+1, tres años comunes para varias Licenciaturas, dos de especialización en una Titulación y, uno para ser habilitado como docente, siguiendo las directrices de Bolonia.

RESUMEN

PRIMERO: En ninguno de los países estudiados la formación del profesorado queda desvinculada de la **formación universitaria** en las diferentes carreras de especialización científica. En general junto con la formación en una licenciatura se suelen cursar un 25% de créditos en Ciencias de la Educación, con una denominación del tipo de la de "*opción docente*".

SEGUNDO: En todos los países estudiados se entiende que una especialización en una disciplina científica referencial **no capacita** en ningún caso para la función docente y que ésta requiere de una específica preparación teórica y práctica.

TERCERO: No es infrecuente, (pero casi siempre **además de**), el que existan cursos añadidos a las licenciaturas pero siempre en centros de

educación superior, de muy alto nivel y vinculados a la enseñanza universitaria. En el caso de Irlanda, existe un curso de formación didáctica añadido a la Licenciatura científica, pero impartido por la Universidad.

CUARTO: Un caso a considerar es el de Italia que está implicada en una reforma educativa respecto a formación de profesores. En ella los maestros ya se forman en una facultad de ciencias de la educación con nivel de licenciatura estando pendiente el establecimiento de la "Habilitación Docente", con un año más en las universidades después de la licenciatura.

No existe ningún caso en que la formación docente se realice fuera de la Universidad, en Centros dependientes de la Administración, después de haber realizado los exámenes básicos de ingreso en los cuerpos docentes correspondientes a las disciplinas, para los funcionarios. Esta opción de formación docente, que no existe en la U.E. por otro lado, dejaría fuera la enseñanza privada o concertada, que en muchos países puede llegar a ser el 60% de la educación no universitaria.

UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL INICIAL DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

M^a Isabel Vera Muñoz
vera@ua.es

David Pérez i Pérez
david.perez@ua.es

Universidad de Alicante

JUSTIFICACIÓN

Una extensa experiencia en Formación Inicial del profesorado de Ciencias Sociales nos ha conducido siempre a la conclusión de que los conocimientos previos de los futuros profesores de Educación Secundaria eran escasos o nulos en materia de conocimiento y planificación didáctica o tenían prejuicios sobre algunos aspectos de la enseñanza. Esto, que no dejaba de ser una opinión que ya se había expuesto en otros trabajos de los autores, era necesario corroborarlo de una manera empírica para poder darle una justificación más objetiva.

En razón de esto, se optó por pasar un cuestionario a los alumnos / futuros profesores de Ciencias Sociales para certificar cuantitativamente lo que ya nos reflejaba la experiencia de forma cualitativa. Al principio del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) de la Universidad de Alicante del año académico 2001-2002, los autores del presente artículo, profesores de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, realizamos una encuesta entre 78 alumnos de los grupos de mañana y tarde, al objeto de estudiar el perfil inicial de estos futuros profesionales de la docencia en la etapa secundaria: conocimientos, habilidades y actitudes previos en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

A continuación, se ofrecen los resultados de una primera explotación básica de la encuesta y de los comentarios generales habidos con los alumnos, por razones de tiempo y espacio exigidos por la organización del congreso al cual presentamos este artículo. El tratamiento de los datos que refleja el cuestionario puede ser exhaustivo, pero aquí se han preferido explotar aquellos que resultan, a primera vista, más interesantes para conocer la base inicial de la que se parte para poder formar profesores de Enseñanza Secundaria. Porque de ésta van a depender sus posibilidades de formación y, a la larga, la formación del alumnado que eduquen a lo largo de toda una vida como docentes.

Sin embargo, pese a ello se han obtenido unos resultados iniciales significativos en cuanto al tema de esta investigación. La sorpresa ha sido mayor de lo esperado, porque las cifras han superado lo previsto y la realidad, lo intuido e imaginado.

En las conclusiones, se recogerán recomendaciones referentes a la mejora de la formación didáctica de los estudiantes universitarios en Ciencias Sociales y del futuro profesorado de estas materias en Enseñanza Secundaria.

Por último, cabe decir que próximamente esta investigación se ampliará con la explotación del cruce de variables, para ver la posible correspondencia entre niveles de motivación y preparación previos del alumnado del CAP de Ciencias Sociales y su percepción y posicionamiento ante el sistema educativo actual y la enseñanza de dicha materia.

IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL ALUMNADO DEL CAP DE CIENCIAS SOCIALES

Prácticamente el 70% de los alumnos del CAP de Ciencias Sociales son jóvenes recién licenciados menores de 25 años (ver gráfico nº 1). El 25% son alumnos de entre 25 y 30 años que iniciaron o acabaron sus estudios con posterioridad, o bien que tras licenciarse encontraron trabajo en empleos no relacionados con la docencia y que, ahora, una vez empleados o en situación de desempleo, decidieron retomar o reconducir su carrera y su salida profesional en la docencia.

Por último, cabe señalar que se viene observando año tras año que el grupo de alumnos mayores de 30 años es más numeroso. En su mayor parte son personas incorporadas plenamente al mercado laboral, pero insatisfechos con su situación actual.

En cuanto al sexo de los alumnos, resulta sorprendente que frente al predominio tradicional del alumnado femenino, en el caso analizado los varones suponen cerca del 70% (ver gráfico nº 2), sin explicación razonable aparente. Ni tan siquiera el hecho de que la nota media de las licenciadas

supera al de los licenciados y su posible continuación en la carrera universitaria vía cursos de doctorado o postgrado puede explicar este caso, probablemente circunstancial.

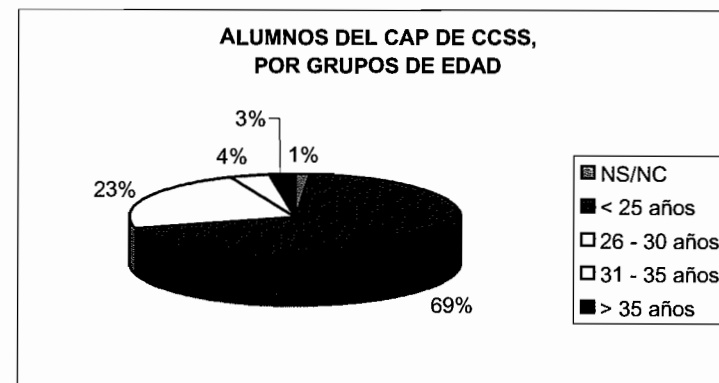


Gráfico nº 1

Por lo que se refiere a la titulación de los alumnos del CAP de Ciencias Sociales merece reseñarse el predominio de los licenciados en Historia, cerca del 70% (ver gráfico nº 3), a los que cabe añadir los licenciados en Historia del Arte (6%), por el hecho de que la docencia ha supuesto tradicionalmente su principal salida profesional. A continuación, destaca el grupo de licenciados en Geografía, con un 18%. Finalmente, merece especial mención el creciente número de alumnos procedentes de otras disciplinas que han encontrado en la docencia una salida profesional más recientemente, como es el caso de los licenciados en Sociología, Periodismo o Humanidades, quienes en muchos casos prefieren cursar la asignatura de Didáctica específica de las Ciencias Sociales frente a la Didáctica General.

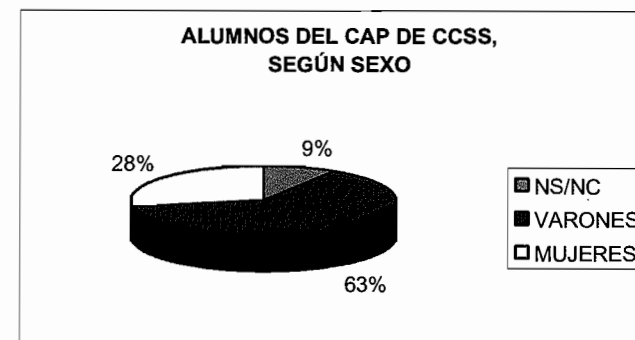


Gráfico nº 2

Quisiéramos llamar la atención sobre las consecuencias de la separación de Historia y Geografía en los nuevos planes de estudios. Ello ha conducido a un descenso en el número de especialistas en Geografía que acabarán dedicándose a la docencia de dicha materia en la Enseñanza Secundaria. Si a ello añadimos que ésta ha quedado malparada en los planes de estudios de Secundaria; que será en muchos casos impartida por licenciados en otras disciplinas y que en la Licenciatura de Geografía no se presta la suficiente atención a la didáctica y se ha dejado de lado la salida profesional de la docencia, el panorama no es demasiado halagüeño ni en cuanto al nivel de la enseñanza ni en cuanto a la renovación del profesorado de la Geografía en Enseñanza Secundaria en los próximos años, de no arbitrarse ninguna medida por parte, principalmente, de los responsables universitarios en el campo de la Geografía (Departamentos Universitarios, AGE, Colegio Profesional de Geógrafos, etc.).

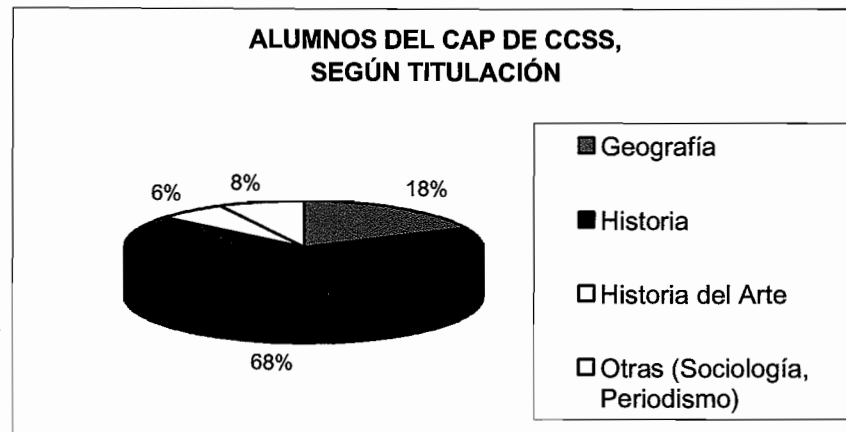


Gráfico n° 3

GRADO DE MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA Y PREJUICIOS FRENTE AL SISTEMA EDUCATIVO VIGENTE.

La razón para dedicarse a la enseñanza más mencionada por los encuestados, superando la mitad del total, ha sido la de representar esta actividad su principal salida profesional (ver gráfico n° 4). La vocación figura como segundo motivo, con un 22%. Ello podría interpretarse como que los encuestados no identifican necesariamente "profesión" con "vocación".

Si a ello añadimos el porcentaje significativo que obtuvieron las

respuestas "por probar" (13%) y "es la opción menos mala" (6%), y el relativo alto grado de abstención en la contestación (5%), se puede concluir que el grado de motivación y vocación docente de dichos alumnos no es todo lo elevado como sería deseable en una profesión como la nuestra.

Seguidamente se preguntaba a los encuestados los motivos para cursar el CAP, por orden de importancia (ver gráficos n° 5 y 6). A juzgar por los resultados, la principal razón de ello es, como por otra parte cabía esperar, la obligatoriedad de poseer dicha capacitación para poder dedicarse a la Enseñanza Secundaria (75%). En segundo lugar, relacionadas entre sí se mencionaron la ampliación de conocimientos y de los curricula, lo cual puede implicar que la posesión del título del CAP se valora *per se* independientemente de que sea un requisito para dedicarse a la docencia.

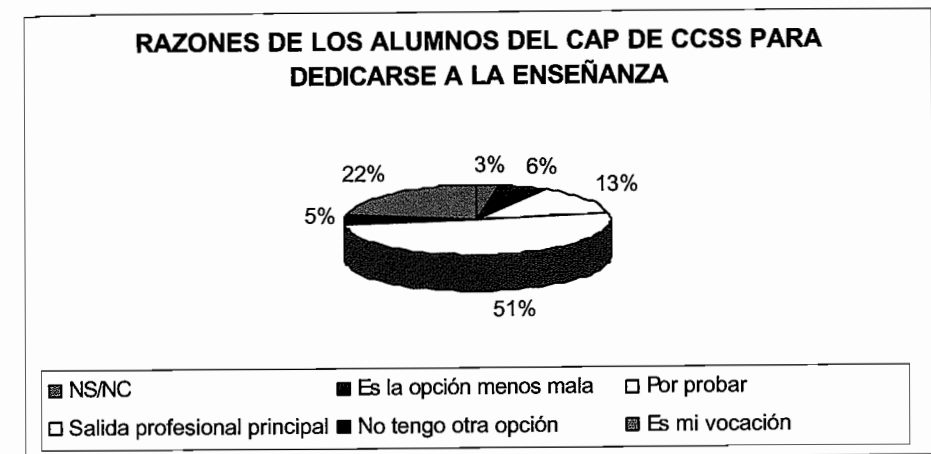


Gráfico n° 4

Sorprende el alto nivel de desconocimiento inicial que los alumnos del CAP tienen con respecto a la LOGSE y al funcionamiento del sistema educativo vigente (ver gráfico n° 7). Aquellos que indicaron que su grado de conocimiento al respecto era "poco" o "nada" en absoluto suponen el 87% del total. Tan sólo un 12% de ellos señaló que conocían "mucho" el tema, cosa que luego se reveló incierta en otras preguntas y a lo largo del curso, como ellos mismos reconocieron.

Al alto nivel de desconocimiento, cabe añadir los prejuicios peyorativos, no siempre justificados ni argumentados, que los encuestados tenían de la LOGSE: en la pregunta de valoración de los resultados de su implantación en el sistema educativo español (ver gráfico n° 8), más del 60% de ellos indicaron que "ha sido para peor". Tan sólo un 17% de la muestra opinaba que la LOGSE "ha supuesto una pequeña mejora" en la Enseñanza Secundaria.

Finalmente, en cuanto a este apartado se refiere se preguntó a los alumnos sobre qué posibilidades pensaban que tenían de dedicarse a la enseñanza (ver gráfico nº 9), pudiéndose concluir de las respuestas que el grado de expectativas es relativamente bajo pues más de la mitad respondieron que sólo tenían “algunas” y el 24% que eran “escasas”. Tan sólo una quinta parte de los encuestados se mostró optimista señalando que las posibilidades eran “bastantes” (18%) o “muchas” (3%).

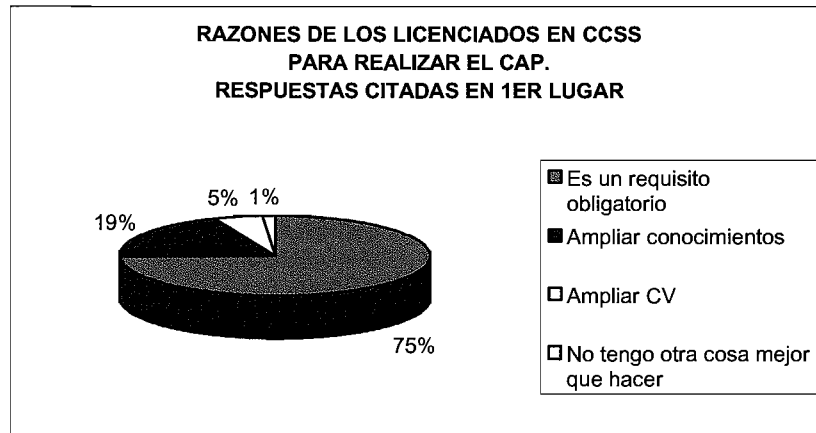


Gráfico nº 5

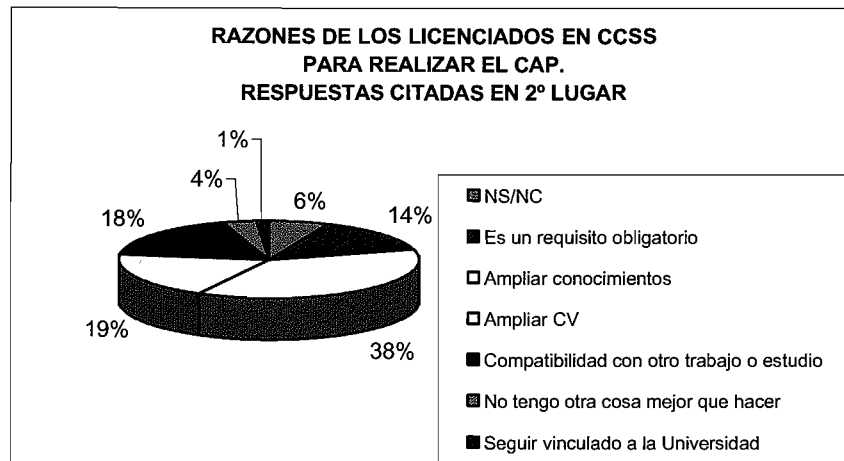


Gráfico nº 6

Al alto nivel de desconocimiento, cabe añadir los prejuicios peyorativos, no siempre justificados ni argumentados, que los encuestados tenían de la

LOGSE: en la pregunta de valoración de los resultados de su implantación en el sistema educativo español (ver gráfico nº 8), más del 60% de ellos indicaron que “ha sido para peor”. Tan sólo un 17% de la muestra opinaba que la LOGSE “ha supuesto una pequeña mejora” en la Enseñanza Secundaria.

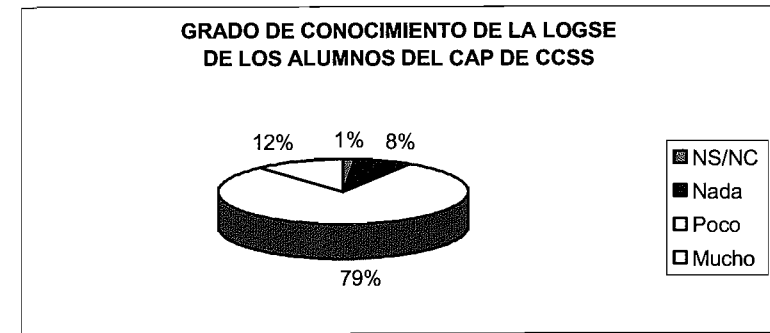


Gráfico nº 7

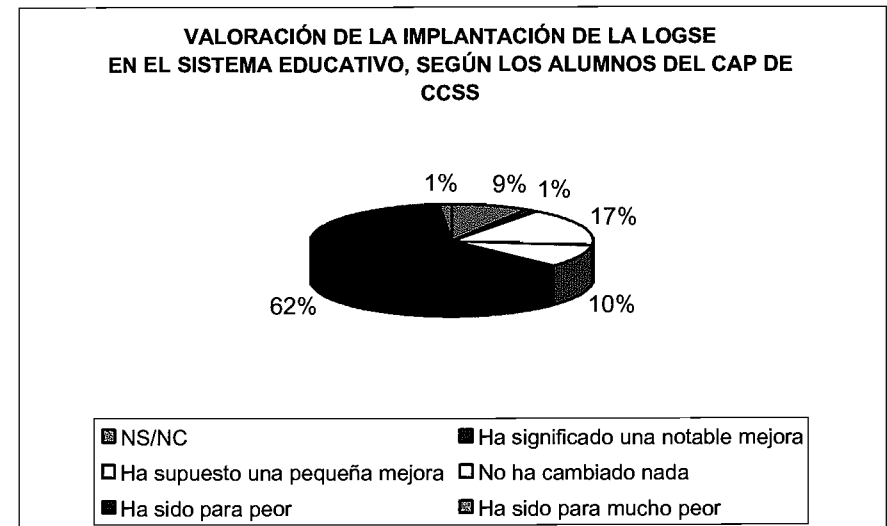


Gráfico nº 8

CONCEPTO PREVIO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Respecto a la pregunta de lo que entienden por “enseñar” (ver gráfico nº 10), y reafirmando lo que ya habían expresado sobre la LOGSE, el alumnado entiende que fundamentalmente (55%) el profesorado debe “transmitir conocimientos” y, también entiende, que “apoyar el aprendizaje” (27%) o “facilitar la comprensión” (12%) no son tareas tan

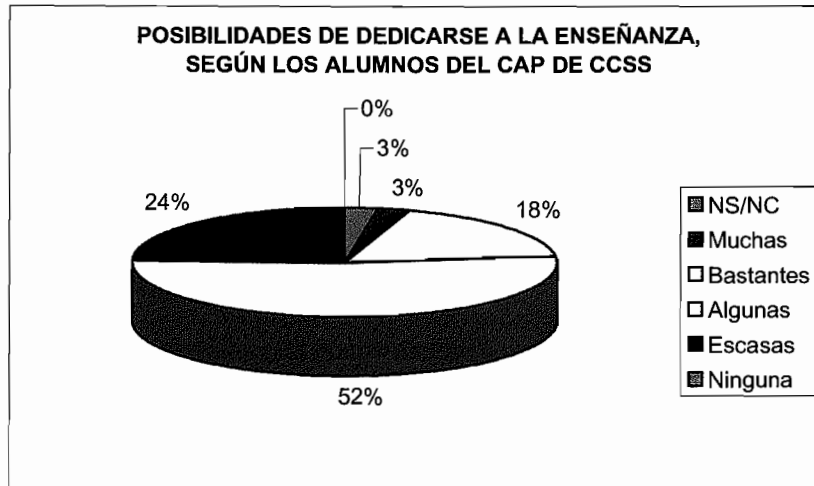


Gráfico nº 9

relevantes para ser enseñante o docente. “Impartir información” queda relegada a un porcentaje despreciable. Llama la atención el porcentaje de abstenciones en esta cuestión y en la siguiente (5%), situación que no se plantea en las cuestiones referidas a la LOGSE. Podríamos decir que, mayoritariamente, continúan teniendo una visión dogmática del modelo docente.

En la cuestión sobre el concepto de “aprender” (ver gráfico nº 11), el alumnado ha entendido el aprendizaje más como un dominio de habilidades, “adquirir y aplicar procedimientos” (36%), que la “adquisición de conocimientos” (29%) o el “dar sentido o significado” (26%). La proposición de que el aprender suponga, como supone, un “cambio personal” como consecuencia del hecho de aprender, sólo es aceptada por un 3% de los encuestados. Por fortuna no suponen que aprender sea memorizar o reproducir.

Si se comparan los resultados de “enseñar” y “aprender”, se observa que ambos se complementan respecto a la opinión de lo que para ellos supone

enseñar y aprender, en el sentido más trasnochado de ambos conceptos.

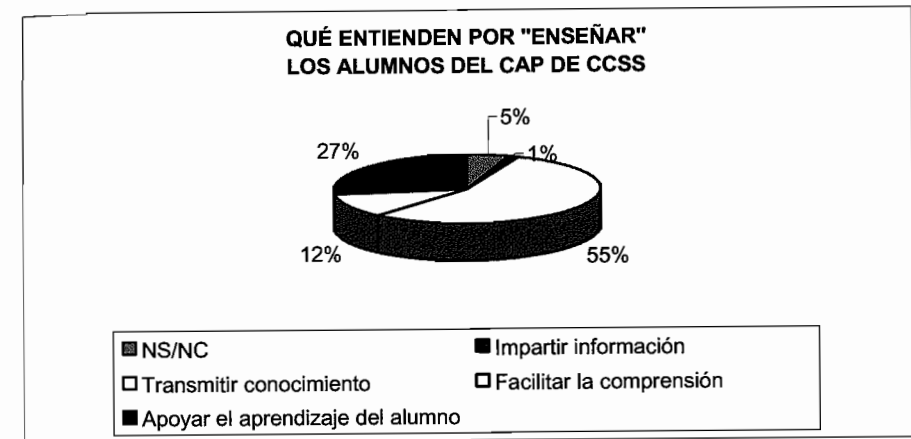


Gráfico nº 10

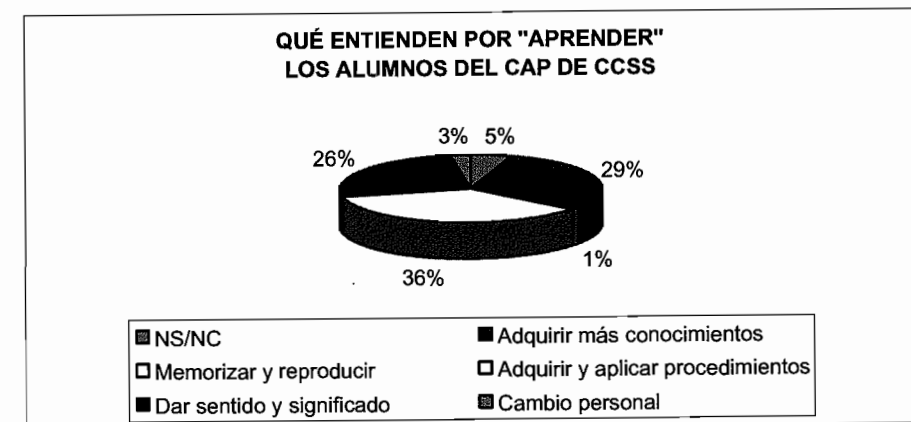


Gráfico nº 11

CONOCIMIENTOS INICIALES RELATIVOS A LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

Solamente respondieron correctamente a la cuestión de los elementos integrantes de una **Unidad Didáctica** un 3% del alumnado y un 15% casi bien (ver gráfico nº 12). Un 60% de los encuestados dejó la respuesta en blanco (muchos aclaraban “no tengo ni idea”) y un 22% lo intentó aunque respondían a cosas disparatadas, o la confundían con la lección o tema del

libro del alumno. No se ha pretendido en ningún momento que los definan o expliquen, ante la gran dificultad que esto puede suponer para ellos.

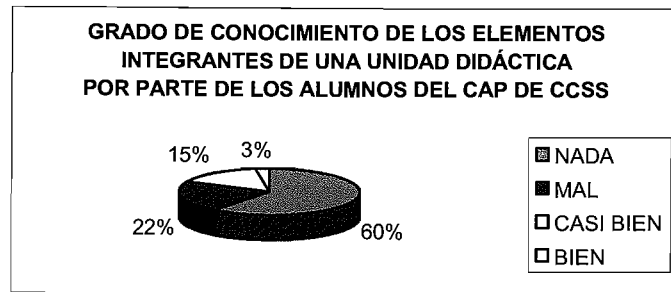


Gráfico n° 12

En el cuestionario se solicitaba a los alumnos que asignaran un valor porcentual a cada uno de los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. De la diversidad de las respuestas (ver gráfico n° 13) se desprende, por un lado, que en muchos casos los alumnos desconocían qué significaban exactamente cada uno de los tres tipos de contenidos. Los términos más confusos para ellos eran los de “procedimientos” y los de las “actitudes”. Hicieron una reducción simplista de los primeros como “habilidades manuales” y no tanto como capacidades de “saber hacer” en general. En cuanto a las “actitudes”, inicialmente entendían por ellas casi exclusivamente el comportamiento del alumno en relación a su trabajo y rendimiento en el aula y en su casa.

El promedio del valor asignado a cada tipo de contenido ha resultado bastante equilibrado, en torno al 33%, cada uno de ellos. En todo caso, a la espera de una profundización en la investigación, se puede avanzar que los valores extremos o mayores se asignaron siempre o bien a los contenidos conceptuales, o bien a los actitudinales.

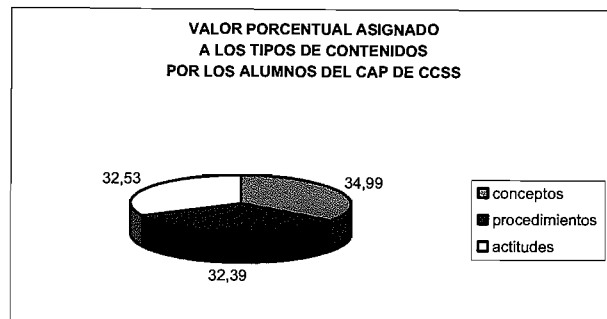


Gráfico n° 13

Los resultados de esta cuestión vienen, al igual que otras, a confirmar el escaso conocimiento que tienen de los conceptos didácticos más elementales o la confusión sobre los mismos.

VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA Y FUNCIÓN EDUCATIVA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Como era de esperar en principio, la gran mayoría (91%) de los futuros profesionales de la enseñanza de la especialidad de Ciencias Sociales en la etapa secundaria atribuyeron una gran importancia al papel de esta materia en el conjunto del sistema educativo (ver gráfico n°14). Sin embargo, no deja de llamar la atención el hecho de que un 6% de ellos le asignen poca importancia a la materia de la cual son especialistas y que podrían impartir en un futuro próximo. A este hecho preocupante, habría que añadir el que un 3% de los encuestados no se pronunciaran al respecto. Todo ello nos llevaría a pensar que cerca de una décima parte de estos futuros profesionales no creen en la propia materia de trabajo.

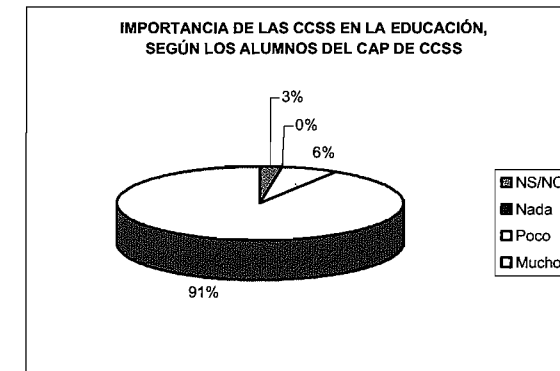


Gráfico n° 14

Cuando los encuestados tuvieron que ser más precisos acerca del papel de las Ciencias Sociales en la Educación, las respuestas y las opiniones resultaron más dispares (ver gráficos n° 15). Un 30% de ellos tienen una concepción en cierta manera clásica del papel de las Ciencias Sociales, cual es proporcionar una “cultura general” sobre aspectos geográficos, históricos, económicos y sociales. Las otras dos respuestas más mencionadas y con un carácter más práctico en relación a las funciones específicas de nuestra materia en la Enseñanza, con un 20% cada una, fueron “ayudar a los alumnos a desenvolverse en su entorno” y “conocer el mundo actual”.

Especial comentario merece que la opción “formar ciudadanos” tan sólo obtuvo un 14% como respuesta citada en primer lugar, aunque luego obtuviera un 20% como segunda opción (ver gráfico n° 16). Igualmente, que un porcentaje notable de licenciados futuros profesionales de la docencia fueran incapaces de determinar o de pronunciarse sobre los fines educativos de las Ciencias Sociales.

Todo ello nos debe hacer reflexionar sobre qué, cómo y para qué se están impartiendo algunas disciplinas universitarias clásicas de las Ciencias Sociales.

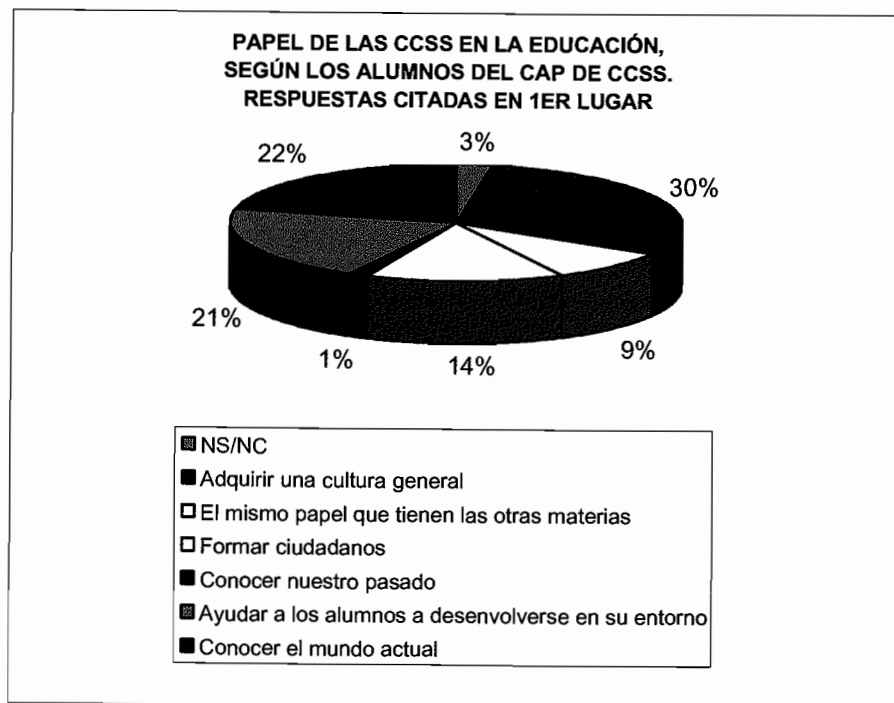


Gráfico n° 15

CONOCIMIENTOS INICIALES SOBRE ESTRATEGIAS Y RECURSOS DOCENTES

La cuestión referida al conocimiento de **estrategias y técnicas** de enseñanza para enseñar Ciencias Sociales en el aula, nos ofrece unos resultados muy preocupantes (ver gráfico n° 17). Por un lado, dicen conocer bien las técnicas clásicas de resúmenes, esquemas y comentario de textos, pero son muy pocos en relación con el total. El porcentaje de los que

conocen poco la resolución de problemas, los mapas, los gráficos, los mapas conceptuales o la formulación de hipótesis, sin embargo, es muy elevado. Llama la atención el porcentaje de alumnos que nunca han utilizado Internet, desconocen los mapas conceptuales o las visitas y salidas de estudio. Estos resultados vienen a confirmar el escaso conocimiento y utilización que se viene haciendo en la enseñanza universitaria de Ciencias Sociales de las más recientes estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje. No se puede pretender que los futuros profesores utilicen con sus alumnos destrezas o estrategias que han sido desconocidas durante 4 o 5 años de carrera universitaria.

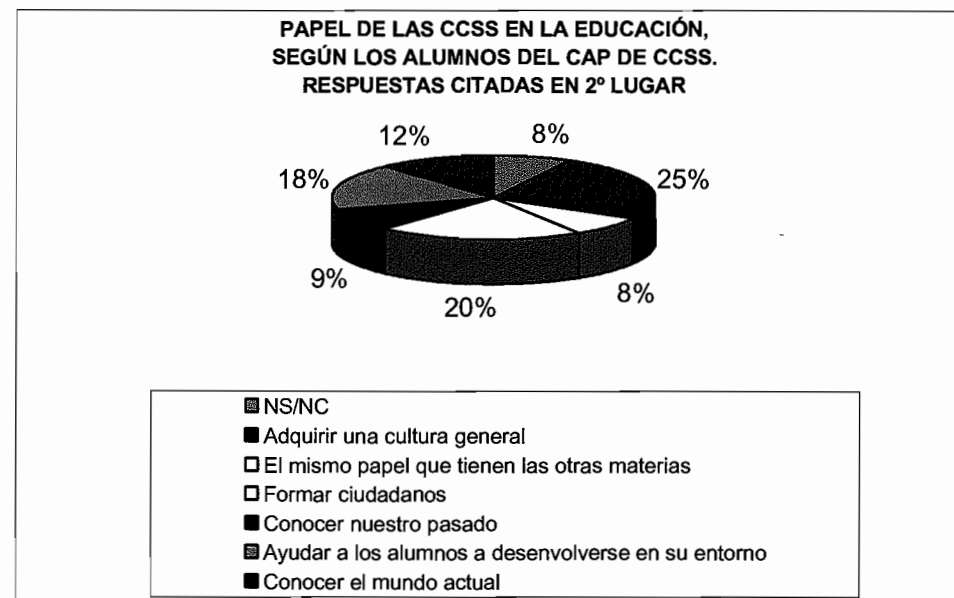


Gráfico n° 16

Llama la atención el elevado número de encuestados que dicen conocer poco o mucho el **mapa conceptual** y cuando se les pide que realicen un mapa con conceptos previamente conocidos y seleccionados sólo un 3% de los encuestados lo hace bien o casi bien (7%), es decir, *apenas un diez por ciento* de los alumnos que realizan el CAP en la modalidad de Ciencias Sociales conoce y domina ésta técnica de comprensión y aprendizaje (ver gráfico n° 17). Es mayoritario el número de los que han intentado realizarlo, quizás por aquello de que “mapa” les sonaba, pero lo han hecho mal (66%) o han dejado la hoja en blanco (24%), lo que supone un 90% de fracaso. Difícilmente, podrán estos futuros profesores utilizar en el aula,

con sus alumnos, esta técnica con éxito.

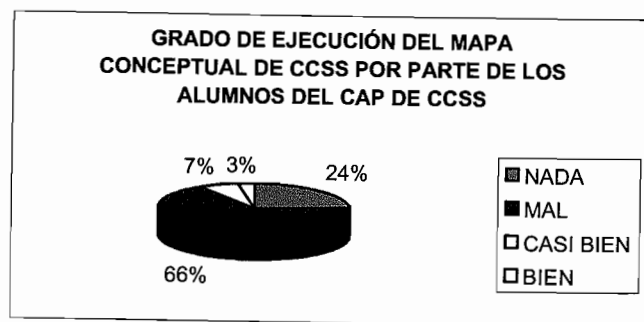


Gráfico n° 18

En lo que concierne al grado de conocimiento de medios didácticos que pueden utilizarse en la enseñanza los resultados también son los esperados (ver gráfico n°19), respondiendo a una concepción del modelo de enseñanza-aprendizaje transmisivo, pasivo y con poca interacción personal. Los alumnos (más del 50%) conocen mucho las fotocopias, el proyector de transparencias o el de diapositivas y algo menos (cerca del 30%) conocen los libros auxiliares o los atlas geográficos e históricos. Por el contrario, cerca de un 40% de ellos no conoce las presentaciones ni las demostraciones con ordenador, los juegos didácticos que utilizan la informática como soporte o el proyector de opacos.

CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre los alumnos del CAP de Ciencias Sociales nos lleva a concluir que:

- Esta especialidad empieza a interesar a otras titulaciones como Humanidades, Sociología o Periodismo.
- La separación de la Geografía y la Historia en titulaciones diferentes ha supuesto un retroceso en la formación de los futuros profesores de Ciencias Sociales y un desequilibrio para los titulados en Geografía que redundan en un menor y peor conocimiento de la misma en Secundaria.
- Para los futuros profesores el grado de vocación y motivación docente han pasado a un segundo plano, lo que no deja de ser preocupante.
- Como consecuencia de lo anterior, el CAP es una obligación y, en algunos casos, una forma de ampliar conocimientos o curriculum.
- Existe un desconocimiento mayoritario de la LOGSE, lo que no evita los prejuicios y un posicionamiento negativo hacia ella.

- Las expectativas de trabajo en la enseñanza son muy bajas, lo que puede explicar algunas opiniones anteriores.
- Continúan teniendo una visión dogmática y trasnochada de los conceptos “enseñar” y “aprender”, en donde la formación del individuo está ausente.
- Desconocen el vocabulario educativo más elemental y conciben las materias de Ciencias Sociales como una cultura general que no tienen como función principal formar ciudadanos.
- También desconocen las más recientes estrategias de enseñanza, concibiendo ésta como transmisiva y pasiva.
- Ante esta situación nosotros planteamos la necesidad de modificar urgentemente los planes de estudio de las titulaciones tenidas como fundamentales en Ciencias Sociales, para que exista un mayor equilibrio en el conocimiento de las mismas y para que los egresados posean una mínima formación básica en cada una de ellas.
- También planteamos la modificación del sistema de formación docente actual (CAP), por periclitado e insuficiente para formar a los formadores de los ciudadanos del futuro.
- Por todo ello, opinamos que es urgente la propuesta de un nuevo plan de formación del profesorado en donde la formación docente se pueda ir conformando a lo largo de los estudios universitarios, de igual manera que se perfilan las especialidades, para evitar, si es posible, que los futuros docentes se incorporen a su función educativa sin motivación y sin vocación, pensando que es una salida más en el mercado de trabajo. Los ciudadanos del mañana necesitan y esperan más de sus profesores y también se merecen algo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENEJAM, P. (1999): *El conocimiento científico y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Libro de actas del X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. Diada. pp. 15-25.
- BENEJAM, P. y PAGES, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona. ICE Universitat Barcelona/Horsori.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2000): Metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. pp. 491-516.
- GUITIÁN AYNETO, C. (2000): La formación inicial del profesorado de

Ciencias Sociales. ¿Es viable una alternativa al modelo actual?. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. pp.157-166.

SMITH, C. (2001): Becoming a Research-Based Profession. *Rev. Research In Education*, 68, <http://www.SCRE.ac.uk/rie/nl68/nl68smith.html>

PAGÉS, J. ESTEPA, J Y TRAVÉ, G (2000): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva

PRATS, J. (2002): Internet en las aulas de educación secundaria. *Rev. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Número, 29 <http://www.ub.es/div-fac/div5/departam/dcs/prats/welcome.html>

VERA MUÑOZ, M.I. (1997): La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: Análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. En VVAA: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada. Pp. 107-115.

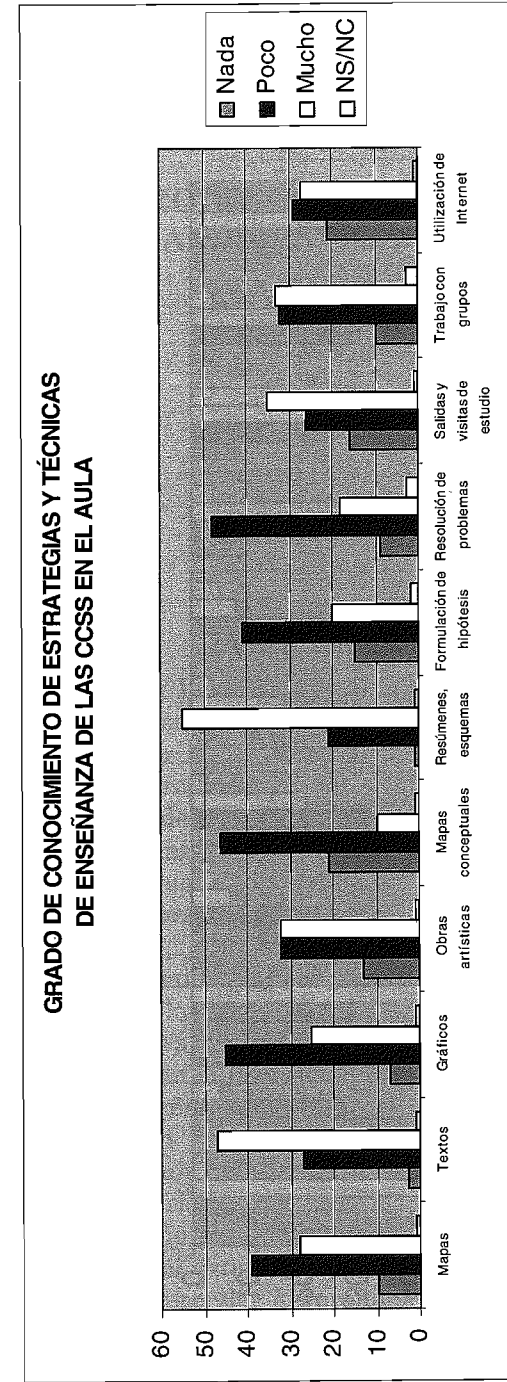


Gráfico nº 17

GRADO DE CONOCIMIENTO DE MEDIOS DIDÁCTICOS EN EL AULA

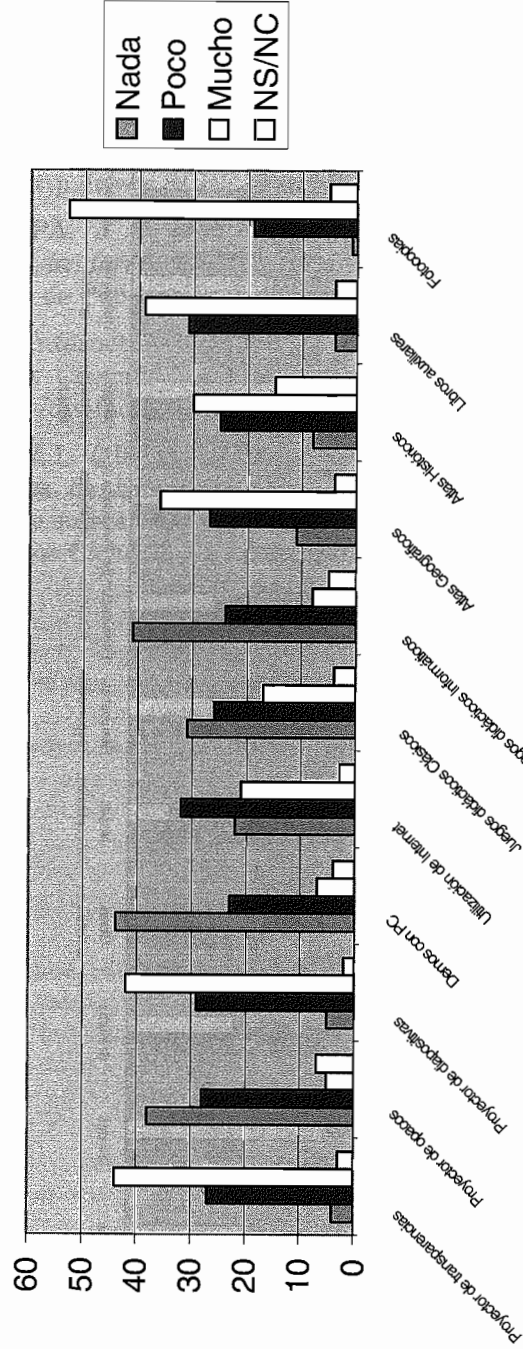


Gráfico nº 19

EL PERFIL DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA: INVESTIGAR PARA ENSEÑAR Y ENSEÑAR A INVESTIGAR

Gemma Tribó
 Jesús Enfedaque
 csgtt03d@d5.ub.es

Universidad de Barcelona

Perdida la ocasión de la LOGSE para implantar una sólida formación inicial del profesorado de secundaria en los aspectos psicopedagógicos y didácticos, y después de la larga agonía del CAP, que aún resiste, nos queda poca ilusión para reflexionar sobre el tema. Recientemente, la declaración de Bolonia ha desencadenado el debate sobre la convergencia europea de titulaciones universitarias, proceso que abre de nuevo la esperanza y crea una nueva oportunidad para diseñar una buena formación inicial del profesorado de secundaria, que contribuya a dignificar la profesión docente. .

El motor de los planteamientos pedagógicos innovadores de finales del siglo XX ha sido conseguir la autonomía del alumno en la construcción de nuevos conocimientos y será, en el nuevo contexto de la sociedad de la información, el reto más difícil del sistema educativo del siglo XXI. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es conseguir que el alumno, a través de la interacción entre los conocimientos, el profesor y sus compañeros, consiga construir conocimientos, en definitiva, que el aprendiz aprenda. Aún más, que interiorice lo aprendido en la memoria comprensiva y que ello le ayude a asumir una más elevada autonomía cognitiva hasta que el mismo, sin ayuda del exterior, sea capaz de llevar a la práctica la propuesta de Bruner de "aprender a aprender". ¿Qué tipo de profesor de secundaria necesitamos para que podamos alcanzar este objetivo?

Intentaremos dibujar el perfil coherente con este objetivo, que converge parcialmente con las reflexiones que se han realizado estos últimos años desde la Unión Europea.

Analizaremos en primer lugar el nuevo contexto social que genera nuevas necesidades educativas y nos plantea la urgencia de repensar la formación inicial del profesorado y delimitar las necesidades formativas del profesor de ciencias sociales de secundaria.

En segundo lugar reflexionaremos sobre las aportaciones que, en debates y reuniones internacionales, se han realizado en el seno de la Unión Europea sobre la formación del profesorado, haciendo especial mención de los aspectos relacionados con las nuevas titulaciones con el fin de favorecer la convergencia europea y la homologación y reconocimiento de títulos, facilitando de este modo la movilidad del profesorado dentro de la UE.

Finalmente, analizaremos las implicaciones educativas en la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias sociales y propondremos un modelo sucesivo, quizás el único viable en los centros pequeños y más abierto en cuanto a posibilidades profesionales de los estudiantes, aunque no descartamos la posibilidad de aplicación del modelo yuxtapuesto o simultáneo, únicamente aplicable en los grandes centros universitarios. Ambos plantean la formación en psicopedagogía y en didáctica específica, a la que, actualmente, hemos de añadir la alfabetización informática y la incorporación positiva de la emotividad en la interacción enseñanza-aprendizaje.

NUEVO CONTEXTO, NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS, NUEVO PERFIL DE PROFESOR

El impacto de las nuevas tecnologías en el sistema educativo, que conlleva la superabundancia de información y la facilidad en localizarla, la rapidez de creación de nuevos conocimientos científicos, los nuevos movimientos migratorios y la emergencia de la diversidad cultural simultánea a la construcción de nuevas identidades colectivas sin despojarnos de las viejas, son fenómenos que contextualizan la educación en los países desarrollados de la Unión Europea y que se manifiestan en mayor o menor grado en todo el espacio educativo europeo.

Las necesidades educativas creadas por este nuevo contexto social nos han de ayudar a determinar qué formación necesita actualmente un profesor de secundaria, qué tipo de capacidades intelectuales y qué habilidades sociales ha de adquirir en su etapa de formación inicial y qué perfil profesional es el más pertinente para responder a los retos del sistema educativo del futuro. Dentro de este perfil amplio concretamos las

características específicas del profesor de ciencias sociales, ya que de ellas se derivan las necesidades de la formación inicial y de la formación a lo largo de toda la vida o formación continua.

La sociedad de la información en la que ya estamos inmersos nos exige cambiar el modelo de profesor únicamente transmisivo, centrado en la verbalización magistrocéntrica y vinculado a conocimientos estables o paradigmas científicos de larga duración. En ciencias sociales la rápida transformación del mismo objeto de estudio —la propia sociedad— ha desestabilizado la seguridad que ofrecían las viejas disciplinas. Ello unido al impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales plantea al profesor nuevas necesidades formativas y nuevos retos educativos. El profesor ha de actuar de mediador entre la información y el conocimiento, plantear problemas propios del conocimiento social a sus alumnos para ayudarlos a localizar información, a seleccionarla, a analizarla críticamente, a interpretarla, a procesarla para sintetizar de todo el proceso lo más importante y convertirlo en conocimiento. Ha de ser capaz de estimular en sus alumnos las capacidades cognitivas superiores específicas, propias de la construcción de conocimiento social, junto con las habilidades sociales que ayudan a crear cohesión social. Estos son dos pilares básicos para definir el perfil del profesor de ciencias sociales de secundaria del futuro. En este sentido, durante la formación inicial es positivo que los profesores de ciencias sociales practiquen investigación en su ciencia referente, ya que ésta fundamenta el modelo de profesor como intelectual creativo: si, y sólo si, sabe enseñar a sus alumnos el proceso de transformación de la información en conocimiento los ayudará a conseguir la tan preciada autonomía cognitiva, sin este salto cualitativo no hay avance autónomo en la construcción de conocimiento.

Por todo ello, es imprescindible que durante su formación inicial los profesores de ciencias sociales de secundaria reflexionen sobre las potencialidades didácticas que comporta transferir el metacognoscimiento en metaprendizaje⁹, es decir, que aprendan a aplicar el método del investigador como procedimiento didáctico para compartir la construcción de conocimiento con sus alumnos en el aula. Este planteamiento explica el título de la comunicación: de las múltiples necesidades formativas del

⁹ NOVAK y GOWIN, profesores universitarios de ciencias experimentales han fomentado la aproximación del metacognoscimiento al metaprendizaje a partir de las prácticas de laboratorio. La UVE de GOWIN establece un paralelismo entre la actuación del alumno (procedimientos escolares del metaprendizaje) con la investigación científica (métodos de la ciencia o metacognoscimiento), en la parte izquierda se sitúa la estructura teórico-conceptual y en la derecha la procedimental metodológica. La relación entre ambas a través de una hipótesis de trabajo y de la materia prima, situada en la base de la UVE, posibilita la creación de nuevo conocimiento. Esta técnica heurística sirve de referente para aplicar el descubrimiento guiado en didáctica de la historia. Ver NOVAK, J.P. y GOWIN D.B (1988) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca

profesor de ciencias sociales enfatizamos aquella que lo convierte en tutor de investigación, con las limitaciones y ventajas que ello conlleva.

La principal ventaja es que ante la rápida caducidad del conocimiento – existen pocos saberes que sirvan para toda la vida-, adquiramos todos, profesores y alumnos, capacidades intelectuales para construir conocimiento, habilidades afectivas y de razonamiento para resolver problemas y actitudes analíticas y críticas ante situaciones nuevas. Que aprendamos a percibir como positiva la dimensión dinámica de la realidad, adaptándonos a los cambios. El profesor y el alumno han de actuar como sujetos activos que cooperan, dentro o fuera del aula, en la construcción de conocimiento. La función del profesor es crear las condiciones para que el alumno aprenda planteándole problemas, sugiriéndole hipótesis, haciéndole notar contradicciones, pero aparentemente dejándolo solo ante la dificultad para que él la resuelva –con el derecho incluido a equivocarse-. El profesor ha de dejar trabajar al alumno del mismo modo que lo hace el tutor de una investigación, que sólo interviene cuando el alumno necesita ayuda para avanzar.

El principal inconveniente reside en que la mentalidad dominante continua siendo la del profesor transmisor y que convertirse en tutor de investigación conlleva una familiaridad con la investigación que la mayoría de los profesores no tienen y, además, exige una planificación de la intervención educativa diferente y nueva. En primer lugar plantea la secuencia didáctica de aprendizaje como un problema a resolver o tema a investigar, a continuación se ha de localizar la información (Internet, archivos...), seleccionarla en función del perfil de los alumnos, presentarla para que la analicen e interpreten, pautar los procesos inductivos y deductivos en el diálogo entre fuentes primarias y fuentes secundarias o bibliografía, y, finalmente, ayudar a los alumnos a formalizar los resultados de su indagación de manera ordenada y jerarquizada, e ilusionarlos para compartirlas con sus compañeros en una defensa pública. Estos procesos cognitivos que estimulan el aprendizaje autónomo, sólo consiguen el objetivo de crear conocimiento después de haberlos practicado muchas veces con la ayuda de un experto: el profesor. Es por ello que el profesor, en su formación inicial, ha de recibir formación relacionada con los procesos de interpretación de la información y su transformación en conocimiento. Nada más adecuado, pues, que formar al futuro profesor en las habilidades del investigador pero pensando en su transposición didáctica en el proceso de enseñanza- aprendizaje, con la ayuda instrumental de los recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación que estén a su alcance¹⁰: bases de datos, Internet, CDs, redes

¹⁰ VIVANCOS, J. (2001): "Aprendre a conèixer en un món canviant" a *Les dimensions personals de l'educació: el professorat avui*. Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, Barcelona, desembre de 2001, pp.13-24

de fondos de archivos, hipertextos, productos multimedia, sin olvidar la bibliografía adecuada para interrogar correctamente a las fuentes.

Así pues, durante el período de formación inicial el profesor de ciencias sociales ha de reforzar las capacidades intelectuales y las habilidades sociales, de manera que ambas converjan en un perfil profesionalizador con una gran capacidad de adaptación social sin que ello menoscabe la capacidad de análisis crítico de los problemas sociales, ni su sentido ético y de compromiso con la comunidad. El Informe de la UNESCO es claro en este sentido: "La educación tiene pues una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario (...) debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial (...) contrapeso necesario a una mundialización percibida sólo en sus aspectos económicos o técnicos"¹¹. El profesor de ciencias sociales ha de dinamizar proyectos educativos compartidos con otros agentes sociales, basados en una visión constructiva que infunda ilusión a sus alumnos para seguir formándose y aprendiendo después de la escolarización básica, rompiendo los muros del aula y avanzando hacia una escuela abierta al mundo en el contexto de una sociedad educadora.

Desde un punto de vista educativo global el docente ha de ser intelectualmente ambicioso y creativo, al mismo tiempo que ha de mostrarse responsable socialmente y articular mecanismos positivos de intermediación entre los alumnos y la sociedad. Sintetizamos los requisitos básicos que debería contemplar la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias sociales, aunque obviamente algunos son comunes a toda función docente:

- Recibir una formación sólida en la ciencia referente: historia, geografía, antropología, sociología, etc.
- Comprender que esta formación científica se ha de actualizar de manera permanente a lo largo de toda su vida profesional, es decir, ha de mostrar sensibilidad para estar al día en la evolución de los paradigmas científicos de su ciencia referente y extender esta sensibilidad a la evolución de las ciencias sociales en general.
- Recibir una formación psicosociopedagógica que le ayude a contextualizar la educación de los adolescentes y lo oriente sobre su perfil psicológico y los problemas de aprendizaje de las ciencias sociales, así como los métodos de enseñanza de las mismas.
- Conocer el método de investigación de la ciencia básica y aplicarlo, formándose sobre las potencialidades de la transposición didáctica del metaconocimiento convertido en metaprendizaje. Las habilidades intelectuales y sociales desarrolladas investigando facilitarán que

¹¹ UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por J.Delors, Santillana-Ed.Unesco, Madrid, pág. 53

ayude a los alumnos a transformar la información en conocimiento y a comprender la complejidad del mundo actual.

- Aprender a aprovechar didácticamente los recursos del entorno: patrimonio, museos, archivos, itinerarios, para incorporarlos a la construcción de conocimientos sociales, favoreciendo de este modo el equilibrio necesario entre la propia identidad y la pertinencia a la humanidad
- Adquirir habilidades sociales de adaptación a situaciones humanas y científicas cambiantes y diversas.
- Formarse para trabajar en equipo a lo largo de su vida profesional, al mismo tiempo que saber asumir responsabilidades personales.
- Recibir una sólida formación ética, de manera que el desarrollo del currículo de ciencias sociales no quede limitado a una mirada al pasado y al presente y olvide las responsabilidades en la construcción del futuro.
- Aceptar que todo buen profesor de un área del currículum es al mismo tiempo un educador y un tutor de sus alumnos.
- Interiorizar los valores que ayudaran a conformar la sociedad del siglo XXI y a consolidar la democracia –multiculturalismo, solidaridad, libertad, igualdad de género, empatía, tolerancia, respeto a las identidades minoritarias...- para educar a los alumnos en relaciones de pertinencia múltiples en un contexto de emergencia de nuevas identidades, evitando actitudes cínicas y el relativismo nihilista que no ayudan a construir cohesión social.

EL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO

En Bolonia, el año 1999, 29 países europeos asumieron la necesidad de trabajar en la línea de creación del espacio universitario europeo. Adquirieron el compromiso firme de coordinar sus políticas educativas antes del 2010 y conseguir los siguientes objetivos:

- Adoptar un sistema de títulos de fácil comprensión y comparabilidad, mediante la introducción de un Suplemento al Diploma.
- Establecer un sistema articulado en dos ciclos principales. El acceso al segundo ciclo requiere la conclusión del primero, de una duración mínima de 3 años. El título del primer ciclo ha de calificar para acceder al mercado laboral y el de segundo ciclo ha de conducir a un título de “master”, con una duración máxima de 2 años.
- Instaurar un sistema de créditos ECTS (European Credits Transfer System), como medio para promover la movilidad de los estudiantes.
- Fomentar la movilidad de profesores y estudiantes mediante la eliminación de los obstáculos que impidan el pleno ejercicio de la libre

circulación.

- Promover la colaboración europea para garantizar la calidad de la educación superior.
- Impulsar las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo por lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

Desde mayo del 2001 hasta junio del 2002, se está llevando a cabo un proyecto aprobado por la Comisión Europea: “Tuning educational structures in Europe” con una duración de dos años, y en el cual participan 70 universidades europeas. Este proyecto intenta abrir un campo de reflexión y debate entre diversas instituciones respecto de las cuestiones que plantea la propia Declaración de Bolonia. Se han constituido cinco áreas de trabajo: Matemáticas, Economía, Educación, Geología e Historia.

Algunos de sus objetivos son:

- Definir resultados sobre salidas profesionales y de aprendizaje
- Desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimiento, habilidades y competencias
- Facilitar la transparencia de los sistemas educativos y en la innovación
- Presentar avances respecto de las prácticas, la innovación y la calidad
- Elaborar una metodología para analizar elementos en común y áreas de especificidad y diversidad.

Este proyecto servirá para disponer de una estructura mas homogénea y permitirá aplicarlo, progresivamente, a otras áreas. Facilitará, además, identificar los principales obstáculos para la convergencia europea y diseñar un conjunto de recomendaciones para ofrecer a los Ministerios, Conferencia de Rectores, Universidades y Comisión Europea, y contribuirá para que la próxima reunión de ministros del año 2003 sea la que haga el paso definitivo hacia la convergencia europea.

IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA DE CIENCIAS SOCIALES

Hemos indicado los requisitos básicos de la formación inicial del profesorado y propuesto un profesorado formado como investigador, para que pueda actuar de tutor de investigación con sus alumnos. Además ha de mostrar una abertura intelectual y metodológica hacia el dinamismo del conocimiento social –la sociedad, objeto de estudio, está en transformación constante- que ha de estar acompañada de una sólida formación disciplinar, de conocimientos psicopedagógicos, del dominio de la didáctica específica y de prácticas docentes que integren un buena articulación teoría-práctica. Conviene también que la formación inicial del profesorado,

de primaria y de secundaria, responda a los perfiles de doble titulación – prevista en los dos ciclos de Bolonia- fácilmente homologable en el espacio universitario europeo, al que intenta adaptarse nuestra propuesta.

La formación inicial que defendemos refleja los principios del paradigma ecohumanista que desde un punto de vista filosófico plantea que el medio se ha de analizar globalmente, han desaparecido las fronteras entre el medio social y el medio natural: los problemas ambientales tiene soluciones sociales, es por ello que hay que tratarlos, desde un punto de vista educativo, como una unidad. Los esfuerzos que desde el sistema educativo se realizan para convertir el planeta en nuestra casa van en esta dirección. El profesor que interioriza estos principios actúa como agente social crítico, ayudando a analizar los problemas del entorno y a buscar soluciones. El método que hemos resaltado: formarse como investigador para enseñar a sus alumnos a investigar, permite el trabajo en equipo, facilita la relación teoría-práctica, la toma de decisiones y la solución de problemas. Acentúa el protagonismo del profesor y los alumnos como miembros de la comunidad al implicarlos en problemas sociales de su entorno. Finalmente, este planteamiento ecohumanista recoge los frutos del retorno a la emotividad o cultivo de la inteligencia emocional, que propugnan el cognitivismo y la pedagogía crítica actual.

Sin ánimo de polemizar planteamos unos interrogantes para avanzar en la solución de problemas, que afectan a la formación inicial del profesorado de secundaria, y que la comunidad científica de Didáctica de las Ciencias Sociales no ha resuelto:

1. ¿Qué contenidos de geografía e historia se han de introducir en la formación inicial de los licenciados –futuros profesores si escogen la opción docente-, en un momento de emergencia de nuevas identidades como la europea? ¿Han de desaparecer las historias nacionales y sustituirlas por una historia de Europa? ¿Se puede garantizar el respeto a las culturas minoritarias dentro de currícula concebidos desde la óptica obsoleta del estado nación decimonónico? ¿Existen elementos comunes entre los diversos países de la Unión Europea para concretar un propuesta curricular europea de Ciencias Sociales? ¿Cómo se proyectan estos interrogantes en los contenidos escolares de secundaria?
2. Ya que las fronteras geográficas cambian o desaparecen y las identidades sociales se transforman. ¿No sería mejor enseñar ciencias sociales a partir de los conceptos-clave, ordenadores del tiempo y el espacio sociales, que pueden adaptarse a la variación temática que convenga? P.Benejam¹² ha hecho notar que ningún sistema teórico de

¹² BENEJAM, P. (1987): "Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la Geografia" a *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm.11, pp.83-95

elaboración del currículum resuelve todos los problemas ni ofrece soluciones perfectas. En la medida que las Ciencias Sociales están en constante reconstrucción estamos obligados a una revisión permanente de los programas escolares. En 1997 un equipo de investigación dirigido por P.Benejam propuso como conceptos clave: identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, continuidad/cambio, diferenciación, conflicto de valores y creencias, interrelación y organización social, unos años antes el grupo Bitácora y el grupo Cronos habían hecho propuestas semejantes. Un currículum abierto y cíclico que retome a diferentes niveles de complejidad los conceptos clave a lo largo de la escolaridad obligatoria, convertidos en unidades didácticas sobre problemas sociales relevantes, sería el camino idóneo para adaptar el currículum de ciencias sociales al dinamismo de nuestra sociedad.

3. ¿Cómo se ha de resolver la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria? ¿Cómo se articularan los tres objetivos básicos de la formación docente y de qué manera se guardará el equilibrio entre la formación profesionalizadora (psicopedagogía y didácticas específicas), la formación personal (desarrollo de capacidades y aptitudes docentes) y la formación científico-cultural (licenciatura en una disciplina) durante la formación inicial?

Defendemos una mejor formación inicial para todo el profesorado y abogamos por dignificarla globalmente, creando un cuerpo único de profesores con una única titulación: la licenciatura. En el caso de los maestros el cuarto o el quinto año de la licenciatura lo constituirían las prácticas de inducción o selección tutelada durante el primer año de ejercicio docente. En el caso de los profesores de secundaria, finalizada la licenciatura, sería pertinente un quinto año de formación profesionalizadora y personal y, finalmente, un sexto año de prácticas de inducción de tutela mixta entre la Universidad y los centros de secundaria.

Con nuestra reflexión queremos contribuir a erradicar comentarios malévolos, como el que dice que los maestros de primaria saben enseñar pero no saben lo que enseñan y que los profesores de secundaria saben lo que enseñan pero no saben enseñar. Estos estereotipos responden a las deficiencias de la actual formación inicial, que es preciso cambiar urgentemente: asegurar una formación cultural básica más sólida para los maestros de primaria y garantizar una formación psicopedagógica y didáctica para los profesores de secundaria. Hemos de empezar a denominar profesores a todos los docentes porque el ejercicio de la profesión exige los mismos requisitos sea cual sea la etapa educativa en que se especialice, excepto, quizás, en el aspecto de formación disciplinar.

Defendemos el modelo sucesivo en la formación inicial del profesorado de secundaria de ciencias sociales porque entendemos que garantiza mejor la cobertura de las necesidades formativas. Una vez terminada la licenciatura el futuro profesor ha de recibir una formación profesionalizadora de dos años (modelo 4+2). El primero dedicado a la formación psicopedagógica y didáctica y el segundo a las prácticas, coordinadas por tutores de la universidad y por profesores de secundaria y ordenadas secuencialmente en un primer período de observación/inmersión, para pasar progresivamente a las prácticas de participación/actuación y, finalmente, a las de inducción o selección tutelada durante el primer año de ejercicio docente. Valoramos positivamente el modelo yuxtapuesto, que conllevaría realizar parte de la formación personal y psicopedagógica durante los últimos cursos de licenciatura (parte optativa y de libre elección del currículum) y dejar para un quinto curso las prácticas de inducción (modelo 4+1), pero creemos que es insuficiente y difícil de organizar teniendo presente la tradición disciplinar de las universidades españolas.

Siguiendo el perfil de profesor-investigador por el que abogamos y que da título a la comunicación, el quinto curso debería incluir prácticas de investigación educativa, para dotar al futuro profesor de instrumentos de evaluación y modificación de su propia práctica docente, y prácticas de investigación en su ciencia referente para que pueda transponer didácticamente el método científico en la interacción alumnos-conocimiento. A nuestro entender, este perfil de profesor-investigador de ciencias sociales de secundaria ayudaría a superar el principal reto de la educación del siglo XXI: dotar a los ciudadanos de instrumentos para que autónomamente transformen la información en conocimiento.

ANÁLISIS DE CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

José María Cuenca López
jcuenca@uhu.es

Consuelo Domínguez Domínguez
cdomin@uhu.es

Universidad de Huelva

La presente comunicación, primer avance de resultados de una tesis doctoral sobre los problemas de la formación del profesorado en el ámbito de la didáctica del patrimonio, se centra en el análisis de las concepciones que los profesores de Enseñanza Secundaria en formación inicial manifiestan en relación con el conocimiento sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, con la intención de caracterizar el conocimiento profesional dominante en relación con estos aspectos, al tiempo que nos permite detectar algunos de los obstáculos que estos futuros docentes encuentran para alcanzar el desarrollo profesional que consideramos deseable respecto a una didáctica del patrimonio bajo una perspectiva integrada, significativa y constructivista.

Muchas de las investigaciones que se están desarrollando desde el ámbito de las didácticas específicas evidencian las deficiencias que presentan los actuales programas universitarios de formación inicial del profesorado, para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de analizar las características del conocimiento profesional del profesorado (Porlán y Rivero, 1998). Por ello, debemos considerar la necesidad del diseño de una propuesta justificada y realista de currículum

dirigida a la formación inicial, para lo cual es imprescindible analizar, en primer lugar, la eficacia de los programas formativos, partiendo de los conocimientos que el profesorado debe tener para la enseñanza de las materias curriculares. Así, consideramos que el conocimiento profesional del profesorado consiste en la conjunción de todos los saberes y experiencias que un profesor posee y de los que hace uso en el desarrollo de su labor docente, que va construyendo desde su formación inicial y durante toda su carrera profesional en función de las materias concretas objeto de enseñanza-aprendizaje (Estepa 1998).

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DESEABLE PARA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

Desde nuestra perspectiva, en el ámbito de la enseñanza reglada, para la consecución de una didáctica patrimonial coherente es necesario, como ya hemos dicho, una formación del profesorado que proporcione a los docentes unos conocimientos claros sobre los contenidos de la materia objeto de enseñanza, sobre los procesos y estrategias de enseñanza de esa materia, sobre los obstáculos que pueden aparecer en estos procesos, sobre las concepciones que sus alumnos tienen sobre la misma y sobre el diseño curricular oficial en relación con la referida materia.

Debido a la complejidad y amplitud que implicaría el análisis de todos los aspectos que integran el conocimiento didáctico del contenido de los docentes, durante el desarrollo de este trabajo vamos a centrarnos exclusivamente en dos de los citados componentes, ante la relevancia que éstos manifiestan en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje: el conocimiento que los docentes en formación inicial tienen sobre los contenidos patrimoniales relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y el conocimiento que tienen sobre la enseñanza del patrimonio, aspectos en los que ya hemos evidenciado importantes dificultades (Domínguez, Estepa y Cuenca, 1999).

Así, en esta investigación van a ser objeto de estudio las concepciones de los futuros docentes sobre la propia noción de patrimonio, las finalidades de su imbricación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos que han de ser trabajados para alcanzar dichos objetivos, así como sobre los materiales, estrategias y aspectos metodológicos que deben seguirse para lograr esos fines. Para ello, se ha elaborado una categorización previa en la que se establecen los diferentes indicadores y variables que guían el desarrollo del análisis.

En este sentido, podemos considerar que la finalidad básica de la didáctica del patrimonio es la de facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a

través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, en los que están presentes los elementos socialmente simbólicos e identitarios.

De esta manera, para trabajar el concepto de patrimonio desde la perspectiva integradora, sistémica y compleja que defendemos en este trabajo, hay que partir de la idea de que los referentes patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural, constituido por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas tanto del pasado como del presente. Es desde esta visión que podemos aproximarnos al conocimiento de una gran variedad de conceptos socialmente relevantes y estructurantes como evolución, cambio/permanencia, tiempo histórico/cronológico, así como otros muchos aspectos de la organización política, económica y social básicos para el estudio de las civilizaciones del pasado y por ende del presente.

En esta línea, Aramburu (2000) plantea la existencia de una serie de campos conceptuales en relación con la enseñanza del patrimonio entre los que incluye: las relaciones sistémicas hombre-naturaleza (en su contexto físico-biológico y en su dimensión espacial e histórica), los sistemas sionaturales derivados de esta relación, la cultura no material (organización, información, actitudes y valores, mitos, lengua...), la cultura material (tecnología y manifestaciones artísticas), el paisaje como memoria colectiva y las implicaciones medioambientales del patrimonio cultural (uso del agua, de la energía y del suelo).

Por otro lado, hay que poner de manifiesto la importancia del trabajo con contenidos procedimentales dentro del área de Ciencias Sociales, que tradicionalmente se han visto desplazados en los procesos de enseñanza de estas materias por los contenidos de carácter conceptual. Es evidente la gran potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en base a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y organización de las sociedades partiendo de fuentes primarias para el conocimiento sociohistórico, que pueden ir desde la simple identificación de aspectos culturales hasta análisis estilísticos, pasando por la aplicación de categorías temporales, la interpretación de una gran diversidad fuentes, etc. En este sentido son de interés trabajos como los de Trepát (1995) o Aramburu (2000), donde presentan estudios sobre el sentido educativo de los contenidos procedimentales en la enseñanza de la Historia incluyendo propuestas para su selección y secuenciación, en las que los referentes patrimoniales tienen un lugar predominante.

De igual manera, las actitudes y valores, ha de conllevar, desde nuestra perspectiva, a la construcción por parte de los alumnos a su propia autonomía

moral, al reconocimiento y respecto a la diversidad y a la negociación democrática. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autoregulación, al tiempo que se articula una concienciación del valor social del patrimonio y la necesidad de su conservación, como símbolos culturales de las diferentes sociedades (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, para el desarrollo de una didáctica del patrimonio coherente, significativa y de carácter constructivista, consideramos la necesidad de articular unas estrategias metodológicas que conlleven a unos planteamientos de carácter investigativo, tendentes a la resolución de problemas abiertos, a través, si es posible, del contacto directo de los alumnos con los elementos patrimoniales y de su contextualización tanto histórica como social, en función al espacio, valor y función que esos referentes han cumplido en el pasado y cumplen en la actualidad, empleándose así como fuente relevante del conocimiento sociohistórico. De esta manera, Estepa (2001), realiza una propuesta metodológica para trabajar el patrimonio en el ámbito educativo, a través de la cual mediante una estrategia de carácter activo y participativo, los alumnos se configuran como protagonistas del proceso de aprendizaje, construyendo su propio conocimiento orientado por el profesor. Así, mantiene que la secuencia básica de actividades debe girar en torno al planteamiento de problemáticas sobre la organización económica, política, social o cultural contrastando el presente con el pasado a través de los referentes patrimoniales, de forma que se abarquen contenidos básicos de las Ciencias Sociales como el cambio social y las permanencias comparando la vivienda, la ciudad, las profesiones, tradiciones y costumbres, la tecnología, el arte o la explotación de los recursos naturales, mediante la descripción y el análisis de tales elementos.

En ese mismo sentido, Hernández Martínez (1998) considera el interés de centrar los estudios en el uso de fuentes escritas, documentos gráficos, comentario de bienes del patrimonio in situ, reconstrucción y representación de edificios o elementos de interés, estrategias de reflexión y crítica sobre la situación, uso y problemas del patrimonio en poblaciones o comarcas concretas, combinando el trabajo directamente en el aula con salidas y la organización de talleres tanto de creación plástica, simultáneas a otras actividades relacionadas con el patrimonio, como audiovisuales, para producir pequeños programas, a través del vídeo o radio, de difusión patrimonial.

Partiendo de tales supuestos podemos plantear una propuesta de conocimiento didáctico del contenido deseable en relación con la enseñanza del patrimonio, que se presenta como marco de referencia del presente estudio, de manera que los referentes patrimoniales se determinen desde una perspectiva simbólico-identitaria, como característica cultural de nuestra

sociedad y factor de comprensión de otras civilizaciones del pasado y del presente, para lo cual es imprescindible la visión de los referentes patrimoniales desde posturas interdisciplinares, concibiéndose como un todo integrado que pierde su sentido si eliminamos algunos de sus componentes.

Con ello, los docentes han de concebir el proceso de enseñanza de los referentes patrimoniales partiendo de una imbricación plena en los currícula educativos, debiéndose entender la importancia del patrimonio no sólo como un recurso sino también como un objetivo propio del proceso educativo, valorándose así mismo la relevancia de los contenidos que aporta, a través de los cuales es posible hacer mucho más comprensiva, significativa y motivadora la enseñanza de las Ciencias Sociales. Cobra sentido pues el diseño de unidades didácticas complejas e innovadoras, caracterizadas por una enseñanza de corte social, investigativo y constructivista, donde se incluyen de forma integrada todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Todo ello tendería a una finalidad crítica en la que el compromiso social y la intervención activa en pro de la conservación del patrimonio como factor identitario y unificador intercultural caracteriza esta propuesta didáctica.

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO.

Caracterización general de la muestra

Para el desarrollo de esta investigación, hemos diseñado un cuestionario, tomando como muestra 27 alumnos matriculados en el C.A.P. de Ciencias Sociales, Geografía e Historia durante el curso académico 2000/01, que nos permitirá determinar el conocimiento didáctico del contenido dominante, en función a las concepciones que éstos manifiestan respecto al conocimiento sobre el hecho patrimonial, desde una perspectiva epistemológica, y sobre los procesos para su enseñanza-aprendizaje, caracterizando de esta manera la situación de desarrollo profesional en el que se encuentran los docentes en formación inicial.

Hemos de ser conscientes de que la información obtenida a través de los cuestionarios es simplemente una declaración de intenciones de los profesores en formación inicial, ya que el estudio está centrado exclusivamente en sus concepciones teóricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en relación con la didáctica del patrimonio, pero no partiendo de su práctica docente, debido al propio carácter formativo inicial de la muestra seleccionada como objeto de este estudio.

El diseño del cuestionario, que consta de 18 preguntas, 13 abiertas y 5 cerradas, cuenta con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, las cinco

primeras preguntas hacen referencia, evocando la memoria personal, a consideraciones valorativas sobre los aspectos formativos, tanto universitarios como preuniversitarios, que hasta el momento hayan tenido respecto a contenidos de carácter patrimonial. Por otro lado, las trece preguntas restantes atienden directamente a las cuestiones relacionadas con las concepciones que los docentes en formación inicial manifiestan sobre el patrimonio y sus aspectos didácticos.

En lo que respecta a las preguntas generales planteadas en el cuestionario para la caracterización general de la muestra (población de origen, edad y sexo), podemos decir que la inmensa mayoría pertenecen a la capital onubense, encontrándose muy pocos casos que procedan de poblaciones exteriores a la provincia de Huelva (tabla 1), con una ligera tendencia a ser mayoritario el sexo femenino. La edad de los encuestados se encuentra localizada entre los 21 y los 36 años, con un predominio de la edad de 25 años. Sin embargo, encontramos una horquilla de edad significativa entre los 22 y los 25 que llegan a constituir el 55'6 % de la muestra, pudiendo extenderse desde los 21 hasta los 27 para alcanzar el 70'4 % (tabla 2).

Población de origen					
Huelva	81'0 %	Capital	65'5 %	Provincia	15'5 %
Cádiz	3'8 %	Capital	---	Provincia	3'8 %
Alicante	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Badajoz	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Barcelona	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
Oviedo	3'8 %	Capital	3'8 %	Provincia	---
TOTAL	100'0%	Capital	80'7%	Provincia	19'3%

Tabla 1. Población de origen de la muestra.

Edad												
21	22	23	24	25	26	27	28	30	31	32	36	NC
7'4 %	14'8 %	11'1 %	3'7 %	26 %	7'4 %	7'4 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %	3'7 %
Sexo												
MASCULINO						FEMENINO						
44'4 %						55'6 %						

Tabla 2. Edad y sexo de la muestra

A causa de las propias características del C.A.P. los individuos que conforman este grupo componen una muestra heterogénea, respecto a su formación previa, ya que si prácticamente la totalidad de los casos son licenciados, salvo dos excepciones, la titulación de origen puede ser en

diversas ocasiones muy dispar (tabla 3). Así, es evidente que la inmensa mayoría de la muestra la constituyen los individuos procedentes de la licenciatura de Historia, donde hemos incluido también el caso de un sujeto que procedente de los planes antiguos figuraba como licenciado en Geografía e Historia. Destaca también el número de licenciados en Historia del Arte y Humanidades, aunque de forma mucho menos significativa que los anteriores. Finalmente existe alguna representación de otras titulaciones, concretamente cinco (Relaciones Laborales, Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias de la Información, Filosofía y Maestro), cuya significatividad es prácticamente anecdótica, ya que en conjunto constituyen sólo el 18'5 % de la muestra.

Titulaciones de acceso			
Historia / Geografía e Historia	59'3 %	Ciencias Políticas y Sociales	3'7 %
Humanidades	11'1 %	Ciencias de la Información	3'7 %
Historia del Arte	11'1 %	Relaciones Laborales	3'7 %
Filosofía	3'7 %	Maestro (asignatura de libre configuración)	3'7 %

Tabla 3. Titulaciones de acceso al CAP de los individuos que componen la muestra.

Análisis de los datos proporcionados por el cuestionario.

Respecto a las primeras preguntas del cuestionario, de la 1 a la 3, sobre las características que han determinado esta formación previa recibida en relación con el patrimonio, el 44'5 % de la muestra considera que durante los estudios correspondientes a la enseñanza preuniversitaria el trabajo de contenidos relacionados con el patrimonio fue muy escaso, poco relevante y tratado de forma anecdótica. Sólo el 33'3 % entiende que en estos años sí recibieron una formación de carácter patrimonial más completa, mientras que el 22'2 % indica que en ningún momento se realizaron estudios sobre referentes patrimoniales.

Por otro lado, en relación con los aspectos formativos sobre el patrimonio recibidos durante sus estudios universitarios, el 55'5 % de la muestra considera que durante su carrera universitaria ha trabajado diversas asignaturas de carácter patrimonial, fundamentalmente de índole arqueológico, etnológico, artístico o museológico, que, consideran, pueden haberles proporcionado conocimientos suficientes y diversificados sobre el concepto de patrimonio y los problemas asociados a éste. Por otro lado, el 29'7 % de la muestra indica que el tratamiento universitario que han recibido en relación con el patrimonio ha sido demasiado parcial, centrado en una sola disciplina, habitualmente la de Arqueología, factor que puede incidir de forma negativa en la determinación de un concepto de patrimonio bajo una perspectiva compleja e integral. Mucho mayor será la

dificultad que encuentre, muy probablemente, en este sentido el 22'2 % de la muestra que declara no haber recibido formación alguna de carácter patrimonial durante el periodo de estudios universitarios.

En la cuarta cuestión, relacionada con la valoración que los futuros docentes manifiestan en referencia a la importancia de contar con una formación específica sobre didáctica del patrimonio, la inmensa mayoría de la muestra (96'3 %) destaca la relevancia que para la formación docente implicaría esta posibilidad, sólo un 3'7 % plantea la escasa importancia de este hecho para un conocimiento adecuado de los docentes. Predominan, en igual proporción, las opiniones que creen necesario trabajar con los referentes patrimoniales desde una perspectiva didáctica con el objetivo de valorar nuestro patrimonio, partiendo de su conocimiento y llegando a desarrollar una concienciación conservacionista, otorgando así gran relevancia a la didáctica del patrimonio como uno de los puntos básicos para la mejora de la formación de los docentes (tabla 4).

Importancia de la didáctica del patrimonio			
Conocer, valorar y conservar nuestro patrimonio	23'3 %	Intervenir en conflictos sociales, políticos y económicos	6'7 %
Formación como docente	23'3 %	Análisis histórico	6'7 %
Formación profesional no docente	13'3 %	Interés particular	6'7 %
Fomento de valores cívicos	10'0 %	Arraigar nuestra cultura	3'3 %
Conocimiento del entorno	6'7 %		

Tabla 4. Valoración de la didáctica del patrimonio por parte de la muestra.

Respecto a la quinta pregunta del cuestionario, en relación con la consideración que recibe el patrimonio dentro de los actuales diseños curriculares, la mayoría (70'4 %) entiende la importancia de potenciar más la enseñanza de los referentes patrimoniales en estos documentos normativos, sin embargo una parte relativamente considerable de la muestra se manifiesta de acuerdo con la visión que se desprende de ellos. Es destacable, el alto índice de casos en los que no se contesta a esta cuestión (14'8 %), hecho que nos hace pensar en el desconocimiento del curriculum educativo por parte de los futuros profesores, tal como se manifiesta de forma explícita en algunas ocasiones (tabla 5).

La mayor parte de los casos, entienden que el patrimonio se encuentra desplazado a un segundo plano en los diseños curriculares a causa de la priorización de otros contenidos sociales considerados de mayor relevancia, sumado al poco valor educativo que se le concede a los referentes patrimoniales y al escaso tiempo con el que se cuenta para el desarrollo de la gran cantidad contenidos que han de ser trabajados dentro de los procesos de enseñanza reglada.

Centrándonos ya en el análisis propiamente dicho de las concepciones

de los docentes sobre la didáctica del patrimonio, vamos a estructurar las trece cuestiones relevantes para este análisis, en dos grupos, en función a los aspectos objeto de investigación dentro del conocimiento didáctico del contenido. Así, en primer lugar nos centramos en el conocimiento sobre el patrimonio (cuestiones 6, 7, 8, 9 y 18) y el conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio (cuestiones 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16).

Características del desarrollo didáctico del patrimonio en el actual curriculum educativo		
Desarrollo didáctico inadecuado (70'4 %)	Se priorizan otros contenidos sociales	33'35 %
	Se menosprecia el papel del patrimonio	33'35 %
	Poca dedicación temporal en el currículo	11'10 %
	No hay docentes especializados	11'10 %
Desarrollo didáctico adecuado (14'8 %)	Aparición de diferentes asignaturas de carácter patrimonial en los Decretos de enseñanza	11'10 %

Tabla 5. Apropiación del curriculum oficial en relación con la didáctica del patrimonio.

Conocimiento sobre el patrimonio.

Podemos comprobar cómo, en la sexta pregunta, la gran mayoría de la muestra (62 %) manifiesta una perspectiva del patrimonio en base a la antigüedad de los referentes que lo componen, es decir de carácter histórico, seguido, con mucha menor significatividad, por la consideración simbólico-identitaria, al entender estos componentes como referentes que actúan como identificadores culturales de las diversas sociedades, en función a sus diferentes características patrimoniales. El resto de los indicadores considerados son muy poco representativos, no existiendo ningún caso dentro de la muestra que se decante por perspectivas de carácter excepcionalista, en base a la escasez o rareza de los elementos que han sido considerados patrimonio. Por otro lado, la octava cuestión muestra un mayor predominio de la perspectiva simbólico-identitaria (42'8 %), aunque, en menor proporción, también sigue siendo relevante la histórica (32'2 %), como en la pregunta anterior. Este hecho puede parecer problemático y ambiguo, sin embargo, hay que tener en cuenta que siguen siendo las mismas perspectivas, histórica y simbólico-identitaria, las que dominan mayoritariamente en ambas cuestiones, constituyendo, estos indicadores, para la sexta pregunta el 89'5 % de la muestra y para la octava pregunta el 75 %, a pesar de que cambien el orden en cuanto a la representatividad de la muestra en cada caso (tabla 6). Es interesante comentar la escasa presencia de la perspectiva monumentalista en los referentes propuestos por la muestra, hecho indicativo de un mayor estado de reflexión respecto al hecho patrimonial, al considerar otros aspectos

sobre los meramente espectaculares o majestuosos.

La séptima cuestión tiene una representatividad muy dispersa, dominando los referentes patrimoniales históricos y artísticos, que en conjunto constituyen el 49'2 % de la muestra (tabla 7). Destaca también la presencia de gran cantidad de referentes naturales y etnológicos, relacionados estos últimos con romerías, fiestas y representaciones tradicionales de la provincia de Huelva. El mayor número de citas concretas hacia un ente patrimonial se realizaron sobre *las murallas y el castillo de Niebla* (9'8 %), seguida muy próximamente por *el fandango* (9 %). Por otro lado, entre las referencias interesantes que se realizan en esta pregunta podemos destacar los comentarios sobre *aspectos de carácter gastronómico, el Recreativo de Huelva, o el Festival de Cine Iberoamericano*, lo que implica una concepción patrimonial abierta y dinámica (tabla 8).

Concepción de patrimonio		Manifestaciones del patrimonio	
- Persp. fetichista.	0'0 %	- Persp. fetichista.	0'0 %
- Persp. excepcionalista.	0'0 %	- Persp. excepcionalista.	0'0 %
- Persp. monumentalista.	3'5 %	- Persp. monumentalista.	10'7 %
- Persp. estética.	7'0 %	- Persp. estética.	10'7 %
- Persp. histórica.	62'0 %	- Persp. histórica.	32'2 %
- Persp. simbólico-identitaria.	27'5 %	- Persp. simbólico-identitaria.	42'8 %
		- NS/NC	3'6 %

Tabla 6. Determinación del hecho patrimonial por parte de la muestra.

La novena cuestión, referente al carácter disciplinar/Inter-disciplinar que determinará el dominio de una visión del patrimonio en función a una tendencia más o menos holística, ha demostrado cómo la muestra, para el profesorado en formación inicial de enseñanza secundaria, se decanta mayoritariamente (85 %) por una perspectiva de carácter interdisciplinar, entre los cuales, el 22'2 % concibe los referentes patrimoniales de índole natural como componentes del patrimonio cultural, entendiéndolo éste desde la perspectiva holística que estamos defendiendo a lo largo del presente trabajo y que ya hemos explicado y justificado a lo largo de la exposición del marco teórico (tabla 7).

Finalmente, como podemos comprobar en la decimotercera cuestión, predomina una perspectiva de carácter monumentalista (54'75 %), siendo destacable también el predominio de los referentes patrimoniales de carácter natural, seguidos por los elementos histórico-artísticos, que habitualmente suelen constituir un mismo bloque de implicación patrimonial. Estas tres manifestaciones patrimoniales abarcan prácticamente la totalidad de la muestra con el 82'8 %. Junto a ello, parece interesante comentar, en el otro extremo, la poca presencia que en esta

muestra tiene el patrimonio tecnológico (tabla 9).

Selección hitos patrimoniales onubenses		Relación elementos patrimoniales	
- Patr. Natural.	16'4 %	- Interdisciplinariedad.	85'0 %
- Patr. Histórico.	26'2 %	- Disciplinariedad.	15'0 %
- Patr. Artístico.	23'0 %		
- Patr. Etnológico.	16'4 %	- Patr. Natural como elemento constituyente del Patr. Cultural	22'2 %
- Patr. Tecnológico.	13'0 %		
- Patr. Cultural.	5'0 %		

Tabla 7. Caracterización tipológica del patrimonio por parte de la muestra.

Referentes patrimoniales onubenses			
Romerías y fiestas	19'4 %	Parque Nacional de Doñana	7'5 %
Castillos y fortalezas	10'4 %	Presencia inglesa en Huelva	6'8 %
Iglesias y conventos	10'4 %	Gruta de las Maravillas	3'8 %
Elementos colombinos	8'3 %	Sierra de Huelva	3'8 %
Restos arqueológicos	7'5 %	Marismas del Odiel	3'0 %
Minas de Riotinto y Tharsis	7'5 %	Otros	11'6 %

Tabla 8. Determinación de elementos patrimoniales significativos onubenses por parte de la muestra.

Concepción de patrimonio		Manifestaciones patrimoniales	
- Persp. fetichista.	0'00 %	- Patr. Natural.	32'9 %
- Persp. excepcionalista.	9'50 %	- Patr. Histórico.	25'7 %
- Persp. monumentalista.	54'75 %	- Patr. Artístico.	24'2 %
- Persp. estética.	4'75 %	- Patr. Etnológico.	12'9 %
- Persp. histórica.	21'5 %	- Patr. Tecnológico.	1'4 %
- Persp. simbólico-identitaria.	9'5 %	- Patr. Cultural.	2'9 %

Tabla 9. Determinación y tipología del hecho patrimonial por parte de la muestra.

Referentes patrimoniales universales			
Monumentos arquitectónicos	27'0 %	Poblaciones indígenas y diversidad étnica	5'8 %
Selva Amazónica	14'4 %	Los Polos	2'9 %
Restos arqueológicos	13'5 %	El Espacio	2'9 %
Parques Naturales	6'7 %	La Atmósfera	2'9 %
Mares y océanos	6'7 %	Otros	10'5 %
Animales en extinción	6'7 %		

Tabla 10. Elementos patrimoniales de carácter universal considerados por la muestra.

En lo que respecta a los referentes patrimoniales considerados como de mayor interés a nivel universal, destacan los referidos a monumentos

arquitectónicos (27 %), entre los que sobresalen las menciones realizadas a las *Pirámides de Egipto* (6'7 %), seguido de la *Selva Amazónica*, los *Parques Naturales*, los *mares y océanos* y los *animales en peligro de extinción*, que en conjunto tienen una gran representatividad, conformando el 34'5 % de la muestra. Destaca la mención a algunos aspectos de consideración patrimonial de interés, por la connotación que conllevan y la perspectiva desde la que se plantean, aunque con escasa significación dentro de la muestra, como pueden ser la *lengua vasca*, el *flamenco*, la *gastronomía típica*, las *Cataratas del Niágara* o incluso el *Eurotunel del Canal de la Mancha* (tabla 10).

Conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio.

El segundo bloque de preguntas del cuestionario, referidas al conocimiento de los futuros profesores de secundaria sobre la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, integra ocho cuestiones, a través de cuyo análisis pretendemos obtener información sobre este componente del conocimiento didáctico del contenido que determina, en gran parte, las características del pensamiento de estos docentes en formación inicial.

En la décima, la mayor importancia se le atribuye a contenidos eminentemente de carácter actitudinal (34'2 %), aunque el número de individuos que plantea la relevancia del desarrollo de contenidos conceptuales es también bastante significativo. Destaca la escasa presencia de procedimientos y el relativamente importante número de casos que decide no contestar a esta décima pregunta, muy probablemente por la falta de conocimientos al respecto para adscribir los contenidos patrimoniales a cada uno de los tipos expuestos (tabla 11).

Respecto a la relevancia que pueden tener los referentes patrimoniales para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (cuestión 11), se manifiesta una gran variedad de posibles respuestas, no existiendo diferencias significativas entre los porcentajes de representatividad de las diversas contestaciones que la muestra ha proporcionado. Así, la mayoría declara la importancia del patrimonio para el análisis y comprensión de los procesos históricos (19'4 %), encontrándose también muy próximos los porcentajes referidos a su relevancia para fomentar la tolerancia y la empatía cultural y para potenciar la propia conservación del patrimonio entendiéndose como un elemento sociocultural básico. Sin embargo, las respuestas menos significativas porcentualmente son las relacionadas con la posibilidad de motivar a los alumnos y de mejorar el conocimiento de las Ciencias Sociales en general (tabla 12).

La duodécima cuestión, relacionada con las estrategias de integración del patrimonio en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, manifiesta el predominio de la

realización de excursiones a diferentes elementos patrimoniales (24'3 %). En esta ocasión, son también bastante representativas la inclusión de forma integradora de los diferentes tipos de contenidos en los programas educativos en base a los elementos patrimoniales y el análisis de los referentes patrimoniales como fuente de conocimiento siconatural. Por otro lado, todos los individuos de la muestra entienden el interés del patrimonio para la enseñanza y sólo un 7'6 % considera que el patrimonio debe integrarse meramente como ilustraciones en los materiales didácticos para comprender otros contenidos sociales realmente relevantes para su enseñanza (tabla 13).

Contenidos patrimoniales		Aportación didáctica del patrimonio	
- Conceptuales.	23'7 %	Análisis y comprensión de los procesos históricos	19'4 %
- Procedimentales.	10'5 %	Fomenta la tolerancia y la empatía cultural	16'7 %
- Actitudinales.	34'2 %	Potencia la conservación del patrimonio	13'9 %
- Integración.	18'4 %	Facilita la interpretación social	11'1 %
- NS/NC	13'2 %	Favorece el conocimiento de la cultura	11'1 %
Tabla 11. Contenidos de carácter patrimonial.		Mejora el conocimiento del entorno	8'3 %
		Proporciona recursos para la enseñanza	8'3 %
		Potencia los valores sociales	5'6 %
		Facilita la motivación de los alumnos	2'8 %
		Mejora el conocimiento de las Ciencias Sociales	2'8 %

Tabla 12. Valoración del patrimonio en la enseñanza.

Integración de los contenidos patrimoniales		
1	- A través de excursiones a elementos patrimoniales.	24'3 %
2	- Analizando un elemento patrimonial para extraer información.	21'2 %
3	- Como ilustración de otros contenidos sociales.	7'6 %
4	- Incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes de carácter patrimonial en los programas.	22'7 %
5	- No es necesaria la integración del patrimonio en los diseños educativos.	0'0 %
6	- Planificando objetivos, contenidos y criterios de evaluación de carácter patrimonial.	15'2 %
7	- Diseñando actividades de carácter complementario.	9'0 %

Tabla 13. Propuestas de integración del patrimonio en la enseñanza.

Siguiendo con el análisis de los resultados, en la pregunta decimotercera, observamos una mayoría que se manifiesta (24'5 %) partidaria de desarrollar actividades que conllevan a la implicación del patrimonio en la enseñanza a través del diseño de talleres de trabajo, con el predominio de contenidos de carácter procedimental. Sin embargo, las actividades relacionadas con las visitas a elementos de connotación

patrimonial (ítems 3 y 6) tienen una representatividad muy próxima a la propuesta de talleres anteriormente comentada, llegando a constituir conjuntamente el 43'5 % de la muestra (tabla 14).

Junto a ello, también cuentan con una representatividad muy alta la propuesta referida al desarrollo de juegos de simulación y de toma de decisiones, en los que el patrimonio se configure como el centro de trabajo. Por otro lado, las actividades que suelen ser indicadores de un posicionamiento más tradicional o menos interactivo, como la explicación por parte del profesor, la visualización de un vídeo, charlas por parte de especialistas o el comentario de diapositivas son las que han sido consideradas desde una significatividad más baja, dando lugar todos estos ítems a un total del 10'3 % dentro de la muestra.

Actividades de carácter patrimonial		
1	- Charla por parte de un especialista.	2'9 %
2	- Explicación del profesor.	1'5 %
3	- Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio.	23'2 %
4	- Análisis y comentario de diapositivas.	4'4 %
5	- Juegos de simulación y de toma de decisiones.	21'7 %
6	- Visita a un yacimiento arqueológico.	20'3 %
7	- Taller de trabajo para desarrollar procedimientos patrimoniales.	24'5 %
8	- Visualización de un vídeo didáctico.	1'5 %

Tabla 14. Propuestas de actividades de carácter patrimonial.

Como síntesis de las dos cuestiones anteriores, podemos comentar las respuestas proporcionadas a la pregunta decimocuarta, en relación con la forma de organizar todas estas estrategias y actividades dentro de las programaciones educativas. Así, la gran mayoría de la muestra (76 %) se decanta por considerar los referentes patrimoniales como el eje en torno al cual desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, integrándolos de esta manera en el diseño de las unidades didácticas (tabla 15).

Organización del proceso de enseñanza		
1	- Como eje entorno al que desarrollar unidades didácticas en el aula.	76'0 %
2	- Como complemento a las exposiciones y al libro de texto.	24'0 %
3	- Cómo actividades esporádicas.	0'0 %

Tabla 15. Propuestas de organización de las actividades de carácter patrimonial.

Respecto a la decimoquinta cuestión, referida a las finalidades de la enseñanza del patrimonio, las respuestas presentan un abanico de opciones, entre las que destaca la consideración referente a la importancia de favorecer el conocimiento y comprensión tanto de nuestra cultura como

la del resto de sociedades con las que convivimos (19'2 %). Junto a este ítem, en un sentido muy similar, también destacan las manifestaciones dirigidas a conseguir objetivos relacionados con el conocimiento, interpretación y respeto por los rasgos culturales que simbolizan a las diferentes sociedades (tabla 16).

Finalidades de la enseñanza del patrimonio		
1	- Facilitar el conocimiento de nuestra historia y la de otros países.	13'3 %
2	- Capacitar para desenvolverse en el medio.	14'2 %
3	- Sensibilizar para la conservación de nuestros monumentos.	13'3 %
4	- Favorecer el conocimiento y comprensión de nuestra cultura y la de otras sociedades.	19'2 %
5	- Encontrar trabajo en un centro de conservación y difusión patrimonial.	2'5 %
6	- Facilitar el conocimiento del desarrollo y evolución del medio.	6'7 %
7	- Capacitar para interpretar e intervenir en los conflictos sociales actuales.	11'0 %
8	- Como instrumento relevante dentro de la cultura del ocio.	1'6 %
9	- Interpretar y racionalizar las inquietudes nacionalistas y autonomistas.	1'6 %
10	- Conocer, interpretar, comprender y respetar los rasgos culturales que identifican y simbolizan a las diferentes sociedades.	16'6 %

Tabla 16. Consideraciones sobre las finalidades del patrimonio en la enseñanza.

Las dos últimas cuestiones (16 y 17), relacionadas con los aspectos conservacionistas del patrimonio, indican, en la primera de ellas, la unanimidad a la hora de entender la necesidad de tomar medidas para favorecer la conservación del patrimonio, sin embargo, sólo el 29'6 % de la muestra proporciona indicios de una reflexión que conlleve a desarrollar criterios activos para la mejora del patrimonio, proponiendo tareas y procedimientos efectivos que tengan como objetivo esta conservación de los bienes patrimoniales (tabla 17).

En el segundo caso, los futuros profesores, respecto a quiénes han de ejercer las competencias de protección patrimonial, manifiestan de forma muy pareja que éstas han de recaer tanto sobre los ciudadanos como sobre las instituciones públicas y privadas, entendiéndose con ello que el patrimonio es un bien social y por lo tanto es responsabilidad de la propia sociedad en su conjunto, entendiéndose así en el 57 % de los individuos que configura la muestra de análisis, no dándose ningún caso en el que se considere competencias de las instituciones pública o privadas de manera exclusiva (tabla 17).

Conservación del patrimonio			
- No es necesario actuar.	0'0 %	- Instituciones públicas.	0'0 %
- Participación pasiva.	66'7 %	- Instituciones privadas.	0'0 %
- Intervención activa.	29'6 %	- Los ciudadanos.	34'7 %
- NS/NC	3'7 %	- Las instituciones públicas y privadas	36'7 %
		- Ciudadanos e instituciones públicas.	26'6 %
		- NS/NC	2'0 %

Tabla 17. Implicaciones para la conservación del patrimonio.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de todos estos datos, podemos realizar una aproximación a las características de las concepciones que los profesores de enseñanza secundaria en formación inicial explicitan en relación con el conocimiento sobre el patrimonio y sobre su enseñanza-aprendizaje. Los obstáculos que evidenciamos a través de las concepciones del futuro profesorado de Enseñanza Secundaria en relación con los procesos de enseñanza del patrimonio parecen relacionarse claramente con deficiencias en el tratamiento que recibe este ámbito de trabajo dentro de los programas de formación inicial. Como hemos comprobado en el primer bloque de cuestiones, hay importantes lagunas relacionadas con la aproximación al patrimonio desde una perspectiva didáctica, siendo mucho más habitual el trabajo de contenidos patrimoniales a partir de referente puramente disciplinares, especialmente cercanos al ámbito histórico.

Así, respecto al conocimiento sobre el patrimonio domina más la visión histórica sobre la estética, cuya presencia es meramente anecdótica, con una significativa representación de indicadores de carácter simbólico-identitario, hecho que indica un mayor nivel de reflexión dentro del desarrollo profesional de los docentes. En lo que se refiere a las diferentes manifestaciones patrimoniales contempladas, son mucho más comunes las referencias a aspectos histórico-artísticos y naturales sobre el resto (etnológicos y tecnológicos), lo que da a entender una primera visión de interdisciplinariedad pero muy alejada todavía de concepciones holísticas, que ya planteamos en la primera parte de la comunicación.

A pesar de ello, no son pocos los obstáculos que encontramos en relación con los conocimientos sobre los propios hechos patrimoniales, ya que la perspectiva desde la que se parte es habitualmente de carácter muy disciplinar y académica, factores que impiden un tratamiento abierto, dinamizador e interdisciplinar del patrimonio. Ello ha de incidir también, de forma significativa, el escaso acercamiento a los referentes patrimoniales de carácter etnológico y tecnológico, ya que estos aspectos no son considerados en función al criterio dominante de antigüedad para la

determinación de los elementos patrimoniales.

En relación con el conocimiento que estos docentes muestran sobre la enseñanza-aprendizaje del patrimonio, domina una visión integradora del patrimonio en los diseños curriculares, aunque con una escasa visión innovadora alejada de estrategias de corte investigativo en las propuestas de los diseños didácticos, manteniendo una perspectiva relativamente activista del proceso de enseñanza centrada en salidas y visitas a diferentes hitos de interés, partiendo de su consideración como fuentes de análisis del entorno social y cultural. A ello se le une la aparición de problemas a la hora de determinar los diferentes contenidos de carácter patrimonial para su enseñanza, especialmente en los de tipo procedimental. Respecto a la explicitación de las finalidades concebidas por los futuros docentes, la mayoría se manifiestan desde perspectivas culturales de la enseñanza del patrimonio, considerando la importancia de potenciar la necesidad de conservar el patrimonio aunque sin el desarrollo de actuaciones comprometidas y de carácter intervencionista, con una escasa presencia de posturas comprometidas y activistas en este sentido, siendo muy pocos los casos en los que se presenten desde perspectivas críticas.

Todos estos hechos han de relacionarse sin duda con la escasa dedicación que reciben los aspectos didácticos dentro de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, centrados en un curso de formación a todas luces insuficiente para propiciar un desarrollo profesional eficiente y, con motivo de ello, una didáctica del patrimonio de las características que en este trabajo hemos considerado como deseable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMBURU, F. (2000): "Transversalizar el currículum de Ciencias Sociales en la formación del profesorado." En J. PAGÈS, J. ESTEPA Y G. TRAVÉ (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 141-149.
- DOMÍNGUEZ, C., ESTEPA, J. y CUENCA, J.M. (1999): "Museo, currículum y formación del profesorado de Ciencias Sociales." En C. DOMÍNGUEZ, J. ESTEPA Y J.M. CUENCA (eds.) *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Universidad de Huelva, Huelva. 15-34.
- ESTEPA, J. (1998): "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 35. 43-52.
- ESTEPA, J. (2001): "El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula." *Iber*, 30. 93-

105.

- ESTEPA, J., DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (1998): "La enseñanza de valores a través del patrimonio." En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS-Universidad de Lleida, Lleida. 327-336.
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, A. (1998): "El tratamiento didáctico del patrimonio artístico en la ESO y en el Bachillerato." En CALAF, R y otros, *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*. 12. Universidad de Zaragoza, Zaragoza. 215-262.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada, Sevilla.
- TREPAT, C. (1995): *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Graó, Barcelona.

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE HISTORIA DEL ARTE. UN NUEVO RETO DENTRO DE LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Natividad I. Ortega Morales

natiortega@eresmas.com

Universidad de Almería.

La preparación del profesor/a de Historia del Arte debe adecuarse a las exigencias previstas como futuro docente, es decir, que su formación tiene el mismo requerimiento de validez que para aquellos que optan por la especialidad pedagógica, ya que no vuelven a incidir sobre estas bases que, como titulados universitarios y en humanidades le son fundamentales. Somos conscientes de la necesidad de su preparación didáctica junto con la preparación disciplinar que han cursado en la especialidad de Historias, a la que pueden y de hecho acceden.

Ahora bien, pensamos y creemos que tienen que llevar la instrumentación didáctica necesaria para poder afrontar el ejercicio de su función y profesión. Por tanto es necesaria la capacitación disciplinar y también didáctica; conocimiento e instrumentación son las dos ideas que nos mueven, ya que nuestro alumnado tendrá la particular tarea y alta responsabilidad de generar la práctica docente, al menos teóricamente, lo que nos obliga a enfocarlos para este fin.

También, queda planteado de manera abierta, el poder abordar con el mismo los nuevos retos que se nos van a plantear y con el que dar respuesta a la plural labor de formación específica a todos los que deseen dedicarse a la labor docente.

EXPECTATIVAS PARA LA PREPARACION DE LOS DOCENTES

Observamos con satisfacción como se han incrementado las actuaciones para acercar la Historia del Arte al ámbito escolar, siendo significativas las cooperaciones de los Gabinetes Provinciales de Bellas Artes y las actuaciones de algunos museos nacionales, destacando las del Arqueológico y del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Pese a ello, ya hemos defendido que para que esto sea viable, no como experiencia aislada sino fundamentada con unas finalidades y una metodología apropiada, debe llevarse a cabo desde el propio ámbito escolar, pues es la institución encargada de la formación integral del individuo en los niveles básicos y obligatorios.

El encargado de hacer posible la transmisión de estos conocimientos, actitudes y valores es el profesorado, convertido en el motor y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia hace falta preparar a unos profesionales que sepan la materia, en este caso histórico-artística, (el qué enseñar) pero al mismo tiempo como conducirla (el cómo y cuándo enseñarla) y evaluarla. En suma, hacen falta unos profesionales bien preparados,

- que conozcan su disciplina,
- que sean capaces de trazar y cumplimentar los objetivos propuestos,
- que organicen una programación adecuada atendiendo a los integrantes del proceso educativo,
- que tracen unas actividades en consonancia,
- que las conduzcan con una metodología propia,
- que por el carácter especial de la disciplina, tengan los recursos didácticos de apoyo necesarios para lograr el aprendizaje propuesto.

En síntesis, hablamos de un profesional bien preparado tanto en el conocimiento de la disciplina como de los medios didácticos para conseguir sus objetivos. Ese es nuestro gran reto.

Con frecuencia se dan justificaciones ante actitudes inadmisibles de los profesores aludiendo a la escasa preparación de los mismos, que en sus esquemas, el arte no tiene gran importancia, la falta de material gráfico, el poco apoyo en los libros de texto que no contemplan la Historia del Arte como medio principal de la enseñanza histórica etc. Dificultades que no pasan de ser excusas ante un profesor responsable y bien preparado, que tenga conciencia del valor de lo artístico y sea capaz de vivirlo, requisitos que son imprescindibles para el desarrollo de una labor seria y necesaria.

Al hablar de nuestro gran reto, nos referimos al trabajo de los Departamentos y Facultades como organismos de preparación profesional y particularmente a la acción desarrollada con esta asignatura. Por el contrario, el docente que se plantea su labor seriamente y con rigor se encontrará ante una actividad humana especial.

El profesor/a ha de saber mostrar a un hombre, inmerso en su propia

época, que ha sabido expresar mediante unos procedimientos específicos su pensamiento sobre el mundo, las conquistas técnicas y científicas de su tiempo, su proceso vital, sensibilidad y preferencias, dotando a esas imágenes, vivencias y percepciones de una expresión artística, con la conciencia de una dimensión creativa capaz de concretarla en imágenes que cubren desde la más libre fantasía hasta la más filosófica concepción del universo.

Definida su disciplina, tendrá que plantear su programación, adoptar una metodología flexible, teniendo siempre en consideración al definirla que ésta sea según el interés del tema y del alumnado. Ese profesor/a que deseamos sabrá actuar ante las dificultades de los medios gráficos, así como ante la falta de documentación en los libros de texto, pues partirá de conocer una bibliografía a la que acudir para comprender y hacer comprender, más allá de su forma visual el sentido que la disciplina manifiesta.

EL NUEVO MODELO DE PROFESORADO DE HISTORIA DEL ARTE

Por los caracteres que definen el nuevo proyecto educativo se exige del profesor/a que sea un elemento activo del proceso, pero, además, debe ser el investigador en el aula, el que analice como se lleva a cabo la enseñanza que propone, cómo responden los alumnos/as, qué modificaciones debe introducir o qué método y estrategias emplear; ciertamente es una derivación más del curriculum abierto. Esto le convierte en el profesional reflexivo sobre su propia materia y sobre su actuación. Ese carácter investigador y reflexivo le conducirán a concretar las unidades curriculares, a desarrollar los conceptos, enfoques y esquemas que mejoren su intervención, a desarrollar un material de apoyo que permita mejorar el proceso y que sean más rentables los aprendizajes propuestos.

Como conclusión de lo expuesto sintetizamos cual es el nuevo modelo de profesorado, que roles le son demandados para satisfacer las últimas exigencias educativas, derivadas de dos principios básicos.

.- El primero, como resultado de concretar un curriculum abierto, lo que le obliga a diseñar, sobre unas pautas establecidas, aquel que le es necesario en esa realidad concreta.

.- El segundo es consecuencia de abordar una enseñanza significativa que le obliga a conocer cuáles son los esquemas que tienen los alumnos/as para efectuar un aprendizaje significativo, que además deje de ser vulgar para que aprenda significados relevantes y científicos.

Ante ello encontramos las funciones que pueden sintetizarse así:

El profesor/a diagnóstica. La enseñanza constructivista le obliga a conocer qué ideas tienen los alumnos/as pues son de gran influencia para engarzar los nuevos aprendizajes, dirigiéndolas hacia ideas científicas. El déficit que

tienen el alumnado, afirma el Prof. Angel Pérez, no siempre se debe a la escuela sino a las informaciones exteriores y a las capacidades de los alumnos/as para estructurarlas y aprehenderlas significativamente. Pero hay que tener en cuenta que los aprendizajes pueden ser significativos (bien estructurados) pero no relevantes por lo que habrá que acomodar la transformación para que se construya un conocimiento científico, reconvertir el vulgar que poseen y sobre esa base construir los nuevos. Para conseguirlo hace falta que el propio profesor tenga los conocimientos científicos de su disciplina y que diseñe estrategias en función del contexto y de los individuos (Pérez Gómez, 1992). Esto requiere experimentación y reflexión.

El profesor/a motiva. Es la primera aptitud requerida, que sea capaz de despertar el interés por su materia al alumnado, interesarles por ella. Si no se produce la entrada no se puede llevar a cabo el aprendizaje.

El profesor/a guía. Entendemos que los escolares son los protagonistas del aprendizaje y éste puede facilitarse con las orientaciones del profesor para vincular adecuadamente sus experiencias y sus ideas con el nuevo concepto que se está estudiando y para generar vínculos que hagan significativa la nueva información. Esta guía requiere un profesor/a muy activo, continuamente interactuando con los individuos y con los grupos.

El profesor/a investiga en la acción. Una vez conocidas las preconcepciones específicas de sus alumnos/as y la realidad de su contexto, el profesorado está en mejor disposición que nadie para confeccionar y/o adaptar las actividades y los materiales más idóneos para conseguir el cambio conceptual en sus alumnos/as sobre un tema particular.

El nuevo papel del profesor/a es, pues, el de un investigador en su aula, reflexivo de su propia práctica que analiza la realidad y la complejidad de los procesos en que se halla inmerso. Por tanto, va a ser decisivo cómo se va a preparar a este profesorado para la nueva tarea que debe realizar, pues cualquier cambio o planteamiento innovador se ha de englobar en una estrategia de más amplio alcance en la que se incluya la formación del profesorado (Schön, 1992).

Pero esto además si lo aplicamos al profesorado de Historia del arte como recoge Rosa Avila, en su investigación, podemos decir que, el profesor/a de Historia del Arte se encuentra con un campo de estudio problemático cuyo objeto y métodos derivan de una superposición de interpretaciones sucesivas.

Como personas que viven en una sociedad, están condicionados por ella y por multitud de factores de gran complejidad como: familia, círculo de amigos, contacto mayor o menor con instancias socio-culturales, etc. que pueden favorecer ciertas tendencias personales o condicionar su visión de la Historia del Arte en una u otra dirección, cristalizando en una determinada forma de historiar e interpretar el arte (Avila, 2000).

En la investigación educativa, somos conscientes de que los profesores manejan diferentes modelos, y que dichos modelos representan uno de los

elementos caracterizadores de su conocimiento profesional: el conocimiento didáctico y curricular general que establece los marcos teóricos de referencia para que el profesorado lleve a cabo la práctica de la materia específica.

Podemos decir que hoy el conocimiento didáctico y curricular general de los profesores de Historia del Arte se adscribe a dos modelos didácticos: un modelo predominante de tipo tradicional-tecnológico y un modelo minoritario de carácter más innovador, proyectado en las dos direcciones curriculares que caracterizan este conocimiento, el qué y el cómo enseñar.

Hoy las investigaciones nos dicen que los profesores de Historia del Arte parecen rechazar el aprendizaje por apropiación formal de significados, y que se pronuncian a favor de un proceso de aprendizaje que parte de las ideas previas de los alumnos/as, que permite adecuar mejor la enseñanza y también están a favor de una concepción flexible de la programación. Sin embargo, en relación con los contenidos optan por una estructuración del curriculum basado exclusivamente en la disciplina.

Aún así los profesores de Historia del Arte tienen una visión tradicional de los contenidos y la evaluación, aunque en la metodología parece que tienden a introducir un cierto cambio, incluyendo actividades relativas al análisis de las ideas previas de los alumnos/as, a la selección y organización de contenidos en torno a tramas de conceptos fundamentalmente jerarquizados según el grado de dificultad que éstos presenten para los alumnos/as, lo que implica una cierta predisposición a la ruptura con el academicismo tradicional (Avila, 2000).

De todo esto se deduce que los profesores de Historia del Arte tienen dificultades en entender lo que es un modelo didáctico o curricular, ya que programan los contenidos, la metodología y la evaluación como aspectos separados sin conexión entre ellos.

Por lo que entendemos que el nuevo modelo de profesor/a de Historia del arte debe ser un profesor/a que:

- Realice una programación propia y olvide las imposiciones de los libros de texto.
- Realice una secuenciación de contenidos distinta a la tradicional biográfico-formalista.
- Establezca una clara relación entre los contenidos que se imparten, conceptuales, procedimentales y actitudinales y el contexto en el que se imparten.
- Parta de los conceptos iniciales de los alumnos y que su exploración nos sea un mero pretest, para detectar errores.
- Que en la puesta en práctica de las estrategias de enseñanza tenga en cuenta las ideas de los alumnos.
- Organice las actividades y las secuencias de manera flexible y abierta.
- Y que evalúe no sumativamente sino formativa o continuamente.

Hay muchas contradicciones en las concepciones del profesorado de Historia del Arte, tanto a nivel epistemológico como a nivel curricular, esto reclama claramente una reestructuración en la formación del profesorado de Historia del Arte y a continuación exponemos nuestra propuesta.

LA DIDACTICA DE LA HISTORIA DEL ARTE

Nuestras intenciones educativas como formadores de formadores son el núcleo que fundamenta nuestra actividad docente y articula nuestra investigación y, son el punto de partida de esta comunicación que nos lleva a mostrar nuestras convicciones en la formación de profesores de Historia del Arte.

Por ser centro de formación educativa una de las funciones que pretendemos con la Didáctica de la Historia del Arte es ayudar a conseguirla, convirtiéndola en eje de su preparación humanística, renunciando a relegarla a un plano secundario de ayuda, ilustración o convertirla en una asignatura de adorno, defendiendo con ella su viabilidad para el descubrimiento o redescubrimiento del mundo y del hombre dentro de la perspectiva histórica, y buscando la educación integral de los futuros profesores. Este sería nuestro primer objetivo, junto con la necesidad de una educación estética preconizando la obligación de hacer vivir a nuestros alumnos/as una serie de experiencias para que luego sean capaces de transmitirlos a los suyos.

Nuestra intención es hacer una formulación de los contenidos que dirigen la investigación de esta disciplina, como asignatura o asignaturas, de manera genérica. Estos han de estar en consonancia con la finalidad que pretendemos de la asignatura y con el curriculum formativo del profesor/a. Son alusivos tanto a conocimientos como a actitudes, destrezas y habilidades.

A continuación enunciaremos los que pensamos que se deben desarrollar con nuestros alumnos/as, los futuros docentes. Creemos que los capacitará didácticamente para trabajar la disciplina de Historia del Arte en las aulas futuras. Dando respuesta a preguntas como: ¿cómo es y cómo debería de ser la enseñanza relativa a los fenómenos histórico-artísticos con el fin de facilitar a los alumnos/as conocimientos de las mismas desde las problemáticas socioambientales que le rodean? ¿qué sabemos sobre la construcción científica de la Historia del Arte? ¿existen diferentes maneras de interpretar dicha disciplina? ¿desde qué marcos conceptuales se han originado? ¿qué conceptos se relacionan con la obra de arte?, ¿cómo han evolucionado históricamente? ¿qué deberíamos enseñar y cómo deberíamos hacerlo para que los alumnos y alumnas desarrollen un aprendizaje significativo sobre los fenómenos histórico-artísticos?

Quedando así enunciados los contenidos a trabajar:

- Teoría y práctica en la enseñanza de la Historia del Arte.
- Modelos curriculares en el Area de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y de Expresión plástica y visual.
- La función de la Historia del Arte en el curriculum formativo de los niveles no universitarios, especialmente en la Enseñanza Obligatoria.
- Fuentes del curriculum histórico-artístico en los niveles precisados.
- Estructuración de los contenidos histórico-artísticos.
- Conocimientos previos para el aprendizaje de las creaciones artísticas y de la Historia del Arte.
- Secuenciación de los contenidos en centros de interés, proyectos de investigación y núcleos interdisciplinarios.
- Diseños curriculares en el Area de Ciencias Sociales y en concreto de Historia del Arte.
- Metas y objetivos para el aprendizaje de la Historia del Arte.
- Adecuación de estos conocimientos y habilidades a la capacidad de los alumnos a los que van destinados.
- Metodología específica para cada contenido o habilidad (observación directa, diferida, visitas, esquemas...).
- Métodos y recursos didácticos utilizables en la enseñanza de la Historia del Arte.
- Elaboración de los propios recursos didácticos.
- Materiales aplicables a la enseñanza de la Historia del Arte extraídos de la vida social y de los medios de comunicación.
- Evaluación y selección de textos y otros recursos didácticos para esta enseñanza propuesta.
- Las experiencias didácticas actuales en esta área de conocimiento.
- La evaluación y orientación del aprendizaje histórico-artístico.
- Técnicas e instrumentos de diagnóstico de las deficiencias en el aprendizaje histórico-artístico.
- Evaluación y crítica de los programas y directrices establecidas para el conocimiento de la materia y, soluciones personales para resolverlas.
- Investigación e innovación en la enseñanza de la Historia del Arte en los niveles de la Enseñanza Obligatoria.

Para contribuir a ello desde el ámbito de nuestra disciplina ejercemos nuestra labor en la formación del profesorado, canalizando una investigación y desarrollando un programa, unas actividades complementarias y desde la acción tutorial de unas Prácticas, todo ello porque pensamos en hacer realidad ese profesional de la enseñanza de la Historia del Arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILA RUIZ, R.(2000): "Los profesores de Historia del Arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación", en PAGÉS,J., ESTEPA,J. Y TRAVÉ,G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva.
- BROUDY, H. "¿En qué medida es básica la educación estética?¿ O es el arte la cuarta R?", *Languages Arst*, 54 (6), 1977, 631-637.
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- GARCIA, T; PAGES,J. (1999): "La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP". *Contextos Educativos en Revista de Educación*, vol. 2. Universidad de la Rioja, pp. 53-69
- GIMENO,J.; (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la practica*. Madrid, Morata.
- GUZMAN PEREZ, M. (1994): *Pintura, percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada, Comares.
- (1993): *Arquitectura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada, Comares.
- (1994): *Escultura: percepción y conocimiento. Propuesta didáctica*. Granada, Comares.
- HERNANDEZ,F., JODAR, A., y MARIN,R.; (1991): *¿Qué es la educación artística?*. Barcelona, Sendai.
- PAGES,J. (2000): "La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial de profesorado" *Iber*, nº. 24, pp. 33-44.
- "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 13, pp. 38-51
- PEREZ GOMEZ,A.; (1992): "La interacción teórico-práctica en la formación del docente". Ponencia en Congreso Internacional sobre Didáctica Específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- ROZADA, J.M.(1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal.
- SCHÖN,D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, MEC-Paidós.

EL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES. SU NECESARIA FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y PROFESIONAL

Rita Marina Alvarez De Zayas
giselle@steels-net.cu

Universidad Pedagógica "E J Varona" (Cuba)

Esta comunicación surge al calor de estudios teóricos, investigaciones y experiencias docentes vividas en la formación de profesores en Cuba, Latinoamérica y España. La identificación de problemas en esta formación, la determinación de los saberes y competencias de su perfil, y la argumentación de su carácter y naturaleza, advierten la urgente solución que debemos darle a la formación de los profesores de ciencias sociales. Con ello se justifica la necesidad de una preparación pedagógica y profesional de los docentes y, en especial de los profesores de secundaria, como una vía idónea para encarar muchos de los problemas actuales de la sociedad.

EL CONFLICTO EN ESTA REFLEXIÓN

Hay dos problemas en uno, en este asunto de la formación de profesores de secundaria: en la preparación pedagógica y en la profesional. Ambos aspectos están influyendo en la evolución de la formación inicial de profesores de secundaria produciéndose muchas veces, debido a sus insuficiencias, una involución o, por lo menos, un detenimiento de su desarrollo.

¿Un docente es un profesional?, ¿Tiene el profesor que formarse profesionalmente?, ¿Puede ejercer como docente una persona que se ha formado en áreas no pedagógicas?, ¿Hasta dónde una persona que se

prepara para otra función es eficiente cuando ocupa la de docente?

¿Se le ocurriría hoy a alguien que una persona que no fuera farmacéutica, elaborara medicamentos; o que diseñara o construyera un edificio quien no sea arquitecto, o que ingresara en una compañía de ballet, alguien que no haya estudiado y ejercitado este arte por años? Claramente que me pudieran contestar que sí puede haber un técnico laboratorista, que bajo la dirección de un especialista elaborara medicamentos, y que un albañil puede construir bajo la supervisión de un arquitecto, y que hay artistas espontáneos, que no han sido formados en escuela que suben al escenario o exhiben sus cuadros. Pero, creo que todos los que lean este trabajo estarían de acuerdo conmigo en reconocer que, como tendencia, la concepción de estas actividades se ha ido sistematizando, academizando, y llegando a un nivel universitario, precisamente en busca de una formación profesional, cualitativamente superior.

Estas interrogantes son algunas de las reflexiones que me hago frente a los problemas que se dan hoy día en la formación de profesores. Desgraciadamente todavía hay, en hispanoamérica, docentes de secundaria que no están titulados; pero también existen algunos cuya formación ha consistido, casi exclusivamente, en recibir información sobre los contenidos de las disciplinas que luego van a enseñar, mientras queda fuera una gran cantidad de aspectos que forman parte de una adecuada preparación.

¿Es que acaso ser educador, ser maestro, ser profesor se resume en conocer de unas materias, y transmitirle esos conocimientos a los alumnos? ¿Qué concepción de maestro, de profesor, se tiene cuando se espera que él o ella cumpla su función sólo porque sabe de matemática o geografía? ¿Está conformes en saber que un médico cumple su misión al únicamente hablarle a sus pacientes de anatomía, o de fisiología?

La formación de docentes y, especialmente del profesor de secundaria, ha pasado a ser hoy día un problema de índole social, que rebasa los conflictos de la pura formación académica. Considero que este asunto está afectando negativamente a un sector de la población que recibe innumerables influencias de otros grupos y medios sociales, mientras la propia sociedad renuncia a preparar genuina e idóneamente al profesorado.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO

¿Es el profesor un profesional, su formación debe ser profesionalizada?. Considero que hoy día la educación universitaria es considerada profesional, sin distinciones significativas de especialidad. Es decir, que una persona que estudia cuatro o cinco años, no solo se informa sobre los contenidos de su carrera, sino que se capacita, en el sentido de saber hacer,

de tener competencias dominadas, de obtener desarrollo de habilidades, de saber investigar en su campo.

Supongo que nadie discutiría que el médico es un profesional de la medicina, como el artista estudiado, no espontáneo, es un profesional de las artes. Por esta línea de pensamiento, el maestro, el profesor, debe ser un profesional de la educación.

Analicemos lo que entiendo por profesión. "Profesión" es la acción y efecto de ejercer un oficio, un arte o una ciencia. La profesión atiende a la ejecución, a la tecnología y a la solución de problemas y contiene acciones de naturaleza concreta, productiva, en relación con los procesos o fenómenos de que se ocupa. La profesión también contiene aspectos de ciencia, de administración y de relaciones sociales que se dan en lo abstracto, esencial y creativo. (Alvarez De Zayas, Carlos M, 1995)

La profesión de educar se manifiesta, entonces, en los procesos científico- creativo y profesional- productivo y se expresa en una unidad indivisible y contradictoria de "profesión-creación", y más concretamente, de "producción de cultura - creación de cultura" (Alvarez, Carlos.M. 1995)

La persona en la que la sociedad confía la función de educar deviene profesional de la educación, capaz de producir enseñanza y aprendizaje creadora y científicamente, tareas en las que no veo conflictos. Estas funciones son hoy día aristas de una misma integridad de la gestión educativa, que complementan también una personalidad integral del docente.

La confusión reiterada en el carácter de la formación de los profesores pudiera estar dada en la no comprensión de la identidad de la profesión. ¿Cuál es el objeto de la profesión, de qué se ocupa el docente, cuál es la ciencia matriz que utiliza para estudiar e investigar los procesos típicos de su labor?, serían algunas preguntas que podrían hacer reflexionar para hallar el camino adecuado en este problema.

Han pasado los años en que se discutía si la pedagogía: disciplina de la educación, era ciencia, o arte, o metodología, o normativas; como reflejo teórico de si el educador era artista o técnico, o científico de la educación. Los avances que se han alcanzado en la epistemología de la pedagogía y las didácticas han develado sus características de ciencia valorativa, normativa, probabilística, pero ciencia; como el docente es un profesional de la ciencia, el arte y la técnica. (Alvarez De Zayas Rita M, 1998)

El objeto de trabajo del docente es la educación, en su concreción enseñanza-aprendizaje. Si esto lo tenemos claro, podemos comprender que la formación del docente tiene la finalidad de convertirlo en profesional, o sea, que domine el objeto laboral de que se ocupa: la educación. Para alcanzar ese dominio debe actuar utilizando los métodos particulares de las dimensiones productiva y científica. Los primeros serían los métodos para educar, y los segundos serían los de la investigación en la teoría y la

práctica de estas ramas del saber: la pedagogía y la didáctica.

Educar e investigar, no se hace solo desde los métodos; hay teorías, categorías, conceptos, que hay que dominar y, por demás hay cualidades que hay que formar, o desarrollar. Pero, efectivamente, ser un profesional supone dominar un sistema de métodos, que intentaremos enumerar a continuación:

- Métodos, para buscar información teórica, para la comprensión de teorías, para criticarlas, organizarlas.
- Métodos del pensamiento, y del pensamiento social en particular: el análisis, síntesis, interpretación, comparación, identificación, definición, observación, demostración, descripción, generalización, explicación, argumentación, narración.
- Métodos para la creación: imaginación, diseño, proyección.
- Métodos para investigar: identificar problemas, diagnósticos, plantear hipótesis, proyectar la solución de problemas, utilizar información, analizar resultados, llegar a conclusiones.
- Métodos para tomar decisiones.
- Métodos para comunicar los conocimientos del proceso que dirige: exponer los contenidos de la disciplina que enseña, debatir; discutir, exponer ideas, escribirlas, exponerlas gráficamente.
- Métodos para comprender la personalidad del alumno en su diversidad e integralidad, y orientar su desarrollo.
- Métodos para dirigir el aprendizaje de los alumnos.
- Métodos para superarse, para capacitarse continuamente.
- Métodos para trabajar en colaboración, en equipo.
- Métodos para desplegar la administración del proceso educativo.
- Métodos para establecer contacto con la comunidad.

Estos métodos y procedimientos que identifican la labor del profesor, sin ánimo de mencionarlos todos, constituyen el dominio profesional del docente. Preguntémosnos, ¿es posible formar este complejo sistema de dominios en un corto período o, podemos obviarlos? La preparación profesional del profesorado, bajo la concepción que defiende, es una labor larga, lenta y sistemática, No se trata de que el estudiante egrese con maestría en estos quehaceres docentes, pero tampoco puede comenzar a formarlos después de salir de las aulas universitarias. Cualquiera de nosotros ha experimentado el hecho de necesitar diez, quince años, y hasta más, en adquirir maestría en algunas de las acciones anteriormente señaladas, y algunos no la adquieren nunca; y esto era normal, y sigue siéndolo cuando las instituciones que deben formar al docente no lo preparan, sino que solamente le dan información. El problema es de concepto, y en el caso anterior se trata de considerar que la universidad no forma sino que informa, o que el modelo de preparación del docente está basada en la erudición, se apoya en el componente que eufemísticamente se

denomina teórico, y que en la mayoría de los casos, ni esto logra.

Por otra parte, cuando se adopta esta posición frente a la preparación del profesorado, se desconocen los problemas sociales, o se les da la espalda conscientemente. Por el contrario, si se sabe que existen serios problemas sociales, dados en la mayoría de los países hispanoamericanos, como son los casos de violencia, agresión física, drogadicción, irresponsabilidad cívica, corrupción de todo tipo, ausencia de solidaridad individual y social, pérdida de la autoridad y unidad familiar y de la capacidad que tenía hasta décadas atrás esta institución para compartir con la escuela la educación de los hijos; pérdida de la autoestima, decadencia casi absoluta de la identidad en sus diferentes dimensiones: personal, grupal, nacional, regional, universal; ausencia de interés por la ciencia, la investigación, y cualquier esfuerzo y sacrificio personal; y tantas otras situaciones que están minando las relaciones humanas y hasta poniendo en peligro la vida personal y del universo, ¿cómo es posible entonces, que se piense que un educador, que un docente puede formarse en unos meses, o que estará preparado con solo recibir contenidos de algunas ciencias? ¿O, peor aún, no se piensa que, junto a la familia, al maestro y al profesor le toca la responsabilidad social de incidir positivamente en la formación de las nuevas generaciones?

Una adecuada formación del docente, a la altura de tantos adelantos científicos y tecnológicos, y de estos tiempos difíciles, tiene que enseñar no solo información y teoría, sino los métodos, procedimientos y técnicas que contribuyan a solucionar la mayor parte de aquellos problemas, y prevenir otros que irán surgiendo. De allí la importancia, cada vez mayor, que gana la formación práctica del profesorado, asunto del que no me voy a ocupar aquí, por la específica importancia que él tiene.

Estas metodologías se enseñan, no hay que esperar a que espontáneamente cada quien, una vez graduado, las vaya intuyendo o inventando, en lo que consume una buena parte de su vida laborar y muchas veces el entusiasmo por la carrera. Una gran parte de esas técnicas están inventadas; las generalizaciones de la experiencia las ha elevado a la categoría de metodologías del quehacer pedagógico y didáctico y se ha llegado a teorizar sobre ellas. No estamos descubriendo el Mediterráneo.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO

Parece una obviedad hablar de la formación pedagógica del profesor. ¿Cuál si no?. Nadie discutiría que los médicos se forman bajo el signo de la medicina, el estudio del cuerpo humano, de las enfermedades, de la salud; los ingenieros bajo el de la ingeniería, las estructuras, las matemáticas, la

física; los artistas bajo el de la música, la danza, la pintura, la creatividad, la comunicación y otras disciplinas. Pero, en el caso de los profesores algunos discuten, si se forman en el marco y espíritu pedagógico, o no? ¿Por qué? Pues, a ciencia cierta no sé, o sus razones son tan complejas que perduran décadas y más décadas, hasta llegar a confundir a muchos.

De nuevo tenemos que remitirnos al objeto de la profesión. Si el contenido y sentido de la labor del docente es desarrollar integralmente los sujetos que son sus alumnos; si se ocupa de que estos aprendan lo más conscientemente posible y, que por tanto desarrollen algunas competencias; si el profesor enseña alguna materia, digamos que ciencias sociales, con el propósito de que los alumnos aprendan su sentido y significado para contribuir a su desarrollo personal y social; si como parte de su labor estudia ciencias sociales, selecciona contenidos para diseñar un curriculum apropiado a las características de los alumnos, teniendo en cuenta los adelantos de las ciencias que enseña y el contexto social donde se inserta su centro escolar; si pretende que sus alumnos se comuniquen con su medio ambiente, se sientan parte de él, traten de comprenderlo, de insertarse en él y contribuir a transformarlo positivamente; si trata de aprovechar las potencialidades de las ciencias sociales para influir en la formación de valores positivos en sus alumnos; si como parte de su gestión, procura la mejor intercomunicación y el desarrollo de las relaciones humanas intra y extraescuela; si, en fin, el profesor realiza algunas de estas acciones en su trabajo cotidiano, no cabría dudas que su objeto de trabajo es la educación, de que él se esfuerza por enseñar convenientemente y para que sus alumnos aprendan y tengan un crecimiento humano integral.

De aquí se desprende que la preparación de este profesional, el educador, tiene que basarse en el campo pedagógico, y que las ciencias que justifiquen su amplia, compleja y vasta preparación tienen que ser pedagógico-didácticas. Esto no quiere decir que la única preparación sea la pedagógica, pero sí que las restantes disciplinas y saberes que el estudiante debe recibir en sus estudios profesionales deben ser canalizados a través del núcleo central del perfil profesional: la pedagogía.

Atender a todos aquellos problemas, al desarrollo de competencias, habilidades y capacidades antes mencionadas, requiere hoy día de la participación exhaustiva de variadas disciplinas, a saber, pedagógicas, históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, investigativas, audiovisuales, cibernéticas, y tantas otras; pero, ellas se justifican si se vinculan con el perfil de la profesión.

Esto quiere decir, que si es necesaria la filosofía de la educación, como la sociología de la educación o la psicología de la educación, no son para sustituir la teoría, la práctica y la investigación pedagógica y didáctica, pues este profesional, el profesor, no se forma como filósofo, ni como

sociólogo, o como psicólogo, sino como pedagogo o, en todo caso, como profesor.

Papel singular tiene, en este mar de disciplinas necesarias, la materia que el futuro docente habrá de enseñar, en este caso las ciencias sociales: historia, geografía, artes, cívica, economía, u otras. Estas materias deben ocupar un espacio importante en el curriculum de la preparación inicial del profesorado, pero tampoco para sustituir las centrales del campo pedagógico-didáctico.

Precisamente, lo más importante de esta concepción que hoy defiendo, es que los contenidos históricos, o geográficos que el estudiante ha de aprender, tienen valor si él comprende la significación de ser enseñados a sus alumnos, los escolares; si sabe cómo convertirlos de conocimientos científicos en contenidos curriculares de la enseñanza secundaria; si ha aprendido a seleccionarlos, a dejar fuera una cantidad de información que sus alumnos no necesitan; si conoce las metodologías para que el escolar comprenda la historia, la interprete, la sepa vincular con su presente, valore el pasado, encuentre las huellas en su hoy; si aprende a gustarle la historia y a enseñar a que le guste a los más jóvenes; si aprende a defender su medio natural y social a través del conocimiento histórico. Y estas conversiones, estas transposiciones, no se hacen desde la historia, o desde la geografía, sino desde la didáctica de la historia y la didáctica de la geografía: ciencias pedagógicas.

¿CÓMO CONCRETAR ESTOS CONCEPTOS EN UN MODELO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO?

En la experiencia cubana, en la que me he visto involucrada por más de treinta años, y que por supuesto ha evolucionado en correspondencia con su propia trayectoria y con los progresos de las diferentes ciencias, entre ellas las pedagógicas, la formación del docente se enmarca en una tríada: teoría-práctica-investigación.

Estos componentes, que hoy las consideraciones teóricas los elevan a un primer nivel, están probados con notables resultados en las instituciones cubanas de formación del personal docente:

- ♦ Una formación teórica que se empeña en estar al día en el desarrollo de las ciencias que el docente enseñará; y aquellas del campo pedagógico-psicológico-didáctico que han sido estudiadas con fuerza en las últimas décadas, a través del sistema de doctorados y que se revierten en la preparación de los estudiantes.
- ♦ Una vasta experiencia acompaña la formación de docentes en el campo de la práctica profesional. La preparación práctica se desarrolla a lo largo de toda la carrera, que es una licenciatura de cinco años, para

formar todo tipo de docente. Esta preparación práctica se basa en los conocimientos teóricos que brindan las disciplinas, no sólo pedagógicas, precisamente para demostrar que el quehacer profesional es de carácter interdisciplinar y complejo.

- ◆ El otro componente de la mencionada tríada es la investigación. Reconocida la necesidad de que el docente enfrente su tarea desde las posiciones y el espíritu de las ciencias, se ha introducido hace más de veinticinco años en el curriculum de la formación de este profesional el área de las investigaciones pedagógicas. Estas se llevan a cabo también durante toda la carrera, a través de las diversas asignaturas que recibe el estudiante y en vínculo con la práctica profesional que realiza en todos los semestres de la carrera.

Esta triple preparación se vincula, por demás, con el contexto social desde el punto de vista de los conocimientos que aporta la comunidad, de la práctica profesional que se realiza en la escuela, y mediante la investigación; con todo lo cual se favorece al desarrollo social, se contribuye a la solución de problemas, mientras en esta retroalimentación el contexto está permanentemente incidiendo en la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos Manuel (1995). *La escuela en la Vida*. Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca. Sucre. Bolivia.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina (1998). *Debates actuales sobre la Pedagogía*. Universidad Autónoma Nacional, San José Costa Rica.
2000. Didáctica de las Ciencias Sociales. Eje de la formación de profesores. XI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Huelva, España.
1999. Transformar mentalidades en las Instituciones Formadoras de Docentes. Congreso Pedagogía 95. La Habana, Cuba.
1997. La Formación Integral del Profesor. Congreso Pedagogía 97. La Habana, Cuba.
1999. La Formación Práctica del Profesorado en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En proceso de edición, por la Universidad Autónoma de Ciudad México. UNAM.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *La Profesionalización del Docente*. Madrid, Siglo XXI.

IMBERNÓN, F. (1994) *La Formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona., Graó. Biblioteca de Aula.

PAGÉS, Joan (1996) *La Investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales*. VII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Las Palmas. España.

UNIÓN EUROPEA Y CIENCIAS SOCIALES. UN RETO FORMATIVO ANTE LOS NUEVOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS

Esther López Torres
esterloto@hotmail.com

Universidad de Valladolid

La creciente necesidad de forjar identidades que consoliden los procesos políticos y, al mismo tiempo, de asumir unos valores que, de la mano de las instituciones europeas y de una densa legislación, se han convertido en los nuevos colores de Europa, exige un compromiso por parte del mundo de la enseñanza. Pero, para la consecución de estos fines educativos, no podemos olvidar la importancia que adquiere el área de las Ciencias Sociales, y dentro de ellas la Historia, por cuanto su enseñanza permite a los jóvenes la asunción de unos valores y de su propia identidad. La Unión Europea, consciente de que *hoy en día, ya no es posible formular una política de educación y formación orientada al futuro sin tener en cuenta la evolución de la situación en Europa y en el mundo en general*¹³, realiza un llamamiento a la colaboración de los docentes que conduce inevitablemente a un replanteamiento de los modelos de educación y formación en todos los Estados de la Unión.

La institucionalización del estatuto de ciudadanía europea a través del Tratado de la Unión Europea (TUE), también llamado "Tratado de Maastricht" (1992) tenía como objetivo, según manifestaron las instituciones comunitarias, reforzar y potenciar la *identidad europea* y posibilitar que los ciudadanos europeos participasen de forma más intensa en el proceso de integración comunitario.

¹³ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de educación y formación. Bruselas, 14 de febrero de 2001, n.º doc. 5980/01 EDUC 23.

Con anterioridad a esta fecha la Comunidad Europea aprobó diferentes resoluciones para *reforzar la dimensión europea en la enseñanza mediante la ejecución de una serie de medidas... (que) deberían contribuir a fortalecer en los jóvenes el sentido de identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo*¹⁴.

Pero no cabe duda de que el TUE supuso una dinamización considerable de las iniciativas llevadas a cabo por la Unión Europea en el terreno legislativo y, concretamente, en el campo de la educación y la cultura.

Paralelamente a este proceso de acercamiento entre los pueblos europeos en el campo educativo, y simultáneamente con el deseo de forjar o quizás reavivar una identidad europea (que según muchos destacados intelectuales siempre ha existido), España vivía un momento de redefinición de su sistema educativo. Los nuevos planteamientos educativos quedaron formulados en la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (3.10.1990) y, por lo que respecta a los currícula, por unos Reales Decretos que, posteriormente, establecieron las Enseñanzas mínimas de la ESO y el Bachillerato y sus respectivos Currícula (1991), modificados de manera sustancial muy recientemente (Decreto de Contenidos curriculares mínimos, 2000).

Por otro lado, el Estado español en años anteriores y siguientes fue cediendo a las Comunidades Autónomas competencias en materia de Educación. Entre estas competencias se encontraba el diseño de parte del contenido de cada uno de los currícula, de modo que, poco a poco, las Comunidades fueron diseñando sus propios programas.

No variaban gran cosa los porcentajes propios de cada Comunidad en relación con los porcentajes propios del Estado en muchas de las asignaturas. Pero muy pronto los medios de comunicación social comenzaron a hacerse eco de voces que surgían de todos los sectores de la comunidad educativa con los currícula de Historia. Y es que, nuevamente, se hacía evidente la importancia que adquiriría esta disciplina para formar a los niños y a los jóvenes en la asunción de sus propias identidades y sus propias pertenencias, que son varias, ciertamente, pero que nunca pueden ser excluyentes. Esta vez, sin embargo, la Historia parecía convertirse en un vehículo educativo de identificación excluyente y no integradora.

En medio de la polémica surgieron varios intentos de reforma del currículum de Historia (los dos sucesivos informes sobre la enseñanza de las humanidades) y un Informe final de la Real Academia de la Historia sobre la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria.

Por otra parte, los problemas de funcionamiento real de la LOGSE,

¹⁴ Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza de 24 de mayo de 1988. Diario Oficial n.º C 177 de 06/07/1988. P. 0005-0007.

condujeron finalmente a una modificación de los currícula llevada a cabo en el año 2000 (R.D. 17/12/2000), a los que ya hemos hecho referencia.

Representantes de las Comunidades Autónomas, de los Partidos Políticos, de la Comunidad Educativa se han interesado por lo que es una Reforma General de los Currícula de Secundaria en todas las asignaturas, pero ¿de qué asignatura se solicitaba por los interesados al Ministerio el contenido Curricular?, ¿de qué cambios en los contenidos estaba interesada la sociedad española, los medios, los grupos políticos...?. No por el programa de Física y Química, ni por el de Matemáticas, ni por el de Música, ni por el de Dibujo... el problema eran los currícula de Historia.

Pero, ¿qué ocurría en la Unión Europea?, ¿qué papel se le daba a la Historia?, ¿acaso era considerada aquí como otro "vehículo educativo de identificación"?, ¿eclipsaba esa nueva identidad europea a las identidades nacionales? Y, si no era así, ¿cómo se hacían compatibles?, ¿se reflejaba esta problemática en la normativa europea?...

A lo largo de estas páginas vamos a intentar responder a estos interrogantes, acudiendo principalmente a la documentación emanada de las propias instituciones europeas y a la normativa vigente en la Unión Europea, de la que hemos extraído, solamente, algunos fragmentos que resultan sin embargo especialmente significativos para nosotros, por cuanto nos comprometen como formadores y, más aún, del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Con ello pretendemos dar luz a algunas cuestiones planteadas en torno al evidente conflicto educativo que en algunas ocasiones, o en determinados espacios, a veces se plantea entre europeísmo y nacionalismo, y por otra parte invitar a la reflexión, de modo que la nueva realidad en que nos hallamos inmersos y que tiene como principal protagonista a Europa, no pase inadvertida ante nosotros como formadores de futuros profesionales de la enseñanza.

Hacernos conscientes del papel fundamental que ha tomado la educación en el proceso de construcción europea y comprometernos con los nuevos objetivos que actualmente se han diseñado para ésta y, de manera especial, para la enseñanza de la historia en todos los países de la Unión es el primer paso para una futura, y cada vez más cercana, homologación educativa.

UN FUTURO APOYADO EN LA EDUCACIÓN DEL PRESENTE: LOS VALORES EUROPEOS

A lo largo de la historia hemos visto cómo la educación ha sido el principal instrumento para crear una conciencia nacional (o a veces nacionalista, como viene ocurriendo recientemente), que conlleve la

asunción de unos valores que permitan identificarse con el propio entorno. El individuo va forjando así su identidad, de modo que es capaz de elegir y definirse también frente a "los otros", reforzando al mismo tiempo los lazos internos de solidaridad con los restantes miembros del grupo de pertenencia¹⁵... y asumiendo, o no, varias identidades inclusivas o complementarias.

Así, del mismo modo que la extensión de la escolarización general fue clave para la consolidación de las identidades nacionales, y *puesto que la educación y la formación son herramientas que están al servicio de la sociedad, (y) deberían utilizarse para crear el tipo de sociedad que queremos*¹⁶, en la lenta aparición de una identidad europea, nuevamente, *la educación y la cultura son aspectos esenciales para salvaguardar la prosperidad y los valores europeos*¹⁷.

Las instituciones de la Unión se hacen eco, y de manera reiterada, del *importante papel de la educación* por cuanto *permite fomentar los valores humanísticos compartidos por nuestras sociedades*, y realizan un llamamiento a los formadores y educadores reconociendo que *el futuro de la Unión Europea precisa del apoyo sin reservas del mundo de la educación y la formación*.

Puesto que *una parte del proceso de aprendizaje la constituye la promoción de la ciudadanía activa*¹⁸, y dado que *es fundamental que la construcción del porvenir democrático de Europa repose en la participación y el sentimiento de pertenencia de los ciudadanos europeos*¹⁹ los objetivos de la educación y la formación, que en este momento se convierten en las mayores y mejores aliadas de la nueva Europa, se centran ahora en la asunción de unos valores y principios, cívicos y humanos, encaminados a alcanzar, en el terreno de la práctica, una ciudadanía europea.

Entre los *Retos que se plantean* para el futuro de la educación (punto 1 del Informe del Consejo "Educación"), se formula como uno de sus principales objetivos *la creación de una sociedad sin exclusiones*, que *impida la discriminación a todos los niveles*. Tanto *la educación como la formación se reafirman como medios estructurales que permiten a la sociedad ayudar a sus ciudadanos a acceder de manera equitativa a la prosperidad, a la adopción de decisiones democráticas y al desarrollo*

¹⁵ DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA LÓPEZ, J.M., "Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial", en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo: krk Ediciones, 2001, pp. 301.

¹⁶ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo...

¹⁷ Mandato de la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Mandato y programa de trabajo para el año 2001 de la DG EAC

¹⁸ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo...

¹⁹ Mandato de la DG EAC...

*sociocultural del individuo*²⁰.

En este sentido, y teniendo en cuenta las declaraciones y la normativa emanadas de la Comisión Europea y del Consejo de Europa, la inclusión en el curriculum de una educación en valores trasciende el marco estrictamente español, donde la LOGSE regula esa introducción en el mismo a través de los ejes transversales, para convertirse en una exigencia en toda Europa. Se intenta, con ello, que esos lazos internos de solidaridad de los que hablábamos antes se construyan sobre el terreno firme de los valores y las ideas.

Y es que *la cultura europea es hoy lo que es como resultado de un juego multiseccular de vencer y convencer*. Sin embargo, *no basta con vencer*, también *hay que convencer*, para que esa *identificación emocional* con lo que llamamos "mi" tierra (*geópolis*, en palabras de Jáuregui) coincida con la identificación, también emocional, con unos dogmas y ritos teleológicos (*teópolis*)²¹

Si el poder de Roma radicó en ser precisamente una *geópolis teopolítica* que no sólo derrotó a Grecia, Cartago y a los bárbaros con sus invencibles legiones, sino que además "convenció" a todos pueblos exportando sus romanizados dioses con sus templos, procesiones, rogativas, dogmas y ritos²², la actual construcción de la Unión Europea, no puede cimentarse únicamente en torno al proyecto político, sino que ha de hacerlo atendiendo también a los principios fundamentales de los que Europa se ha hecho principal baluarte.

Puesto que la LOGSE lleva ya en vigor más de una década, no cabe duda que esa educación en valores ha sido una realidad en la enseñanza española que, al mismo tiempo y, de manera más o menos consciente, ha ido adoptando esa dimensión europea de la que habla el Tratado de la Unión educando en la tolerancia, el respeto a las diferencias, la comprensión y los valores democráticos. "Enseñar Europa" se convierte ahora pues, en una forma de educar en valores que, sin embargo, trasciende el marco estrictamente europeo, por ser valores universales.

De hecho, no se trata de crear una identidad excluyente o centrada únicamente en Europa y en un eurocentrismo, sino que *la dimensión europea adquiere una perspectiva mundialista que merece ser objeto de atención y puede suscitar la dedicación y el esfuerzo de los docentes en cuanto éstos estén interesados en la construcción de una sociedad más*

²⁰ Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo...

²¹ JÁUREGUI, J. A. (2000), *Europa. Tema y variaciones: identidad y variedad cultural europea*, Madrid: Maeva (2ª Edición), pp. 137.

²² Esta idea, que encontramos también en el citado libro de J. A. Jáuregui, nos sirve para ejemplificar la necesidad de identificar el sentimiento de pertenencia a un territorio y a un espacio geográfico con la asunción de unos valores y creencias que lo caracterizan.

*abierta y tolerante para las generaciones futuras.*²³

Es decir, esa dimensión europea no es simplemente una forma de conocer y conservar aquello que nos une, sino también y sobre todo, un compromiso por hacer nuestra esa cultura europea heredada del pasado y que nos pone al servicio de la humanidad y de un futuro europeo en construcción.

En esta línea, resultan especialmente significativas las espléndidas palabras de nuevo de Jáuregui: *es nuestro deber conocer, mantener y preservar nuestra cultura y hacer cuanto esté en nuestras manos para que siga dialogando Platón, componiendo Mozart, escribiendo Cervantes, pintando Miguel Ángel y fabricando "stradivarius" Antonio Stradivari, no para imponer nuestra cultura a nadie, ni para caer en una arrogancia eurocéntrica siempre perjudicial, sino para ofrecer en un espíritu de servicio, de solidaridad y de agradecimiento nuestros productos culturales a toda la familia humana... recordando siempre el consejo de Montesquieu: "Jamás haré nada que beneficie a Francia si perjudica a Europa; jamás haré nada que beneficie a Europa si perjudica a la humanidad"*.²⁴

CONFLICTO EDUCATIVO: EUROPEÍSMO Y NACIONALISMO

*La educación y la cultura son, por lo tanto, aspectos esenciales para salvaguardar la prosperidad y los valores europeos y desarrollar simultáneamente un sentimiento de identidad europea que complemente las adhesiones nacionales, regionales y locales*²⁵. Sin embargo, ¿cómo podemos fomentar una identidad europea compatible con las identidades nacionales de cada uno de los Estados?... Pero además, si, como decíamos antes, la historia ha sido tradicionalmente un vehículo para formar a los jóvenes en la asunción de sus propias identidades y pertenencias, ¿qué historia debe ser enseñada en las aulas?, ¿acaso el fortalecimiento de esa identidad europea implica que se diluyan las distintas historias nacionales?.

En el preámbulo a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea vemos como uno de los principios de la Unión para fomentar esos valores el *respeto a la diversidad de culturas y tradiciones de los pueblos de Europa, así como de la identidad nacional de los Estados miembros*²⁶.

Por otra parte, y puesto que *el conocimiento de la historia de los pueblos*

²³ VALLS MONTÉS, R. (2000), "La ampliación de las identidades en la enseñanza de la Historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural", *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 10, pp.24

²⁴ JÁUREGUI (2000), pp. 24-25

²⁵ Mandato de la DG EAC...

²⁶ Carta a los Derechos fundamentales de la Unión Europea, Niza, 7 de diciembre del año dos mil, en el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, (2000/C 364/01), p. 8.

*europeos contribuye a consolidar estos principios políticos y los valores que implican en la conciencia de los ciudadanos europeos*²⁷, el deseo de *fomentar el conocimiento mutuo de la cultura y de la historia de los pueblos de Europa*²⁸ aparece formulado explícitamente y de manera reiterada a lo largo de la documentación europea.

Resulta curioso el hecho de que, al mismo tiempo que el Ministerio de Pilar del Castillo preparaba la aprobación de los nuevos currícula de Historia para el 15 de diciembre de 1999, el Consejo de la Unión Europea adoptara una Resolución sobre la incorporación de la historia en la acción cultural de la Comunidad considerando que *la vida cotidiana de los pueblos de Europa ha sido moldeada por experiencias históricas diferentes; y que el conocimiento de las experiencias y memoria común refuerza los vínculos entre los ciudadanos de Europa y contribuye a la construcción de una conciencia europea*²⁹.

Nuevamente la historia se convierte en un instrumento al servicio de la política. Sin embargo, esta vez, no es un vehículo de identificación excluyente con el fin último de generar otro etnocentrismo, en este caso europeo, sino que, más bien, es considerada como la principal herramienta para poner en contacto a los distintos pueblos de Europa.

Así, el *conocimiento mutuo de la historia y de las diferentes experiencias históricas* de cada uno de los Estados miembros de la Unión, llevará a los europeos a comprender y respetar las particularidades de los mismos, garantizando la convivencia pacífica³⁰ en el seno de Europa, al tiempo que se fomentan los valores democráticos que permiten augurar un mejor futuro para toda la humanidad.

Pero los obstáculos existentes para afianzar esa identidad que trasciende el marco nacional, no son ignorados por las instituciones de la Unión. Sin embargo, *aunque reconoce que la historia y los idiomas pueden constituir barreras heredadas a la identificación de los ciudadanos con Europa*³¹, se insiste en la necesidad de fundar esa unidad sobre la base del respeto a la diversidad cultural y a la identidad nacional.

Por tanto, encontramos aquí una idea que ya han recogido otros autores: *identidad europea e identidad nacional no sólo no son sentimientos contrapuestos; al contrario, ambos se necesitan y complementan. Y es que, la identidad europea, de la misma manera que el sentido del compromiso colectivo, no puede construirse en el individuo sin el orgullo de la propia*

²⁷ Resolución del Consejo, de 28 de octubre de 1999, sobre la incorporación de la historia en la acción cultural de la Comunidad. Diario Oficial n.º C 324 de 12/11/1999. P. 0001-0001

²⁸ Decisión n.º 508/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de febrero de 2000, por la que se establece el Programa "Cultura 2000". Diario Oficial n.º L 063 de 10/03/2000, pp. 0001-0009

²⁹ Resolución del Consejo, de 28 de octubre de 1999...

³⁰ Resolución del Consejo, de 28 de octubre de 1999...

³¹ Mandato de la DG EAC

identidad (personal y familiar, pero también regional, nacional), al contrario, el orgullo de ser europeo puede alimentarse del orgullo nacional³².

Es más, teniendo en cuenta que en la sociedad moderna el sentimiento de la identidad personal es cada vez más individualizado y estratificado, y que, en consecuencia, se van sustituyendo las tradicionales barreras geográficas³³, la Unión dibuja una identidad europea que, con esa perspectiva mundialista de la que hablábamos más arriba, no se conforma con Europa, desde el punto de vista geográfico, para ir más allá de sus fronteras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Resumiendo todo lo expuesto anteriormente y para concluir, querríamos destacar tres ideas en las que hemos venido insistiendo en el desarrollo de este artículo.

Por un lado, el llamamiento que la Unión hace a la colaboración de los docentes y, en consecuencia, nos afecta como formadores de futuros profesionales de la enseñanza. Ante esta creciente necesidad de forjar identidades sobre las que apoyar los pilares de las nuevas realidades políticas en que nos hallamos inmersos, la educación y la formación se convierten en un punto de mira y en un aliado de los organismos europeos.

Por otra parte, esa identidad europea se sustenta sobre el mundo de los valores; unos valores humanos, democráticos y cívicos que Europa ha hecho suyos a través de una densa legislación y que, por medio de la educación, marcarán el modo de ser de los europeos en aras de la construcción de un mundo más justo, tolerante y abierto a la diversidad de culturas, que persiga el mantenimiento de la paz y la convivencia en todos los confines de la tierra.

Finalmente, para que esa identidad tenga sentido, debe construirse sobre la identidad personal, en primer lugar, pero también en el conocimiento de la propia historia, tradiciones y costumbres, que sin duda va conformando una identidad local, regional y nacional. Todas ellas se complementan y necesitan dotando de mayor consistencia y solidez a esa identidad supranacional que constituye la identidad europea.

De todo lo expuesto hasta ahora podemos deducir una exigencia que compromete a los centros de enseñanza y formación y, como consecuencia,

³² TUTIAUX-GUILLON, N. "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses", en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo: krk Ediciones, 2001, pp. 269.

³³ Mandato de la DG EAC

también a nosotros: la necesidad de dar a conocer ese patrimonio cultural común del que se habla en el Tratado Constitutivo de la Unión Europea³⁴ y en el cual se sustenta la identidad europea³⁵. Con ello, estaremos estableciendo un punto de encuentro entre nuestras historias nacionales al tiempo que nos permite fomentar más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas³⁶.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA LÓPEZ, J.M., "Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial", en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo: krk Ediciones, 2001, pp. 293-308.
- JÁUREGUI, J. A. (2000), Europa. Tema y variaciones: identidad y variedad cultural europea, Madrid: Maeva (2ª Edición)
- TUTIAUX-GUILLON, N. "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses", en ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F.; PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds.) *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo: krk Ediciones, 2001, pp. 260-277
- VALLS MONTÉS, R. (2000), "La ampliación de las identidades en la enseñanza de la Historia: a propósito de la dimensión europea e intercultural", *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 10, pp.24

³⁴ Versión Consolidada del Tratado Constitutivo de la Unión, Título XII (CULTURA), artículo 151.1, p.107. En él leemos: "la comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto a su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común"

³⁵ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social, y al Comité de las Regiones. Programa de trabajo de la Comisión para 2000*. Bruselas, 09.02.2000. COM (2000) 155 Final.

³⁶ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, 07.09.2001. COM (2001) 501 Final.

- LEGISLACIÓN COMUNITARIA

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza de 24 de mayo de 1988. Diario Oficial n.º C 177 de 06/07/1988. P. 0005-0007

Versión Consolidada del Tratado Constitutivo de la Unión. Diario Oficial C 340 de 10.11.1997, pp. 173-308

Resolución del Consejo, de 28 de octubre de 1999, sobre la incorporación de la historia en la acción cultural de la Comunidad. Diario Oficial n.º C 324 de 12/11/1999. P. 0001-0001

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social, y al Comité de las Regiones. Programa de trabajo de la Comisión para 2000.* Bruselas, 09.02.2000. COM (2000) 155 Final

Decisión n.º. 508/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de febrero de 2000, por la que se establece el Programa "Cultura 2000". Diario Oficial n.º L 063 de 10/03/2000, pp. 0001-0009

Mandato de la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea. Mandato y programa de trabajo para el año 2001 de la DG EAC en http://europe.eu.int/comm/dgs/education_culture/mission/index_es.html

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento de los sistemas de educación y formación.* Bruselas, 07.09.2001. COM (2001) 501 Final

Carta a los Derechos fundamentales de la Unión Europea, Niza, 7 de diciembre del año dos mil, en el *Diario Oficial de las Comunidades Europeas,* (2000/C 364/01)

Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de educación y formación. Bruselas, 14 de febrero de 2001, n.º doc. 5980/01 EDUC 23

APORTACIONES A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: APLICACIÓN AL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA E.S.O. DE CASTILLA Y LEÓN

María Tejedor Mardomingo
mtejedor@flfc.uva.es

Universidad de Valladolid

Las reflexiones que se presentan a continuación, pretenden mostrar cómo algunos agentes de educación no formal, más concretamente asociaciones y ONGs, pueden aportar estrategias y estilos educativos para la formación del profesorado de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria.

Y es que el profesor de ciencias sociales no sólo necesita dominar los contenidos propios de su especialidad, sino que debe incorporar una perspectiva cultural y crítica amplia que le lleve a analizar su práctica educativa. El profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria debe tener incorporados una serie de conocimientos que le permitan adaptarse a distintas realidades, que le facilite el acercamiento al alumnado, que le posibilite cuestionarse su propia práctica, enseñar procedimientos, crear hábitos de aprendizaje y motivar a los estudiantes para el aprendizaje autónomo... requerimientos todos ellos que difícilmente pueden adquirirse en breves actividades de formación y de orientación demasiado puntuales.

Por ello, además del imprescindible conocimiento y manejo de estrategias concretas de acción, pensamos que el profesorado de la ESO debe incorporar contenidos de sociología, pedagogía, psicología, didáctica y antropología, como ya viene haciéndose en algunas experiencias formativas.

LOS MOVIMIENTOS JUVENILES Y LAS ONGs COMO AGENTES EDUCATIVOS.

A finales del s. XIX, surgen en Europa una serie de movimientos que organizaban actividades educativas en la naturaleza durante los períodos vacacionales; eran, sobre todo, movimientos juveniles excursionistas y naturalistas que planteaban alternativas a la vida cotidiana de la sociedad burguesa de la época (CUENCA, 1995). Nos estamos refiriendo a movimientos como el *wandervongel* (Alemania, 1896), a las colonias suizas de Zurich (Suiza, 1876) o al *escultismo* inglés (Londres, 1907).

Estas experiencias también llegaron a España de la mano del Museo Pedagógico Nacional y de Bartolomé Cossío a través de las colonias escolares que introdujeron el contacto con la naturaleza, la educación activa, la educación física, la educación ambiental o la educación para la salud (MARTÍNEZ NAVARRO, 1987).

El *escultismo*, aunque cuestionado en alguno de sus planteamientos, arraigó en España, si bien con matices muy diferenciadores, y muchas de las iniciativas de educación en el tiempo libre se han ido alimentando de técnicas, experiencias y personas provinientes del *escultismo*. Entre las aportaciones más relevantes del *escultismo* a la pedagogía de la época figuran la utilización de la naturaleza como contexto educativo, el trabajo en pequeño grupo, la educación cívica o la participación ciudadana.

Este tipo de iniciativas sociales y juveniles se han ido extendiendo y generalizando y pueden entenderse como el germen de movimientos tan variados como los grupos ecologistas, asociaciones de estudiantes, objetores de conciencia, pacifistas, organizaciones juveniles de barrio o de colegio, juventudes musicales, jóvenes investigadores, asociaciones de tiempo libre, voluntariado juvenil, centros de animación juvenil, asociaciones de estudiantes, asociaciones de jóvenes con discapacidad, asociaciones rurales, comunas, talleres de juveniles, secciones juveniles de asociaciones de vecinos... (HERNÁNDEZ DÍAZ, 1991)

Aunque con frecuencia se resalta la crisis que atraviesan diversos movimientos juveniles desde la gran explosión del final de los años sesenta y en la desmovilización política de los jóvenes (ARIEL, 1997), las asociaciones juveniles existentes cumplen un gran papel formativo ya que promocionan la participación del ciudadano (asociaciones cívicas), potencian y difunden actividades culturales (asociaciones culturales), generan hábitos saludables (asociaciones deportivas), facilitan procesos sociales de integración de drogodependientes, personas mayores, enfermos, discapacitados, inmigrantes... (asociaciones sociales), reivindican y cuidan el medio ambiente (asociaciones ecológicas) y realizan actividades para mejorar la calidad de vida y la subsistencia de los países pobres (asociaciones de cooperación internacional, ONGDs).

No existe un marco legal específico que regule el concepto de Organización No Gubernamental (ONG). En su mayoría son asociaciones privadas sin ánimo de lucro autorizadas por el Ministerio del Interior y reconocidas por la Unión Europea que se dedican a la atención, promoción, integración y desarrollo de los grupos más desfavorecidos.

En España, el origen de estas iniciativas se sitúa en los años sesenta y coincide con la tímida apertura de España al exterior, momento en el que aparecen algunas organizaciones de carácter confesional con un planteamiento puramente asistencial (PÉREZ MIGUEL, 1999). Su labor fundamental consiste en proporcionar ayuda alimentaria y humanitaria. Es una etapa de caridad, que tuvo su principal manifestación en las campañas que llenaron las aulas de imágenes de *negritos* y *chinitos*, posters, fotografías, diapositivas y películas de los países pobres.

Los años ochenta inauguran una etapa de explosión en el crecimiento de ONGs. Surgen nuevas ONGs críticas con los anteriores modelos sociales de ayuda, asistencia y caridad y nace una educación para el desarrollo como una educación desde y para la solidaridad. Se parte de la idea de la responsabilidad de los países del norte con respecto a la situación de los países del sur y de la necesidad de una transformación de este modelo. El subdesarrollo, el medio ambiente y la explotación laboral empiezan a mostrarse como problemas más complejos, estructurales y escasamente modificables a través de las labores asistenciales y de políticas de Ayuda Oficial al Desarrollo.

En la actualidad, se están cuestionando algunos planteamientos de las ONGs, por considerarlos actuaciones esporádicas que no cumplen con finalidades globales de la cooperación al desarrollo. Somos conscientes de que en la actualidad ni en el plano político ni en el plano educativo, hemos llegado al planteamiento global del desarrollo. Es el momento de la sensibilización hacia cuestiones como el medio ambiente, el consumo excesivo y el desarrollo sostenible, pero aún falta mucha implicación social y política para conseguirlo.

En cualquier caso, la aportación de las ONGs a la pedagogía es indudable, ya que están fomentando valores como: el consumo crítico, la solidaridad crítica, altruismo, respeto activo con las minorías, libertad, tolerancia, participación ciudadana e implicación social, diálogo, consenso, trabajo cooperativo, paz, justicia social o conciencia ecológica. A medida que cuajan estas organizaciones y sus ofertas son aceptadas por el conjunto de la sociedad, incluyen aspectos estrechamente vinculados a la formación del profesorado.

La formación del profesorado requiere un cambio actitudinal y no sólo una aportación de estrategias, por eso desde la mayoría de las ONGDs se apuesta por la aplicación de estilos educativos democráticos y participativos más que por actividades concretas de realización puntual.

Los estilos educativos que se proponen desde las ONGDs se basan en actividades, juegos y dinámicas de grupo encaminados a lograr el cambio de actitudes, la superación de estereotipos, la mejora de las relaciones interpersonales, el conocimiento de otras realidades y la implicación en los problemas sociales sin que todo esto suponga una merma en los contenidos conceptuales de cada una de las áreas de cualquier nivel educativo.

APORTACIONES DE ESTAS INSTITUCIONES A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA.

La consolidación de estas instituciones y la acogida que reciben desde diversos sectores, nos permite proponerlas como fuente de recursos para la formación del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria ya que proporcionan estilos educativos más acordes con los estudiantes, y más concretamente, trabajan aspectos educativos y motivadores para la población adolescente como son:

El trabajo cooperativo:

La mayoría de los movimientos juveniles al igual que el sistema escolar, suponen el encuentro de un determinado número de personas y su interrelación, por lo que el trabajo cooperativo se convierte en procedimiento organizativo y en un aprendizaje actitudinal (YUS RAMOS, 1996).

El trabajo cooperativo permitirá el reparto de responsabilidades y el consenso de las pautas de comportamiento. De tal forma que, mientras el joven asimila contenidos conceptuales, está aprendiendo a repartir y asumir responsabilidades, a aceptar y respetar a sus compañeros, a consensuar y a tomar decisiones y, en definitiva, a desarrollar una serie de habilidades que serán de gran trascendencia para su vida personal y social.

Proponemos un sistema de actuación que utilice el trabajo en grupo como un estilo educativo que genere hábitos cooperativos y como un contenido actitudinal que facilite el aprendizaje de la cooperación, como proponía Freinet (1972), y no como una estrategia concreta de organización. De tal forma, que la *discusión cooperativa* aparece como uno de los aspectos más importantes de las ONGDs que se está introduciendo en el sistema educativo, aunque dicha influencia no quepa atribuirla en exclusiva a estos movimientos.

La educación a través del juego.

Largas indagaciones sobre los juegos de los niños/as y el análisis de las definiciones y teorías existentes nos conducen a entender el juego como un

proceso radicalmente inteligente, reforzador de aprendizajes complejos, gracias al cual el sujeto desatiende lo que está aprendiendo y libera la atención para mantenerse alerta a otros estímulos, ajustándose placenteramente los actos recién aprendidos hasta fundirlos en una habilidad nueva (SECADAS, 1999).

Una de las principales aportaciones de los movimientos juveniles al sistema educativo radica en el aprendizaje lúdico. Los movimientos juveniles han sido pioneros en la utilización de juegos y dinámicas de grupo. El sistema educativo está recogiendo multitud de actividades lúdicas relacionadas con el medio ambiente, la interculturalidad, la paz o las relaciones intergeneracionales que tienen su origen y experimentación en los movimientos juveniles.

Para introducir estas actividades en la ESO, es necesario practicar una educación activa, en la que el educador se involucre en las actividades que se realicen, utilizando una metodología distinta y más atractiva que la que se utiliza habitualmente en las aulas; una metodología, que permita compatibilizar diversión, creatividad y aprendizaje. Es imprescindible suscitar y atender las propuestas de los estudiantes, sus inquietudes, escogiendo temas atractivos, realizando conocimientos prácticos y manteniendo un buen nivel de diálogo y comunicación. Enlaza todo ello con la acepción de la tarea educativa como acción comunicativa (HABERMAS, 1987) y con las propuestas de ella derivadas de aprender dialogando (GIMENO, 1999).

Educación para la participación ciudadana:

Las prácticas asociativas no se limitan a la utilización del tiempo de ocio, sino que remiten a prácticas de participación social, de gran interés en el proceso de transición del joven hacia su inserción social adulta (PUIG, 1994).

De tal forma que el asociacionismo facilita los procesos de conocimiento y análisis de las diferentes realidades, permite a los jóvenes analizar críticamente la sociedad, proponer alternativas a los problemas sociales, respetar los distintos estilos de vida e implicarse en diferentes causas como la defensa del medio ambiente, el desarrollo sostenible, el consumo crítico, la solidaridad... objetivos todos ellos coincidentes casi en su literalidad con la propuesta legislativa del sistema educativo vigente.

Educación para el desarrollo, la paz y educación ambiental:

Las agrupaciones juveniles y las ONGs han contribuido, en cierta medida, a sensibilizar a la población en general y a los niños y jóvenes, en particular, sobre cuestiones como el cuidado del medio ambiente, la solidaridad, el consumo responsable, la justicia social y la participación

ciudadana. Somos conscientes de que queda un largo camino por recorrer para lograr estos ideales, pero sí es cierto que existe un colectivo de jóvenes preocupado por estas cuestiones y que está logrando sensibilizar a la sociedad y aportando visiones críticas a determinados comportamientos sociales y políticos.

Las Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs) están facilitando procesos de sensibilización en todo lo que se refiere la solidaridad, la cooperación para el desarrollo y la educación para la paz, aportando reflexiones conceptuales y materiales didácticos para la escuela. Algunas de las ONGDs que trabajan en esta línea son Sodepaz, Hegoa, Entrepueblos, Manos Unidas o Intermón.

Técnicas de estudio activo, diálogo y discusiones:

La elaboración personal y subjetiva de argumentos tiene una mayor incidencia en el individuo que la lectura individual de un texto, ya que las personas recuerdan mejor sus respuestas a un mensaje que la información concreta que contiene el mensaje y participar en la elaboración del contenido de una materia tiene un mayor impacto en los individuos que el estudio pasivo. Así, las exposiciones en público, el análisis y diagnóstico de situaciones, los debates y las asambleas se proponen como estrategias que facilitan la adquisición de aprendizajes.

Toma de decisiones:

La toma de decisiones por parte de los alumnos/as sobre su actuación en el aula es el último paso en la secuenciación del aprendizaje de actitudes y valores. Encaminar de forma progresiva a los/as estudiantes a que tomen decisiones que les atañen directamente es una manera de animarles a que reflexionen sobre sí mismos, sobre sus actitudes hacia la escuela y la sociedad y sobre sus habilidades, conocimientos y deseos. El logro de la autonomía personal se alcanzará en paralelo con el desarrollo de las actitudes de *participación, colaboración solidaria y de responsabilidad compartida*.

APLICACIÓN AL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA E. S.O. DE CASTILLA Y LEÓN.

Proponemos, a continuación, algunas actividades para 2º de Educación Secundaria Obligatoria elaborados por distintas ONGDs y adaptadas a los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia dentro del currículo de Castilla y León.

ACTIVIDAD Nº 1: Juego de los cubos.

OBJETIVOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

1. Conocer los procesos y mecanismos básicos que rigen los hechos sociales y utilizar este conocimiento para comprender el pasado y la organización de las sociedades.
8. Comprender la interrelación de los factores multicausales que explican la evolución de las sociedades humanas, así como el papel desempeñado en dicho proceso por colectividades y grandes personalidades, evitando una visión reduccionista de la Historia.
11. Comprender y analizar de modo crítico los principales problemas morales de nuestro tiempo.
13. Comprender y valorar la democracia, los valores que representa y su significado moral como ámbito en el que son posibles distintos proyectos éticos.

CONTENIDOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

- La estructura de la sociedad. Estratificación social. La división técnica y social del trabajo.
- La dinámica de la sociedad. Los procesos de cambio y conflicto social.
- Principales características de la sociedad europea y de la sociedad española.
- La diversidad cultural de los grupos humanos.
- El funcionamiento de la actividad económica. Producción, intercambio y consumo.
- Los agentes económicos.
- Los factores productivos. Recursos naturales, trabajo y capital.
- Características de la actividad económica.

DESARROLLO: Este juego pretende mostrar algunos aspectos de las relaciones internacionales como la distribución de la riqueza, el comercio, el progreso, la evolución de la sociedad, el desarrollo o la interdependencia entre los países.

Para ello se divide al grupo-clase en cuatro subgrupos iguales y se les indica que deben construir cubos de cartulina de una determinada medida con el material que se les entrega en un tiempo determinado. El reparto de material lo realiza el profesor y no es equitativo, de tal forma que deberán negociar entre ellos para poder fabricar los cubos. Cuando el juego finaliza y se cuentan los cubos que ha aportado cada equipo, se les explica que cada grupo estaba representando a un grupo de países del mundo (CASCÓN, 1999).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

10. Conocer y diferenciar a través del análisis de ejemplos concretos el funcionamiento de la actividad económica, sus mecanismos básicos y sus agentes. Caracterizar los principales sistemas económicos, con especial referencia a los aspectos geográficos de la actividad económica de España. Interpretar y elaborar gráficos y mapas temáticos.

11. Identificar, analizar y valorar la división técnica y social del trabajo y sus consecuencias socioeconómicas. Conocer la dinámica de la sociedad y la organización del mundo laboral, con especial referencia a Europa y a España.

ACTIVIDAD Nº 2: Danzas del mundo

Con esta actividad se pretende que los estudiantes conozcan otros países y culturas a través de una actividad lúdica y cooperativa como es el baile y la música.

OBJETIVOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

4. Analizar la utilización de los recursos por los grupos sociales y valorar las consecuencias ambientales.

6. Conocer la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos básicos físicos y humanos y distinguir las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas. Comprender los rasgos físicos y humanos de España y la diversidad de su geografía y sus culturas.

8. Comprender la interrelación de los factores multicausales que explican la evolución de las sociedades humanas, así como el papel desempeñado en dicho proceso por colectividades y grandes personalidades, evitando una visión reduccionista de la Historia.

11. Comprender y analizar de modo crítico los principales problemas morales de nuestro tiempo.

CONTENIDOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

- El Estado como entidad política y geográfica. Organizaciones subestatales y supraestatales.
- Los regímenes políticos. Estados democráticos, dictaduras y otros Estados no democráticos.
- El mapa político del mundo. La Organización de las Naciones Unidas.
- La distribución geográfica de la población mundial.
- La dinámica de la población. Movimiento natural y movimientos migratorios.

DESARROLLO: Las danzas del mundo son diferentes bailes grupales que tienen su origen en determinadas culturas y países (Grecia, Israel, Francia, Rusia, Perú, Marruecos...). El profesor/a explicará a los/as estudiantes el origen de una danza y el objetivo de su utilización (la lluvia, la fertilidad de los campos, un nacimiento, una fiesta, el sol, la muerte, la cosecha, la enfermedad...) y sitúa en el mapa del mundo el país o zona donde se practica o practicaba ese baile. A continuación, se indican los pasos básicos del baile y se procederá a su realización grupal con música. En una tercera fase, se analizará el contenido de la danza aplicándolo a las costumbres e historia del país o cultura que se esté estudiando.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

2. Utilizar los distintos tipos de imágenes y otras representaciones del espacio terrestre. Localizar en mapas lugares y espacios concretos.

9. Conocer la distribución de la población en el mundo, diferenciando regiones y estados por la densidad de población, su dinámica y su estructura. Aplicar los conceptos de superpoblación, migración y envejecimiento a distintas escalas.

11. Identificar, analizar y valorar la división técnica y social del trabajo y sus consecuencias socioeconómicas. Conocer la dinámica de la sociedad y la organización del mundo laboral, con especial referencia a Europa y a España.

12. Identificar y localizar los estados del mundo. Interpretar mapas políticos.

ACTIVIDAD Nº 3: Texto 100% norteamericano y Los papalagi

OBJETIVOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

6. Conocer la diversidad geográfica del mundo, sus rasgos básicos físicos y humanos y distinguir las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas. Comprender los rasgos físicos y humanos de España y la diversidad de su geografía y sus culturas.

8. Comprender la interrelación de los factores multicausales que explican la evolución de las sociedades humanas, así como el papel desempeñado en dicho proceso por colectividades y grandes personalidades, evitando una visión reduccionista de la Historia.

CONTENIDOS: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

- La distribución geográfica de la población mundial.
- La dinámica de la población. Movimiento natural y movimientos migratorios.

- El crecimiento de la población.
- La dinámica de la sociedad. Los procesos de cambio y conflicto social.
- Principales características de la sociedad europea y de la sociedad española.
- La diversidad cultural de los grupos humanos.

DESARROLLO: Con estos textos se pretende mostrar cómo la mayoría de los objetos que utilizamos en nuestra vida cotidiana proceden de otras culturas. Con el objetivo de sacarle el máximo partido al texto se propone plantear primero a los estudiantes algunas cuestiones sobre el origen de algunos utensilios cotidianos; los bolígrafos, los vaqueros, la cama, los zapatos, los cubiertos... Después de este debate se pide a los estudiantes que lean el texto de R. Lipton y se les invita a investigar el origen de otros objetos. De esta forma, los estudiantes serán conscientes de la importancia del conocimiento de otras culturas y civilizaciones para el progreso social.

A continuación, se procede a la lectura individual del texto de E. SCHEURMAUN *Los papalagi no tienen tiempo* y después el profesor/a, iniciará un debate preguntando a los/as estudiantes por los rasgos culturales que se describen en el texto y por la visión que de nosotros tienen desde otras culturas. El debate continuará analizando los estereotipos que mantenemos a cerca de otras realidades.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: (Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León)

5. Comprender la evolución cultural de la humanidad.
9. Conocer la distribución de la población en el mundo, diferenciando regiones y estados por la densidad de población, su dinámica y su estructura. Aplicar los conceptos de superpoblación, migración y envejecimiento a distintas escalas.
11. Identificar, analizar y valorar la división técnica y social del trabajo y sus consecuencias socioeconómicas. Conocer la dinámica de la sociedad y la organización del mundo laboral, con especial referencia a Europa y a España.

RECURSOS DE LAS ONGDS Y ASOCIACIONES PARA AL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

- ACSUR-LAS SEGOVIAS (1996) *La semana de un solo mundo: los jóvenes imaginan*. Madrid: Acsur-Las Segovias.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1991) *Derechos Humanos en lenguaje sencillo*. Madrid: Amnistía Internacional.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1995) *Educación en Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.

- CASCÓN, P (1994). *La alternativa del juego I y II*. Madrid: Catarata.
- CENTRO NUOVO MODELLO DI SVILUPPO (1997) *Rebelión en la tienda. Opciones de consumo, opciones de justicia*. Barcelona: ICARIA.
- COLECTIVO AMANI (1995) *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- HEGOA (1996) *Juntamundos. Pedagogía urgente para el próximo milenio*. Vitoria- Gasteiz: Hegoa.
- INTERMÓN (Alburquerque, F y otros) (1995) *Hacer futuro en las aulas. Educación, solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón.
- MANOS UNIDAS (1990) *Hagamos un solo mundo. Manual de educación para el desarrollo*. Barcelona: Claret.
- MARHUENDA, F.(1994) *La educación para el desarrollo en la escuela. Posibilidades e interrogante*. Barcelona: Intermón.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. (1996) *Educación en y para los derechos humanos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- SODEPAZ Y MESA, M. (1994): *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Popular.
- SODEPAZ-MUNDOS UNIDOS (1993) *Los murales en las Escuelas 1492-1992. Una experiencia de aprendizaje intercultural en Europa*. Madrid: Sodepaz.
- UNICEF. (1997): *50 años de Unicef*. Comité Español (1946-1996) Unicef 50, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- VARGAS, L. BUSTILLOS, G. Y MARFÁN ,M. (1995) *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.
- VV.AA.(1998) *Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario. Campaña de Educación para el Desarrollo*. Barcelona: Fundación Paz y Solidaridad Serafin Aliaga.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AAVV(1997): *La gestió de les organitzacions no lucratives*. Barcelona: Proa-columna.
- CELORIO,J.J. (1995): *La educación para el desarrollo*. Cuadernos Bakea, nº 9.
- CONSEJO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (1996): *Memoria del consejo de la Juventud de España*. Madrid: CJE.
- CORTINA, A. y otros, (1996) *Un mundo de valores* Valencia: Generalitat

Valenciana.

- CUENCA CABEZA, M. (1995): *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- CUENCA CABEZA, M. (1999): *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Decreto 7/2002 de 10 de Enero por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León.
- FREINET, C (1972). *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona: Laia.
- GIMENO, P (1999). La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico comunicativa. *Conciencia Social*, nº 3, 13 – 41.
- HABERMAS. J (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. Mª. (1991): "La educación social en los movimientos juveniles". *Cuadernos de Realidades Sociales*. Enero, nº 37-38, 141-147.
- MARTÍNEZ NAVARRO (1987) "La educación física y las colonias escolares" en RUIZ BERRIO (coord) de: *Un educador para un pueblo*. Madrid: Uned, 177-199.
- NIETO BEDOYA, M. Y TEJEDOR MARDOMINGO, M. (2000): *Guía didáctica de las ONGs de Castilla y León*. Valladolid: Alcañiz Fresno.
- PUIG ROVIRA, JM y TRILLA, J. (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- SECADAS (1999): *La edad de cinco años*. Madrid: SEK.
- TRILLA, J. (1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- TRILLA, J. (Coord) (1997): *Animación sociocultural*. Barcelona: Ariel.
- WLRA (World Leisure and Recreation Association) "Carta internacional del ocio" *Elra* 3 (1994) 13 – 16.
- YUS RAMOS, R (1996). *Hacia una educación Global desde la transversalidad*. Madrid: Alauda-Anaya.
- YUS RAMOS, R. (1997) Desde la cooperación en la escuela a la cooperación al desarrollo. *Educación, Desarrollo y Participación Democrática. Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid: ACSUR-Las Segovias, Alauda-Anaya, 111-138.

LA INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL (CCP) DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Ruymán Acosta Betancor
rab@didacticahistoria.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo de estas líneas no es sólo reflexionar acerca de la formación inicial de los futuros profesores de secundaria en nuestra disciplina, sino también proponer cómo integrar en esta formación las *Nuevas Tecnologías* (en adelante NNTT). El objetivo principal de lo que aquí se suscribe es cómo, desde nuestra disciplina, se pueden integrar estas herramientas en los planes de formación, sobre todo en el llamado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). No es aleatorio el hecho de utilizar la denominación "integración", y no la más generalizada: aplicación.. Consideramos más correcta la expresión "integración de las NNTT en la Educación" para referirnos a unas aplicaciones que en definitiva no son más que un recurso, un excelente recurso, que se nos pone a disposición de los docentes y que cada profesional puede y debe utilizar en su campo de acción.

En el Simposium dedicado a la formación del profesorado de Ciencias Sociales, celebrado en Huelva, casi la práctica totalidad de los ponentes resaltaban la escasez de investigaciones en la preparación inicial de los futuros docentes de secundaria. Tras dos años lamentablemente poco ha cambiado y aún estamos en la fase en la que se pretende consolidar finalmente el CCP. Se abandona la fase de experimentación, con más o menos suerte según la Comunidad Autónoma de que se trate, y parece que deja de competir con un ineficaz CAP que en palabras de PAGÉS (2000, 37) *se le daba un barniz profesionalizador a los licenciados que deseaban acceder*

a la función pública a través del concurso de oposición. Oportunas palabras que caracterizan a la perfección un curso que en la actualidad es puro trámite, donde el alumno se encarga de buscar la mejor opción decayendo el propio CAP en la negligencia académica de la función formadora del mismo. Nadie duda que en la Ley de 1970 supuso un gran avance para el Sistema Educativo pero se ha tardado quizás demasiado en la renovación del mismo. Más cuando, y en relación con el título de esta ponencia, la sociedad se ha surtido de unos recursos que en los últimos veinte años se ha convertido en un producto de consumo, a los que se suma el creciente poder de los *mass media* y sus efectos educativos en contextos no formales e informales de la educación. Existe una gran preocupación en “cómo formar a los ciudadanos del futuro” y no tanta en “cómo formar a los formadores de estos ciudadanos” (ALONSO CASTROVIEJO y GARCÍA SANTA ANA; 2000, 451). Con el CCP se pretende paliar esta tendencia, preparando al futuro docente con nuevas estrategias para poder gestionar esta gran cantidad de medios.

Del borrador presentado por el Gobierno no es la rebaja en cien horas de duración del curso lo que más me llama la atención. Creo que todavía habría que discutir las horas para el *practicum*, sin olvidar los seminarios, vitales en todo proceso formador. Considero un hecho fundamental que se pueda optar en los dos últimos años por cursar algunas optativas. Ello supone una toma de conciencia por parte del futuro docente y un adelanto de su formación, además de ser mucho más enriquecedor al cursar el CCP. De esta manera se subsana el problema de que los licenciados, en un plazo de nueve meses, asimilen y acomoden los complejos conocimientos pedagógicos que requieren de una enseñanza adecuada. No se puede considerar que en este tiempo alcancen el mismo nivel de formación que los alumnos de Magisterio, que trabajan estos contenidos durante tres años. Tiene mucha importancia crear itinerarios durante la licenciatura para favorecer la vocación docente de los licenciados, con igual importancia que las salidas específicas de su campo de estudio (GUTIÁN; 2000, 163).

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL

Los términos globalización, aldea global, sociedad de la información, reflejan no sólo una nueva forma de definir nuestra época sino también cambios profundos en la sociedad tanto a escala estructural como a escala coyuntural. Los países industrializados, separados físicamente, se han aproximado a través de un mundo virtual llamado Internet. Aparece una nueva forma de desigualdad social entre grupos informatizados y aquellos que no lo están. La formación de futuros educadores deben tener conciencia de este nuevo escenario, y no debe, ni puede, estar desligada del aluvión

“tecnológico”.

Considero que esta introducción de la tecnología en nuestra disciplina debe partir desde la propia didáctica de las ciencias sociales. Al diseñarse los programas de formación se debe evitar caer en esquemas teorizantes, revitalizando las prácticas que son el lugar idóneo donde el profesor reflexiona críticamente sobre su labor en el aula (AYALA; 2000). El profesor debe ser el primero en sacar a la luz sus deficiencias para poder así superarlas. Para esta difícil tarea es esencial la capacidad crítica, tanto acerca de su profesión como del contexto que engloba al alumno, un contexto dominado por las NNTT.

El docente, ante este nuevo escenario, que seguirá siendo nuevo hasta que dominemos sus herramientas, debe ser un gestor de medios en vez de un transmisor de conocimientos. En el CCP de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se debe insistir en esta idea e incidir en las ideas previas con las que llegan los alumnos, ya que como dice PAGÉS (1999), los futuros profesores llegan con patrones ya concebidos sobre la docencia debido a sus propias experiencias en etapas escolares anteriores que son perdurables en el tiempo y muy difíciles de derribar. Es fundamental, pues, actuar sobre ellas, cómo ellos mismos harán con sus alumnos, ya que si el constructivismo debe existir en las aulas de secundaria también debe practicarse en las clases del CCP.

Con respecto a las expectativas y exigencias del nuevo docente y siguiendo a ALONSO GUTIÉRREZ (2000), éste debe tener un conocimiento pedagógico general, poseer un conocimiento del contexto escolar, dominar el contenido y la didáctica del contenido y, además, ser capaz de desarrollar un clima favorable para que su labor resulte provechosa. Los programas de formación en ciencias sociales también deben aportar a los futuros docentes, recordando el papel de educar a ciudadanos democráticos y críticos con el mundo que les rodea, capacidad de compartir y coordinar metas educativas. Todo profesor debe ser un investigador, un intelectual para poder investigar en su propia práctica educativa, debe participar de forma activa en el proceso de desarrollo y formación del currículo, estar dotado de las habilidades necesarias para poder sacar partido a los recursos que la sociedad pone a su disposición y estar inmerso en una cultura de formación, donde el CCP es el primer paso de un proceso cuya premisa máxima es una enseñanza de calidad.

INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Ya se han anticipado algunas claves del por qué integrar las NNTT en

programas de formación inicial del profesorado. Nos detendremos ahora un poco más en ello, para a continuación indicar una serie de puntos orientativos de cómo abordar el trabajo con las NNTT en nuestra disciplina.

Es obligatorio en primer lugar precisar qué son las nuevas tecnologías para lo cual contamos con excelentes trabajos (MENA MERCHÁN (coord.); 1996). Adaptando la definición hecha por CABERO (2000), podemos definirlos como aquellos instrumentos técnicos que, girando en torno a la información, la comunicación y los nuevos descubrimientos que sobre los mismos se van generando, se diferencian de los tradicionales, no por su aplicación sino porque son idóneos para crear nuevos canales de comunicación y expresión, facilitando a los receptores la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias de carácter formativo, expresivo y educativo, con un carácter instantáneo y/o virtual.

La integración de las NNTT puede ser posible de múltiples modos: de manera didáctica, como objeto de análisis y de estudio, como elemento para expresarnos y comunicarnos o para gestionar y administrar. Obviamente aquí nos interesa el primer elemento. Dejando a un lado la sobrevaloración que de ellas se suele hacer, podemos reflejar en unos puntos lo que las NNTT nos ofrecen en el campo didáctico y educativo:

- Se posibilitan por primera vez en la historia la rotura espacial de la educación, que ya se había iniciado con la educación a distancia. Por ejemplo, con Internet el alumno puede contactar con el profesor en tiempo real sin la necesidad de estar físicamente uno delante del otro.
- Se asiste a una flexibilización de la enseñanza ya que los criterios de evaluación se diversifican, pudiendo llegar a los objetivos concretados por multitud de vías.
- Se amplía la oferta educativa de manera evidente y muy palpable.
- Se individualiza la enseñanza de cada alumno por parte de su tutor y por medio del correo electrónico o de pruebas computerizadas puede mejorar su rendimiento al ser evaluadas individualmente.
- Con Internet y los sistemas multimedia el aprendizaje se amplía prácticamente durante toda la vida, debido a la gran oferta educativa que se precisaba antes. De igual manera debe ser su aprendizaje y formación, hoy día la velocidad de innovaciones no dejan tiempo a su reflexión, ahora nos inundan con las siglas WAP, en un año será la Bluetooth y en menos de dos nos tendremos que familiarizar con la UMTS (3ª generación de móviles). En el caso de las NNTT no bastará con la formación inicial.
- Conforme a la flexibilidad de la enseñanza y la facilidad con la que cada vez se elaboran estas aplicaciones, los medios se pueden adaptar a las necesidades de cada sujeto. En especial a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Son evidentes las ventajas y motivos sobrados por los que los futuros docentes debemos estar al día en las mismas. Pero vamos a ver ahora varios problemas en su integración:

- Existe unas limitaciones hacia el acceso de estas tecnologías, de carácter económico y el desconocimiento hace poco rentable su inversión en ellas.
- La rapidez, a velocidad exponencial, de los avances tecnológicos no permite su análisis crítico, un problema que debe de ser objeto de estudios pues no se sabe la capacidad de la sociedad para asimilar tal invasión de medios.
- Falta de coordinación para hacer consenso en cómo integrarlas por parte de los equipos educativos.
- Escasez de estudios sobre investigación pedagógica para estas herramientas, pues la cultura tecnológica en España está empezando a consolidarse y deseando ver sus resultados.
- Existen numerosas recomendaciones de que hay que ayudarse de las NNTT, pero falta una planificación organizada y efectiva por parte de la administración educativa, y denota una falta de interés didáctico en sus textos (ASKLEPIOS; 1994).

Otro aspecto fundamental en que los especialistas en Tecnología Educativa están de acuerdo es que el primer elemento para aplicar las NNTT en los procesos de enseñanza-aprendizaje pasa porque cambie el rol del profesor (SEVILLANO; 1998), y para que cambie hay que dotarlo de mayor autonomía, así como estar predispuesto para realizar dicho cambio. Se ha contemplado que, mientras más se integren elementos tecnológicos en programas formadores, más se mejora la actitud hacia estas innovaciones (CASTAÑO; 1994).

En esta transformación del rol docente dentro del aula el profesor deja de ser la fuente de conocimientos y de sabiduría, para pasar a ser un administrador de las fuentes que pone a disposición del alumno para que este indague, reflexione y construya los conocimientos. Ante esta sociedad de la información, donde existen multitud de caminos por donde el alumno puede alcanzar los contenidos escolares (por ejemplo la enciclopedia Encarta o Internet) y donde exhaustivos y variados portales les ofrecen una gran variedad de trabajos, es competencia del profesor saber qué fuentes se les presentan a los alumnos no sólo en el aula sino fuera de ella.

Es una evidencia que los alumnos son más receptivos en ambientes no formales y, sobre todo, en los informales. Ejemplo de esto es la tendencia consolidada a que el alumno haga verdad absoluta de todo lo que sale en la televisión, siendo esta realidad un duro obstáculo al que se tienen que enfrentar los profesores. Esta quiebra entre sociedad y escuela se profundiza por la falta de formación del docente, ya sea por falta de

motivación o porque no existen los programas adecuados.

La formación del profesorado es el elemento clave ante este nuevo reto, pues sería inútil luchar contra esta creciente profusión de informaciones. Puesto que existen y están en el medio social, debemos incorporarlas y adaptarlas al contexto escolar. No cabe duda que ante la sociedad de la información se plantean problemas docentes específicos, problemas que deben ser resueltos desde la accesibilidad, una política marcada en este sentido; desde la receptividad, la propia formación del profesorado; y desde los resultados, premiando la flexibilización de los mismos (TOURINÁN; 1999). En consecuencia, se hace necesario que en los programas de formación inicial, además de un conocimiento psicopedagógico, deba existir una "alfabetización tecnológica" que se caracterizaría por su continuidad en la formación permanente.

La sociedad como sistema en este momento de la historia se caracteriza por la revolución tecnológica que consigue *normalizar* el uso de estas herramientas, y el sistema educativo como subsistema de la sociedad se debe permeabilizar de estas características y no quedar al margen. Los profesores deben de tener una comprensión más global sobre las diferentes variables que aporta el mundo tecnológico y dominarlo conceptualmente.

Para sintetizar este epígrafe reflejemos en los siguientes puntos lo que un profesor de secundaria del ámbito de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia con respecto a las NNTT debe de ser capaz:

- Tener un conocimiento amplio en el campo informático pues la única manera de que el profesor reflexione y sea crítico con las NNTT es desarrollar las destrezas y habilidades cognitivas y motrices para alcanzar esta capacidad crítica. De esta manera el docente de manera autónoma será un experto para saber si debe integrarlas o no.
- Dominar el currículo escolar para saber en qué momento, cómo y durante cuanto tiempo debe integrarlas en el aula, utilizándolas en unas unidades didácticas y desechándolas en otras.
- Tener conocimientos psicopedagógicos suficientes para ser capaz de adecuarse al nivel de sus alumnos y elegir entre la diversidad de oferta tecnológica seleccionando la más adecuada para su desarrollo cognitivo.
- Estar informado de una manera constante sobre el software educativo que sale al mercado y ver su potencialidad, si la tiene o no en el aula.
- Fomentar entre el equipo educativo una cultura no sólo de cooperación sino de formación en aspectos tecnológicos, ya que en dos años las novedades son sustanciosas.
- De igual importancia es que el medio informático no sólo es un recurso didáctico, sino que nos proporciona unas herramientas para gestionar y administrar toda la información recogida en el aula.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior escrito, en este apartado de conclusiones me gustaría recalcar tres ideas esenciales en lo que respecta al profesor de Ciencias Sociales y a las NNTT.

La primera, que las NNTT son ya una realidad en la vida diaria de nuestros alumnos, es sólo cuestión de tiempo o cuestión de decretos el que las consideremos como una metodología válida a utilizar en clase. De esta idea subyace la iniciativa que debe tomar cursos como el CCP en formar a los futuros profesores de nuestra disciplina en lo que respecta al qué y al cómo son estas NNTT, sobre todo porque considero que para desechar un recurso primero debes conocer tanto su potencial y su flexibilidad a la hora de integrarse en las aulas. Ofreciéndole al docente la autonomía necesaria para saber cuándo y cómo utilizarlas atendiendo a las propias necesidades del grupo.

La segunda, lo importante que es la formación inicial en las ideas con las que llegan unos recién licenciados y las conductas que se pueden crear o modificar en estos futuros profesores. Conseguir que estos alumnos modifiquen patrones que tengan ya cimentados debido a sus experiencias anteriores y configurar una mentalidad abierta, flexible y que este primer paso en su formación es eso un primer paso de una formación que ha de ser continua, es otro de los pilares de este curso de cualificación pedagógica. Sólo con este enfoque se conseguirá limar las reticencias hacia esas NNTT.

En último lugar, es poner las NNTT al servicio de las Ciencias Sociales y no al revés. Vital, ya que por tradición estaríamos en el polo opuesto a las mismas y se suele caer en el error de ver primero que se nos ofrece y modificar nuestra planificación didáctica para poder encajar unas herramientas informáticas ya prefabricadas y elaboradas por personal ajeno a nuestra disciplina. Considero que desde las propias Facultades de Ciencias Sociales deben emanar en los últimos años de la carrera asignaturas optativas de carácter tecnológico, no me refiero a que se puedan optar como libre configuración desde otras carreras, sino elaboradas desde los propios departamentos de Historia, Geografía, etc. Es una manera de acercar estos estudios al mundo diario del alumno, al igual que existen ya una "Didáctica de la Historia" debiera de existir por ejemplo "La informática en la enseñanza de la Historia" o en asignaturas que aborden el tema de las fuentes en la historia debería tener un tema dedicado a Internet. En definitiva conectar la realidad social con los estudios universitarios, así como ya he comentado líneas atrás si se le ofrecen al alumno la posibilidad de iniciar su formación desde el ámbito pedagógico por qué no desde el tecnológico, estoy convencido que la experiencia del CCP sería mucho más gratificante y adecuada en el tiempo que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO CASTROVIEJO, J. y GARCÍA SANTA MARÍA, T. (2000): "Análisis de un modelo de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: EL CAP en la Universidad de la Rioja", en Páges, J., Estepa, J., Travé, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp 451-458.
- ALONSO GUTIÉRREZ, A. M^a. (2000): "La eficacia docente del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales", en Páges, J., Estepa, J., Travé, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp 479-488.
- AREA, M (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona. Sendai.
- ASKLEPIOS (1994): "Diseños curriculares de Ciencias Sociales. Una revisión crítica de sus elementos didácticos", en Grupo Insula Barataria (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid. Mare Nostrum, pp 13-29.
- AYALA, S (2000): "Alternativas y profesionalidad del profesorado de Ciencias Sociales", en Páges, J., Estepa, J., Travé, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp 59-69.
- BENEJAM, P (1986): *La Formación de los maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia.
- BENEJAM, P (1999): "El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales", en *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada-Universidad de la Rioja. pp 15-25.
- CABERO, J. (ed) (1999): *Tecnología Educativa*. Madrid. Síntesis.
- CABERO, J. (ed) (2000): *Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid. Síntesis.
- CASTAÑO, C.G. (1994): *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de la enseñanza*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- COLL, C (coord.) (1993): *EL constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó
- ESCUADERO, J.M. (ed) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.

- ESTEPA, J (2000): "El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales", en Páges, J., Estepa, J., Travé, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp 313-334.
- ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, (1999): "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado", en *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada-Universidad de la Rioja.
- GUTIÁN, C (2000): "La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. ¿Es viable una alternativa al modelo actual?", en Páges, J., Estepa, J., Travé, G. (eds): *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, pp 157-166.
- HARGREAVES, A. et alii (1996): *Una educación para el cambio*. Barcelona. Octaedro.
- McFARLANE, A. (2001): *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas y posibilidades*. Madrid. Aula XXI Santillana.
- MENA MERCHÁN, B. (coord.) (1996): *Didáctica y Nuevas Tecnologías e Educación*. Madrid. Escuela Española.
- PAGÉS, J (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales", en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla. Díada, pp 49-86.
- PAGÈS, J (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n^o4, pp 161-178.
- PAGÈS, J (2000): "La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado", en *Revista Íber* n^o24, pp 33-44.
- PLUCKROSE, J (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid. Ediciones Morata. MEC.
- PRATS, J (1997): "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sevilla. Díada.
- ROMERO MORANTE, J. (1997): *¿Herramientas o cacharros?: Los ordenadores y la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Santander. Servicio de Publicaciones de la Universidad de

Cantabria.

ROZADA, J.M. (1997): Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico). Madrid. Akal.

SEVILLANO, M^a. L. (coord.) (1998): Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado. Madrid. CCS.

TORRES, J. (1994): Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid. Morata.

TOURIÑAN, J.M. (dir) (1999): El sistema educativo de Galicia. Análisis de las necesidades, orientado hacia la definición de una experiencia pedagógica de enseñanza a través de la Red en el ámbito rural. Informe del proyecto A PONTE. Santiago de Compostela.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y USO DEL ORDENADOR EN LA ENSEÑANZA DE LAS CC.SS. UNA JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y UNA REALIZACIÓN PRÁCTICA

Sabino de Juan López
saju@cesdonbosco.com

Marcelo Moriano Alonso
crismar@cesdonbosco.com

CES Don Bosco

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO COMUNICACIÓN

La actividad de conocer es un tipo de actividad compleja que implica un conjunto de actividades como la actividad de relacionar, integrar, contextualizar, posesionarse de lo exterior, saber, desvelar, profundizar... Ahora bien, tanto cada una de estas actividades particulares, como la actividad de conocer en general no son posibles, si no se dan dentro de un proceso de comunicación y de interacción, actividades que se constituyen en la relación recíproca de la una a la otra: no es posible una comunicación sin interacción, ni interacción sin comunicación. A través de la interacción entramos en contacto con el mundo exterior, y a través de la interiorización tiene lugar la comprensión.

Conocimiento y aprendizaje es el resultado de la actividad de conocer, en tanto que experiencia acumulada por el sujeto, y que le habilita para la utilización de esos conocimientos en el futuro. Si la actividad de conocer va unida a un proceso de comunicación e interacción, el mismo proceso implica todo proceso de aprendizaje. Todo acto de aprendizaje es acto de comunicación en cuanto que es experiencia, como aprehensión del mundo

exterior; en cuanto que es captación de la dimensión significativa de la información obtenida del mundo externa; en cuanto que es un acto integrador de teoría - práctica., de inteligencia y sentido.

Una comprensión unitaria, coherente y consecuente del aprendizaje implica entender todo este conjunto de elementos interrelacionados. E implica también entenderlo como determinante y vinculado al conjunto de actuaciones y procedimientos utilizados para su realización.

Nuestra intención es mostrar un modelo de aprendizaje, el método cooperativo, y una utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) como una metodología y unas herramientas vinculadas y posibilitadoras de la comunicación que implica todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodológicamente procedemos de la siguiente manera: en primer lugar, en un primer apartado, Principios teóricos, mostramos el método cooperativo y la NTIC como ámbito y herramientas de comunicación educativa en general, y de aprendizaje en particular. En segundo lugar, en el apartado que titulamos Aplicación práctica, describimos el procedimiento metodológico del grupo cooperativo y el uso de una herramienta en particular, el ordenador, como instrumentos y creadores de comunicación. Finalmente, proponemos un realización práctica, el diseño de una unidad, de acuerdo con los principios teóricos y principios metodológicos anteriormente expuestos. de acuerdo con los principios precedentes.

PRINCIPIOS TEÓRICOS

Se trata de proponer un modelo teórico en el que los procesos de aprendizaje, las relaciones personales y herramientas utilizadas, en este caso, las NTIC, sean comprendidas dentro de un contexto de relación personal y de la comunicación.

El grupo cooperativo

En primer lugar, el grupo cooperativo propicia la comprensión de la relación de aprendizaje como relación basada en la relación personal, en la comunicación, por la forma de entender todos y cada uno de los elementos que configuran el acto de aprendizaje.

★ Los objetivos

El objetivo de la educación cooperativa es la "formación de la persona"

- Formar personas capaces de disponer de un desarrollo armónico de todos los elementos del ser humano, corporeidad, afectividad, psiquismo, inteligencia, dimensión supranatural, espíritu libre,

creativo.

★ Las estrategias

En primer lugar, la razón, que, en la educación cooperativa, tiene un doble significado, según que se refiera al educando o al educador:

- Referida al educando, significa su capacidad reflexiva, su capacidad de ser conscientes de sus aciertos, limitaciones o errores.
- Referida al educador, es la capacidad de convicción o de persuasión.

En segundo lugar, la visión trascendente del hombre, que implica una apertura a los demás y a Dios:

- Una forma de la razón es la toma de conciencia de Dios, como termino de la trascendencia de la propia conciencia, y de la apertura de la propia conciencia a lo que no es ella.
- La educación religiosa se inserta en la educación de la racionalidad.

En tercer lugar, la relación personal, tanto entre educadores y educandos, como de educandos entre sí, lo que implica:

- Sintonía, simpatía, proceso de aceptación recíproco entre educador y educando, de aprecio, de estima.
- Un ambiente de relaciones interpersonales que posibilitan la acción educativa.

★ Las acciones

La presencia recíproca de educador junto al educando y del educando junto al educador, como clave del éxito educativo :

- La actividad educativa, al ser relación, es cosa de dos: del educando y del educador.
- El educador es compañero y colaborador del educando y viceversa

El juego, como ámbito en que se armoniza la dimensión horizontal y vertical que toda relación educativa implica:

- El juego pone de manifiesto las posibilidades de poner en acción el joven todas sus potencialidades.
- Las actividades lúdicas son tenidas, más que como ámbito de riesgos o de competitividad, como ocasión de colaboración y de educación.

★ El perfil del profesor en el grupo cooperativo

La actividad del profesor es una actividad consistente, fundamentalmente en la observación, la identificación de dificultades, la intervención según exigencias. Su acción es una acción que:

- Orienta
- Crea ambientes
- Imparte
- Diversifica
- Fomenta

Comprendidas estas acciones en términos de comunicación, implican la comprensión del profesor, en primer lugar, como "el que está junto al educando y el que está con un determinado estilo":

- El centro del acto de aprendizaje, en el grupo cooperativo, es ocupado por el alumno y sus aspiraciones.

- La educación se convierte en "coeducación", no tanto en el sentido de "educación recíproca", sino en cuanto llamados a participar conjuntamente en la actividad educativa.

- Los educandos, de simples destinatarios de un servicio educativo, se convierten en aliados, compañeros de viaje, colaboradores de los educadores.

- El primer deber del educador es, por tanto, estar, junto a, "ad-sistere" asistir.

El que está presente para edificar, no para construir: atiende tanto a los procesos como a los objetivos. Hay diversos modos de estar presente entre los otros: como persona que cumple unas reglas, como docentes, como guardianes del orden, como asistentes sociales, como actores.

- El educador está siempre personalmente implicado en la relación educativa: el que educa es siempre y sobre todo la persona.

- En el educador, el educando busca no tanto el padre que piensa por él, ni el organizador del propio tiempo, ni el profesor que se preocupa de la instrucción, o el adulto que da órdenes, o el vigilante que amenaza las infracciones, sino el hombre capaz de ponerse junto a él, más atento a su persona que a las exigencias genéricas de la educación.

- La presencia es acción positiva, de influjo continuo y persistente.

- Es una presencia constante y educativa

★ El perfil del alumno

Fundamentalmente, el tipo de alumno que es sujeto del aprendizaje cooperativo es un tipo de alumno caracterizado por:

- El sentido de interdependencia positiva con relación a todos los componentes de la clase, tanto compañeros como profesor.

- El sentido de responsabilidad de carácter individual, vinculada al compromiso contraído con el grupo.

★ Un tipo de relación-acción

El tipo de acción en el que transcurre el aprendizaje cooperativo es un tipo de acción basada en la relación interactiva, por lo que es una acción:

- Interdependiente con relación a unos objetivos.

- Cooperativa.

- Productora de aprendizaje significativo.

- Que estimula a la superación.

★ El ambiente

El ambiente de aprendizaje lo constituye el grupo cooperativo, caracterizado por:

- La acción didáctica individualizada.

- El liderazgo compartido.

- Las relaciones interactivas.

- La educación de competencias.

Comunicación y NTIC

Si el grupo cooperativo se constituye como tal por referencia a una relación comunicativa, las NTIC también tienen que ser comprendidas

dentro del mismo proceso de comunicación, dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Las NITC se insertan en el proceso de enseñanza/aprendizaje en cuanto que amplían las posibilidades de comunicación; posibilitan la vivencia de procesos participativos para compartir el enseñar y aprender, la comunicación abierta, la confianza, la investigación, la utilización de todas las habilidades disponibles de alumnos y profesores.

De diversas maneras desempeñan estas funciones a través de las cuales las nuevas tecnologías contribuyen a la realización de la comunicación educativa: en cuanto que informan, o muestran modelos de comportamiento, o enseñan a hablar, o transmiten valores.

Una buena educación es la que posibilita el desarrollo de la inteligencia en el educando, la que ayuda a desarrollar sus habilidades, aquella en la que "aprende a aprender."

Ayuda al educando a adoptar actitudes positivas hacia sí mismo, hacia los otros o se centra en el desarrollo de habilidades y competencias. Las NTIC pueden facilitar la tarea del profesor de transmisión de conocimientos, de información. Las tecnologías ayudan a desarrollar habilidades espacio-temporales, sinestésicas y creadoras.

Las tecnologías son puente que abren el aula al mundo exterior, que representan y median nuestro conocimiento del mundo exterior. Las tecnologías permiten mostrar varias formas de captar y presentar el mismo objeto, representándolo desde varios ángulos: movimiento, sonido, integrando lo racional y afectivo, lo deductivo y lo inductivo, el espacio y el tiempo, lo concreto y lo abstracto.

Ahora bien, el cumplimiento de todas estas funciones de las nuevas tecnologías en relación con la educación implica su atención a determinados principios, transformados en principios de aprendizaje:

- Integración de tecnología, metodologías, actividades, texto escrito, comunicación oral, comunicación escrita, comunicación hipertextual, comunicación multimediática, personas-actividades, trabajo en grupo-trabajo-individualizado.
- Variación de la forma de dar clase, técnicas de utilización, actividades, dinámicas, propuestas, procesos...
- Planificación e improvisación: prever y adaptarse a las circunstancias, a lo nuevo, diversificar...,
- Equilibrar la presencia y distancia

Si el aprendizaje comporta unas exigencias, la utilización de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje, por su parte, también comportan las suyas:

- En cuanto que la educación es un proceso de construcción de la conciencia crítica, esta construcción comienza con la problematización de los datos que llegan de afuera a través de los medios.
- La educación para la comunicación significa ayudar a a las personas de forma individual o colectiva, en grupo, a realizar síntesis más abarcadoras, coherentes, partiendo de expresiones de intercambio que se dan dentro de una sociedad y en la relación con cada individuo.

La educación para la comunicación necesita la articulación de varios espacios educativos: familiar, escuela.....

APLICACIONES METODOLÓGICAS

Dos aplicaciones de los principios expuestos anteriormente son el método de Aprendiendo juntos, como aplicación de los principios del método cooperativo; y el uso del ordenador, como aplicación de los principios tecnológicos expuestos en relación con las NTIC.

Aprendiendo juntos

Aprendiendo juntos es una modalidad de enseñanza aprendizaje conforme a los principios del modelo cooperativo-preventivo:

En primer lugar, presentamos los principios y aspectos teóricos de "aprendiendo juntos", ateniéndonos a la exposición de D.Pinto Nequini en su libro O grupo Cooperativo.³⁷

"Aprendiendo juntos" implica la secuenciación de una serie de estrategias, organizadas en una serie de momentos:

1- ESTRATEGIA PRIMERA: Especificación de objetivos

Momento 1º: Determinación de objetivos

Presentación de objetivos de forma clara, así como las competencias sociales necesarias.

2- ESTRATEGIA SEGUNDA: Decidir

Momento 2º: Decisión sobre el tamaño del grupo, según los siguientes criterios:

- Número considerado como ideal para el aprendizaje cooperativo: 3 a 6
- El aumento de número de miembros implica el aumento de la posibilidad de aparición de una serie de habilidades, cualidades, competencia.
- A mayor número de componentes, mayor necesidad de coordinación de acciones, de consenso, de seguimiento más individualizado.
- La materia y actividades a desarrollar.
- El tiempo: el grupo pequeño es más eficaz en tiempo breve.

Momento 3º: Formación del grupo a partir de criterios cualitativos:

- Homogeneidad y heterogeneidad: la diversidad de capacidades estimula la interacción y la complementariedad.
- Selección de los miembros de los grupos, necesidad de técnicas en caso de tendencia a formar grupos homogéneos.
- Permanencia en el grupo: durante el desarrollo de una actividad.

Momento 4º: Organización de la clase

- Desde el punto de vista espacial, colocación de tal manera que facilite la interacción eficaz)

3- ESTRATEGIA TERCERA: Aclarar

Momento 5º: Planificación del material:

- Determinación del material con anticipación, que se utilizará.
- Criterio a seguir: que asegure la interdependencia.

Momento 6º: Distribución de tareas:

- Distribución de tareas para asegurar la interdependencia: (Tareas complementarias, interrelacionadas)

Momento 7º: Explicación de la tarea

- Presentación clara de la actividad a realizar en el grupo por cada individuo.
- Verificar el grado de comprensión por parte de los alumnos: con preguntas indirectas...

Momento 8º: Estructuración de la interdependencia positiva del grupo

- El profesor establece el tipo y grado de interdependencia en el desarrollo de la actividad:
- Puede ser simultánea a la presentación de la tarea.
- Determinación de la tarea realizada por cada miembro como tipo de actividad cooperativa para la consecución del mismo objetivo del grupo.

Momento 9º: Estructuración de la responsabilidad individual y del grupo:

- Asunción por parte de cada individuo de la responsabilidad en el grupo:
- Cada uno es corresponsable: presta ayuda, apoya, estimula..

Momento 10º: Estructuración de la cooperación entre los grupos

- Determinación de la forma como cada grupo hará partícipe a otro grupo de su actividad:
- Mediante comunicación del trabajo hecho, de la ayuda a hacer su tarea...

³⁷ Pinto Nequini, D (1999): **O grupo cooperativo: uma metodologia de ensino**, Brasilia: Universa., 2ª ed.

Momento 11°: Especificación de comportamientos deseados

- Exposición de los tipos de comportamiento que realizan la cooperación:
- Comportamientos técnicos
- Actitudes básicas: respeto, humildad, confianza..

4- ESTRATEGIA CUARTA: CONTROLAR E INTERVENIR

Momento 12°: Control del comportamiento de los estudiantes

Actividades de intervención por parte del profesor en la actividad del grupo:

- Observación constante, atención, intervención.
- Criterios de intervención y contro: realización de la actividad, adaptación a la tarea, interrelación en la tarea, adecuación a criterios exigidos..

Momento 13°: Exposición de lo que fue aprendido

Presentación por parte de los estudiantes del trabajo realizado:

- Mostración de saber utilizar sus conocimientos para el futuro.
- Análisis por parte del profesor.

Momento 14°: Evaluación del profesor.

Evaluación del resultado alcanzado por el grupo

- De modo de realización del trabajo: grado de responsabilidad, individual y del grupo
- Del modo de estar en el grupo: grado de colaboración recíproca, de estimulación, de ayuda..

Uso del ordenador

Dentro del concepto de uso del ordenador, podemos distinguir el uso técnico que hacemos del mismo, el uso pedagógico y el espacio en que lo llevamos a cabo. Por uso técnico entendemos el uso que se puede hacer del ordenador en función de las posibilidades de tipo mecánico que nos ofrece; por la utilización pedagógica, el uso que del mismo hacemos en función de los objetivos educativos que pretendamos en nuestra actividad. El espacio son los distintos contextos en que tiene lugar tal uso: aula, laboratorio, casa...

Uso técnico del ordenador

La sistematización de las aplicaciones del ordenador que encontramos en los diversos autores, siendo diversas, más que ser excluyentes, o alternativas, se presentan como complementarias. Y es que, siendo un campo de investigación tan nuevo, se encuentra en una fase de

identificación de los posibles usos sin entrar en la discusión de los problemas presentados por cada alternativa. La consecución de los objetivos propuestos, así como la satisfacción de las exigencias que el proceso de enseñanza - aprendizaje implica, serán los criterios que habrán que tenerse en cuenta para su discusión.

Santarosa(1993) ³⁸establece las siguientes posibles relaciones entre aprendizaje y computador.

- Aprendizaje sobre el ordenador: significa el dominio de la tecnología de ordenadores.
- Aprendizaje con el ordenador: aplicaciones del ordenador orientadas a la enseñanza. Aprendizaje a través del ordenador: uso de herramientas informáticas que propicien el aprendizaje en los diversos conocimientos.

De los diversos usos posibles, unos se fundamentan en la receptividad del alumno; otros, por el contrario, favorecen la actividad del alumno en el proceso de enseñanza: permiten, no sólo la mejora del rendimiento académico, sino también la construcción y desarrollo de competencias social.

Según Bossuet (1985),³⁹ la utilización del ordenador en el proceso de aprendizaje se caracteriza por "practicar la pedagogía, en la cual, la palabra informática es más que un adjetivo." Define los diferentes usos del ordenador a partir de la relación de las palabras pedagogía - informática, por lo que el ordenador, desde el punto de vista pedagógico, puede permitir:

- La heteroestructuración, caracterizada por:
 - La formación del alumno a través de la acción de un agente externo
 - La primacía del objeto
 - El supuesto de que el alumno es una "tabla rasa", que se comporta pasivamente ante la acción del profesor.
- La auto-estructuración
 - Ayuda al alumno para transformarse con su propia acción.
 - Primacía del sujeto y persona sobre el objeto.
 - El profesor facilita el proceso de aprendizaje

Otro autor, Chaves (1998)⁴⁰ parte de diversos posibles usos del ordenador en la educación teniendo como criterio el fin dado a su uso:

- Como medio de Enseñanza: el ordenador es visto como un profesor electrónico o una máquina de enseñar.
- Como un medio de aprender: el ordenador es visto como un repertorio de ideas y producciones del alumno, a partir de software que posibilitan la

³⁸Santarosa, L.M.C. *Computadores para o desenvolvimento de habilidades do aluno a través de sistemas dinámicos de ensino*, en Sucesu/RGS-Informativa e educacao, 1993.

³⁹Bossuet, G. *O computador na escola - O sistema Logo*, Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

⁴⁰Chaves, E.O.C., *Tecnología e educacao: O futuro da escola na sociedade da informacao*. Campinas, SP, Mindware, 1998.

definición de funciones y procedimientos

Como herramienta de aprendizaje: es visto como el fundamento del proceso de aprendizaje.

Usos pedagógicos del ordenador en la educación

De la misma manera que el uso técnico estaba vinculado al uso pedagógico, como hemos podido ver, el uso pedagógico no se puede separar del uso técnico. Es en los mismos autores, a los que nos hemos referido anteriormente, donde encontramos las referencias a los diversos usos pedagógicos:

En uso expositivo, el ordenador es utilizado como herramienta de apoyo del profesor, haciendo uso de diferentes recursos, tales como:

- Gerenciador de presentación para la creación de slides (Power Point)
- Demostraciones de software, CD-R de referencia y simulaciones a través de un proyector.
- Software de autoría: puede ser utilizado dentro de un enfoque expositivo en la medida en que permite que el profesor o alumno confeccionen material multimedia.
- Internet: en el WWW es posible publicar ideas, conceptos, contenidos utilizados en clase.

En el uso problematizador, el ordenador se utiliza para el estudio de problemas, implicando el siguiente tipo de actividades:

- Presentación de problema (caso, investigación, video...)
- Organización de los estudiantes: individualmente, en pequeños grupos..
- Discusión del problema
- Definición de lo que se sabe y de lo que no se sabe
- Elección de cuestiones de aprendizaje desarrolladas por el grupo mayor y las que serán desarrolladas de forma individual.
- Discusión de los recursos necesarios para la investigación
- Al término de la investigación

Dentro del uso experimental, se da prioridad a la acción del alumno

- El profesor orienta, cuestiona, media..

Un cuarto uso puede ser el uso prospectivo, consistente en el uso de ordenador como medio de la elaboración de proyectos.

Espacios de utilización del ordenador

Si son múltiples las posibilidades que se presentan para la utilización del ordenador en el proceso de enseñanza/aprendizaje, algo semejante acontece en relación con los espacios: el alumno puede usar los ordenadores durante el periodo de clase, cuando el profesor reserve el espacio para desarrollar actividades, o fuera del horario. Tres espacios distintos pueden ser:

- En el laboratorio: es utilizado, fundamentalmente, para realizar investigaciones y elaborar proyectos.
- En la sala de clase: en red, son manifiestas las posibilidades para la

aplicación de la metodología del Aprendiendo juntos.

En casa o en el local de trabajo: es instrumento de apoyo al trabajo desarrollado en la sala de clase.

El espacio de utilización se amplía si, en lugar de hablar de espacios físicos, hablamos de espacios virtuales a los que tenemos acceso a través de foros, chat, listas, dentro de los cuales podemos acceder a material (agendas de actividades, materiales complementarios y de profundización..

UNA APLICACIÓN: (a modo de ejemplo)

Ofrecemos un modelo de Unidad de acuerdo con los principios y metodología expuestos. Presentamos el marco o estructura, susceptible de ser aplicada a cualquiera de las CC.SS: Sociología, Historia.....

Recursos

- ✓ Recursos físicos:
 - 1 cañón
 - 20 ordenadores en el laboratorio
 - Software correspondiente.
- ✓ Espacio físico
 - Aula de clase
 - Laboratorio de informática
- ✓ Espacio pedagógico
 - Materia impartida: **P.e. Sociología, Historia, Geografía....**
- ✓ Tiempo
 - Dos horas

Desarrollo de la Unidad

Objetivo:

Por ejemplo, en Sociología: "Estudio de la significación social de "Raza, etnia, grupo minoritario" mediante la utilización del ordenador y de la metodología de grupo Aprendiendo juntos.

Utilización del ordenador

Uso técnico

Utilización del ordenador como herramienta de aprendizaje, con la utilización de los siguientes instrumentos:

- Presentación del tema mediante el uso del Power point
- Utilización de páginas web genéricas y especializadas como medio de creación de ambiente de aprendizaje:
<http://www.runet.edu/-Iridener/dss/index.html>

<http://www.trinity.edu/~mkearl/index.html>
<http://www.clas.ufl.edu/users/gthursby/sosci/ejournal.html>
<http://www.inform.umd.edu/EdRes/Topic/WomensStudies>
<http://www.epitelio.org/asggss>
<http://www.unionromani.org>

Uso pedagógico

Utilizaremos la doble modalidad del uso pedagógico del ordenador:
 Expositivo: presentación por parte del profesor, mediante el uso del cañón, del tema a todos los alumnos en clase. (20 minutos)
 Problemático: estudio del tema mediante la utilización de las referencias electrónicas anteriores y la metodología de grupo Aprendiendo juntos

Aprendiendo juntos:

En el estudio de la unidad, aplicamos la metodología de Aprendiendo juntos, en la modalidad individualmente: en un primer tiempo, cada alumno, en el ordenador del que dispone en el laboratorio, recaba la información pedida mediante la consulta a las referencias dada. (40 minutos).

- 1 **ESTRATEGIA PRIMERA:** Especificación de objetivos
Momento 1º: Determinación del objetivo
Reunir información sobre los conflictos étnicos existentes en la actualidad"
2. **ESTRATEGIA SEGUNDA:** Toma de decisiones
Momento 2º: Organización de aula y del material
Cada alumno dispondrá para la realización de su tarea de un ordenador conectado en red, así como de papel para la toma de notas.
- 3 **ESTRATEGIA TERCERA:** Explicación de la actividad
Momentos 4º - 5º - 6º - 7º - 8º:
Se determina la tarea a realizar, la implicación individual, los criterios para la realización de la actividad, así como el tipo de comportamientos deseado.
- 4 **ESTRATEGIA CUARTA:** Control e intervención del profesor
Momentos 9º - 10º - 11º
Determinación de las acciones de intervención por parte del profesor en el proceso de aprendizaje del alumno:
 - Acciones destinadas al control de la actividad: Acciones de seguimiento, de observación, de verificación y comprobación.
 - Acciones destinadas a la ayuda del alumno: Detección de dificultades, identificación de problemática de cada alumno.
 - Acciones destinadas a la enseñanza de competencias para la actividad individual: ¿Cómo organizar el trabajo? ¿Cómo secuenciar las acciones? ¿Cómo tomar decisiones?
 - Momento 12: Acciones para finalizar el proceso
 - Organizados en grupos de 6, exponen el resultado de su conducta, discuten el problema y elaboran un ensayo de dos páginas recogiendo la forma de ver el problema el grupo. (30 minutos)
 - En clase, organizados en grupo en torno a los ordenadores de que se dispone, se envían los resultados de su estudio. (30 minutos).

5. ESTRATEGIA QUINTA. Evaluación del aprendizaje

Momento 13º

Evaluación por parte del profesor del estudio llevado a cabo

- Evaluación individual de cada alumno.
- Especificación de la situación del alumno al final del proceso
- Utilización de criterios positivos en la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSUET, G.(1985)*O computador na escola - O sistema Logo*, Porto Alegre: Artes médicas.
- BRAIDO, P.(1999): *Il sistema preventivo di D. Bosco*. Roma: LAS.
- CHAVES, E.O.C.,(1998) *Tecnología e educaçao: O futuro da escola na sociedade da informazao*. Campinas, SP, Mindware
- FERNÁNDEZ PRIETO, M.S. (2001): *La nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, UAM.
- EDWARDS, D, Y MERCER, N (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona:Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ PRIETO, M.S. (2001): *La nuevas tecnologías en la educación*. Madrid, UAM.
- FERNÁNDEZ, P. Y MELERO, M.A. (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- JOHNSON,D.W. Y JOHNSON, R.T. (1991): *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall (3º Ed.)
- OVEJERO, A (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PINTO NEQUINI, D. (1999): *O grupo cooperativo. Estudendo e aprendendo juntos*. Brasilia: Universa,
- SANTAROSA, L.M.C. (1993):*Computadores para o desenvolvimento de habilidades do aluno a través de sistemas dinámicos de ensino*, en Sucesu/RGS-Informativa e educaçao.
- SLAVIN, R.E. (1980):. "Cooperative learning." en *Review of Educational Research*, 50, pp.515-342.

II

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA: MODELOS Y EXPERIENCIAS

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: REFLEXIONES PARA UN NUEVO MODELO

Joaquín Prats Cuevas
jprats@d5.ub.es

Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN: LAS LIMITACIONES ACTUALES DEL MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE.¹

Desde principios de la década de 1970, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria se compone, de una formación disciplinaria amplia, como es una licenciatura universitaria, y una formación pedagógica breve, situada fuera del ámbito de los estudios reglados: el conocido Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). En 1995, como desarrollo del artículo 24 de la LOGSE, se promulgó un decreto que creaba el título profesional de especialización didáctica a través de un nuevo curso denominado Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que no se ha implantado en la mayoría de las comunidades autónomas.

Sobre la licenciatura, que constituye la primera parte fundamental de la formación del futuro profesor, poco cabe decir. Su calidad varía según las universidades y, dentro de estas, según las diferentes facultades. En el caso de las carreras de Geografía e Historia, se ha de señalar que la configuración de los planes de estudio no responden, en muchos casos, al hecho de facilitar los conocimientos disciplinares que presumiblemente deberán de enseñar la mayor parte del alumnado de estas facultades si es que optan por la docencia en la Educación Secundaria. Si se analizan muchos planes de estudio de estas titulaciones, nos daremos cuenta que su

¹ Este escrito incorpora algunas ideas del documento elaborado por encargo de la Universidad de Barcelona al grupo de trabajo integrado por: Joaquín Prats (director) Carme Burgués, Ignasi del Blanco, Virginia Ferrer, Paloma García, José M^a Gutiérrez, José Palos, Eduard Sanahuja

orientación responde más a la lógica de los conocimientos de especialización (Historia del Arte, Historia Moderna, Geografía Humana, etc) que a la formación que debería tener en conocimientos geográficos e históricos los futuros profesores de secundaria. Las razones son diversas, pero puede destacarse entre ellas la costumbre que tienen estas facultades de trasladar lo que es propio de un tercer ciclo al segundo ciclo; o, si se quiere expresar de otro modo, el insuficiente eco que tienen las demandas sociales en la organización interna de los estudios de Geografía e Historia.

La parte pedagógica de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha sido (y sigue siendo en la mayoría de las Universidades), el CAP, creado por la Ley General de Educación. Como es opinión general, este curso nació con importantes déficits estructurales que lo hicieron, ya desde el principio, un curso desprestigiado y defectuoso, a pesar de los esfuerzos de muchos ICE por dignificarlo y prestigiarlo.

El problema que tiene el CAP y que, desde mi punto de vista, puede compartir el modelo que establece el nuevo título de especialización didáctica que el Ministerio de Educación promulgó en 1995², radica en su configuración interna y en su situación en el contexto de los estudios académicos. Algunos de los problemas que cabe destacar tanto del CAP, como del CCP hoy vigente, son los siguientes:

- Las limitaciones financieras y la falta de un compromiso serio de las administraciones competentes en solucionar este problema. Actualmente, el CAP se autofinancia y, si se pretendiesen introducir criterios de más calidad, resultaría económicamente inviable. Además, suele contar con una infraestructura escasa si se tiene en cuenta el número de alumnos que atiende. Esta deficiencia queda no solucionada en el decreto citado de 1995 ya que no contempla una financiación de estos estudios. La situación actual es que la mayoría de las administraciones autonómicas no han querido asumir el coste necesario para poner en marcha el CCP.

- En el CAP, el profesorado, especialmente el de didáctica específica y el de prácticas, es necesariamente eventual: no acostumbra a tener un estatus de profesor universitario que pueda estabilizarse trabajando en la investigación de lo que ha de enseñar. El marco que establece el decreto, hoy vigente, no se define sobre esta cuestión y no garantiza que la formación la imparta un profesorado universitario con plena capacidad docente e investigadora en las diferentes didácticas. En nuestro caso, debería ser, preferentemente, el profesorado del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales. El decreto vigente deja al arbitrio de cada administración autonómica que en el CCP tenga presencia, o no, la universidad y, como consecuencia, no

determina qué tipo de profesorado de impartir los cursos.

- No se establece un modelo de prácticas coherente con una correcta orientación de una titulación eminentemente profesionalizadora. No hay indicios normativos para vincular al profesorado de Educación Secundaria a los equipos docentes que deberían impartir la docencia teórica. Si la administración decidiese, en aplicación del decreto que crea el CCP, que es la Universidad quien asume los créditos teóricos, según el modelo que defendemos en este documento, los profesores de prácticas deberían ser profesores asociados tanto en el perfil que se establecía para estos en la LRU como en la actual LOU. Con ello, se corre el peligro de que las prácticas en los centros no impliquen un compromiso serio de formación, a pesar de la buena voluntad de la mayoría de los profesores-tutores, por las razones ya apuntadas.

- Por último, debe señalarse que el CAP y el vigente CCP constituyen un modelo atípico de habilitación profesional. El único estudio parecido es el MIR, pero este curso sanitario es un refuerzo más de la formación clínica que ya existe en el currículum de la misma licenciatura, su configuración es casi totalmente práctica, y se realiza en los centros de trabajo: hospitales y ambulatorios. La atipicidad del CCP (como lo era del CAP) permite situar estos estudios fuera de los ámbitos habituales de formación e investigación, que son los departamentos universitarios.

De todo lo que se ha dicho, se ha de concluir que la actual formación inicial, especialmente la pedagógica, no contiene los elementos necesarios para ser considerada adecuada, ni refuerza los estímulos iniciales para lograr una introducción satisfactoria de la profesión de profesor. Desde mi punto de vista, la razón es que no ha existido una apuesta decidida por un modelo normalizado de profesionalización. Este modelo pasa necesariamente por una titulación de segundo ciclo pensada, con la actual estructura de los estudios, para los licenciados en geografía, historia u otras ciencias sociales que quieran orientar su actividad profesional a la docencia en la Educación Secundaria. Como señalaré al final de este escrito, en una nueva ordenación académica en la línea que se vislumbra los documentos de homologación de titulaciones de los países de la Unión Europea, se podrían buscar otras fórmulas.

QUÉ PROFESORES QUEREMOS Y QUÉ FORMACIÓN NECESITAN

¿Qué funciones se exigen, en la actualidad, a los profesores de la etapa secundaria de la educación? Teniendo en cuenta las demandas sociales y el nuevo marco profesional que estableció la LOGSE, se precisa un tipo de

² MEC. Decreto 1692/1995

profesorado que ha de desarrollar las siguientes tareas y actividades, que habrán de prever en el currículum del Curso o Título de Especialización Didáctica:

*Tener un conocimiento adecuado y suficiente de los contenidos de historia, geografía y otras ciencias sociales que, cada vez más estarán presentes en los currículos.

* Tomar decisiones respecto a la concreción del currículo que se quiera implantar en cada centro docente. Aunque este aspecto ha sido invadido, cada día más, tanto por la administración central como por las administraciones autonómicas.

* Desarrollar metodologías didácticas personalizadas atendiendo a la diversidad y compensando las deficiencias individuales de cada alumno.

* Promover la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y para aprender a aprender, desarrollando habilidades de pensamiento.

* Proponer materias optativas, por lo cual deberá saber diseñar y evaluar con creatividad diferentes materias.

*Impartir docencia en niveles tan distintos como: la ESO, los ciclos formativos y el bachillerato

* Además de todas las obligaciones de su función dentro del centro.

Estas exigencias del nuevo sistema educativo reclaman un nuevo marco profesional del profesorado de Educación Secundaria con las siguientes características:

a) *Un profesorado actualizado científica, técnica y culturalmente.* El profesorado de Educación Secundaria ha de estar formado en los conocimientos propios de una determinada disciplina. Estos conocimientos evolucionan constantemente, por lo cual se hace necesario su actualización a través de una formación permanente.

Asimismo, estos profesores deberán enseñar nuevos conocimientos que no se corresponden exactamente con los de su formación académica inicial mientras que no se produzcan cambios en las licenciaturas tradicionales. Incluso algunos deberán impartir conocimientos del área con un planteamiento más globalizado. De aquí la necesidad de una cultura amplia y de conocimientos de materias afines que permitan afrontar esta labor.

b) *Un profesorado facilitador de aprendizajes.* La labor del profesorado de Educación Secundaria va más allá de la transmisión de contenidos. Requiere, además del saber científico, el saber hacer, es decir, el dominio de habilidades docentes específicas. En este sentido, su función ha de ir dirigida a facilitar la autonomía y la reflexión en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

c) *Un profesorado que educa.* La labor docente rebasa la estricta transmisión de conocimiento. Ha de fomentar la construcción y el

desarrollo de valores y conductas dirigidas a la mejora de la civilidad. Por ello, los profesores han de seguir de forma sistemática el desarrollo personal de los alumnos y fomentar la convivencia tolerante dentro del aula y fuera del aula.

d) *Un profesorado que conecta la educación con el medio.* La actividad escolar se desarrolla dentro de un contexto natural, productivo y social. El profesorado ha de concebir el medio como recurso, pero también como un objeto y objetivo de su labor. Por tanto, se han de analizar e incorporar de forma crítica los problemas relevantes de nuestra sociedad.

e) *Un profesorado orientador y agente de la transición a la vida activa.* Uno de los principales objetivos del proceso educativo es la capacitación de los alumnos para el ejercicio de actividades socio-profesionales. Los profesores de Educación Secundaria han de contribuir también al desarrollo de programas que favorezcan y garanticen esta inserción social.

f) *Un profesorado profesionalizado.* Todas estas características implican una equilibrada y permanente relación práctica-teoría y teoría-práctica. El profesorado ha de ser capaz de generar su propio conocimiento y de valorar e incorporar los saberes desarrollados de cara a la mejora del proceso educativo.

Para conseguir todas estas características, la formación de este profesorado ha de estar integrada, fundamentalmente, por: conocimientos disciplinares, psicopedagógicos y didácticos.

Formación disciplinar

En el caso de la formación disciplinar, se ha de prever que los profesores que hayan de atender alumnos de la ESO deberán tener conocimientos de diversas disciplinas que, en el caso del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, integra, por lo menos, las siguientes: geografía, historia, economía, sociología, antropología, politología, e historia del arte.

Teniendo en cuenta que la formación académica inicial de estos profesores no acostumbra contemplar esta multidisciplinariedad, se deberá considerar en los futuros estudios universitarios de licenciatura este nuevo perfil profesional de profesor de un área que enseña diversas disciplinas. Mientras esto no sea así, la formación inicial deberá proporcionar una formación que complete los conocimientos que no se han adquirido en la carrera de referencia. Por ejemplo, si un licenciado en Historia desea ser profesor de secundaria, en su formación inicial para esta función le será exigible unos conocimientos básicos del resto de disciplinas que debe de enseñar. Ello deberá contemplarse, en parte, en la optatividad de la carrera que ha cursado y, en parte, en la propia estructura de la formación inicial. Tanto si se sigue optando por un curso específico, como si se

establece una licenciatura de profesor de secundaria, o se crea un segundo ciclo profesionalizador, una parte de los estudios de esta titulación deberán contemplar la preparación disciplinar en todos los contenidos del área curricular de Educación Secundaria, en este caso, de las ciencias sociales

Formación psicopedagógica

La formación psicopedagógica deberá incidir, entre otros aspectos, en las características de los alumnos en estas etapas diferentes 12-16 y 16-18, así como su relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El alumnado en formación deberá recibir una buena preparación en recursos didácticos, especialmente en todo lo que se refiere a técnicas de comunicación y expresión. En este sentido, será de gran interés una buena formación en técnicas de organización de grupo, de modo que el futuro profesorado sea capaz de incorporar los mismos alumnos y la dinámica del grupo-clase como recurso didáctico.

Por otro lado, debería de recibir una formación bastante especializada en relación con las funciones de tutor y orientador. Ambas son fundamentales para la formación de los alumnos de secundaria: en el caso de los alumnos de la ESO el papel de tutor es ya muy relevante; la función de orientador tendrá más peso específico para atender a los alumnos de bachillerato y de los ciclos profesionales.

Además, el futuro profesor de Educación Secundaria deberá tener un buen conocimiento de la estructura y organización de los centros educativos, de los diferentes órganos de gestión y pedagógicos, de sus funciones y responsabilidades. Ello supone potenciar la capacidad de trabajo en equipo y la conciencia de formar parte de un colectivo implicado en un proceso educativo.

Por último, su formación respecto a los conocimientos de psicología es muy importante. Pero no debe referirse únicamente a los aspectos que trata la psicología evolutiva y de la educación. Debe darse, al menos el mismo peso, a la psicología de la personalidad y a algunos aspectos de la psicología social.

Formación didáctica

La formación didáctica específica del área o disciplina deberá centrarse, entre otros aspectos, en los fundamentos epistemológicos, los contenidos propios del área o disciplina (o, al menos, en los contenidos del currículum correspondiente a la Etapa), los principios metodológicos, estrategias y recursos específicos, la selección y secuenciación de contenidos, juntamente con las características más significativas de la evaluación de esta área o disciplina. Así mismo, debe prestarse una especial atención tanto a las nuevas formas metodológicas y al conocimiento de experiencias de

innovación, como lo referente al uso de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje. Debo insistir que este aspecto debe incluirse en la parte de la formación de la didáctica del área y no, como es habitual en algunos cursos de CAP, como un conocimiento general y descontextualizado de los contenidos.

Esta formación didáctica no necesita ir precedida, como es habitual, de una formación didáctica más general. La llamada didáctica general no aporta demasiado y, si existe, debe ser solamente un marco de referencia introductorio.

Por último, debe incorporarse un planteamiento de investigación en la explicación de los procesos didácticos. Para ello, es de vital importancia que el profesor se forme en la investigación de la propia disciplina. Como ya he señalado en alguna ocasión, mal se puede enseñar, por ejemplo, el uso de fuentes históricas y su procesamiento, si no se cuenta con una cierta experiencia investigadora en historia. Si es complicado enseñar lo que se sabe, se puede afirmar que resulta imposible enseñar lo que se desconoce. Por lo tanto, el introducir a los alumnos en el método de investigación y en la pedagogía del descubrimiento, exige, por parte del profesorado, una elemental destreza en la metodología de investigación.

LAS PRÁCTICAS

La formación básica de un futuro profesor de Educación Secundaria debe basarse, sobre todo, en la parte práctica de su formación. Ya he señalado anteriormente que, con el decreto vigente que establece el CCP, las prácticas recuerdan más a lo que se prescribía para el actual CAP, que lo que considero necesario y fundamental en una enseñanza auténticamente profesionalizadora. La parte práctica, además de iniciar al alumno en formación en la socialización en los colectivos docentes, debe servir como primer y principal motor generador de la teoría. Y no al contrario, como es habitual, en muchos de los proyectos que he analizado.

La enseñanza a través de la práctica: un modelo integrado de actividades y experiencias de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo fundamental de la preparación profesional de los estudiantes para profesores está relacionada con el control total del proceso de enseñanza-aprendizaje y con el dominio de las técnicas y estrategias didácticas, para poderlas aplicar, posteriormente, a hipotéticos alumnos de Educación Secundaria. Esta preparación (cualificación) no es posible adquirirla únicamente en los libros ni en las explicaciones teóricas. En esta formación ocupa un papel central y muy dominante un aprendizaje práctico que ponga en relación el conjunto de orientaciones teóricas, sus

consecuencias explicativas y, por último, los diseños concretos y la planificación que se haya podido realizar. Por esta razón, una buena docencia en cualquier didáctica específica, y si cabe más todavía en un área con contenidos tan formalizados como son las ciencias sociales, ha de tener presente un potente Prácticum que suponga un modelo integrado de actividades y experiencias enriquecedoras, tanto en su formación teórica, como en su preparación profesional.

La justificación de actividades prácticas en los programas de enseñanza no se encuentran en un simple activismo pedagógico, ni tan sólo en el legítimo deseo de hacer más atractiva esta enseñanza. Dicho de otro modo, las actividades prácticas no se han de ver únicamente como la aplicación de teorías, sino como un escenario privilegiado de generación de teoría.

Generalmente, los estudiantes suelen abordar la propuesta práctica con una actitud expectante que puede conducir, a veces, a la pasividad. Esta actitud puede ser un reflejo de una mentalidad muy extendida que presupone que, para ejercer la docencia, únicamente es necesario el conocimiento de la propia materia. En una formación inicial de profesorado de secundaria, este planteamiento es claramente insuficiente. Y no sólo para el "Prácticum", por su carácter profesionalizador y socializador; lo es igualmente para las diferentes asignaturas teóricas que componen el resto de la formación teórica: las psicopedagógicas, las didácticas y algunas de las disciplinares. Por ello, los alumnos han de entender la conveniencia de realizar clases prácticas en todas estas asignaturas y, por tanto, han de ser formados y dotados de todos los conocimientos necesarios para abordarlas con convicción y expectativas de éxito. Como consecuencia de todo ello, se han de potenciar los siguientes aspectos:

- Propiciar la proyección, el análisis y el descubrimiento o redescubrimiento de conocimientos y conceptos teóricos.
- Reforzar el proceso de socialización en una profesión como la docencia.
- Aproximar la teoría a la realidad.
- Aprovechar mejor los recursos del entorno.
- Desarrollar una dimensión que pueda abordarse, sólo en parte, en las aulas universitarias, sobre todo cuando éstas no pueden proporcionar las experiencias intelectuales necesarias para conseguir una formación más completa rica y matizada.
- Propiciar una enseñanza reflexiva que posibilite conocimientos sobre la base del análisis de la propia práctica.
- Por último, aunque no sea el objetivo fundamental, iniciar al alumnado en la investigación didáctica.

El "Prácticum"

Después de estas reflexiones, quiero definir como "Prácticum" de la formación inicial de un futuro profesor de Educación Secundaria, el conjunto de actividades prácticas que, realizadas en una institución colaboradora de la universidad, tiene como objetivo introducir al alumnado en el mundo profesional, siendo estas actividades y este escenario el lugar preferente donde construirá el conocimiento teórico sobre la didáctica, entendida ésta en su sentido más amplio. En el "Prácticum" se deberá procurar un redescubrimiento de los conocimientos y habilidades planteados desde la formación teórica, a la vez que se deberá procurar que los estudiantes aprendan a saber hacer, actuando y reflexionando sobre y desde la práctica.

Con todo ello, este tipo de actividades permite vivir de cerca los problemas de un centro de trabajo, participar, aunque sea como observador, en su resolución o intentos de resolución, y, lo que es más importante, iniciar la socialización profesional en un contexto real y, por tanto, rico en elementos de reflexión y análisis. En el terreno didáctico, el futuro profesional de la enseñanza que desconozca el entramado sociológico y cultural de los centros escolares no podrá comprender la realidad de multitud de hábitos pedagógicos institucionalizados. De aquí el interés que pueden llegar a tener la estancia de los alumnos en el seno del claustro de profesores. Pero además, en el terreno puramente socioinstitucional, la vivencia y el contraste que puede producirse entre las ideas previas, elaboradas desde una óptica académica, (seguramente bien estructuradas y un poco idílicas) y la realidad, con todos sus aspectos positivos y negativos, produce necesariamente reformulaciones y nuevas conceptualizaciones de principios o ideas teóricas.

La problemática institucional para un plan de prácticas

La experiencia indica que existe una problemática institucional de cara a la organización de las enseñanzas preprofesionalizadoras. En unos casos, como es el del actual CAP, porque la inercia de muchos años y la situación laboral de los profesionales que los tutorizan no permiten, mientras no haya una reestructuración importante, grandes niveles de exigencia y calidad. El problema es que no existe una auténtica vinculación e incorporación de la labor de estos profesores de Educación Secundaria con los departamentos de didáctica correspondientes. Además, tanto el actual CAP, como previsiblemente el CCP, (si no se revisa el decreto vigente de 1995) tiene otros inconvenientes que hacen de ambos un modelo de formación práctica manifiestamente mejorable. La masificación de algunas de sus especialidades (sobre todo en Historia y Geografía) provoca una imposibilidad técnica de organizar grupos de prácticas que se puedan

atender según los criterios que formularé más adelante, a la vez que obliga a seleccionar el profesorado tutor sin una especial preparación o con suficiente dedicación a la labor encomendada.

Para superar esta situación es necesario acercar planteamientos entre el conjunto de los profesores, en nuestro caso de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, y los profesores de los institutos de Educación Secundaria. Más aún, el plan de prácticas ha de ser un trabajo conjunto de los profesores de la universidad y de los institutos. La regularización de las prácticas exigirá a los profesores universitarios el desarrollo de procesos de supervisión de los estudiantes, y de estrecha coordinación con los profesionales de los centros colaboradores, actividad que habrá de pasar a formar parte fundamental de sus habilidades. Pero todo ello no será posible si el profesorado de los institutos no se integra en los equipos docentes universitarios.

Se deberá crear grupos de colaboración estables que planteen objetivos comunes, organicen determinadas actividades relacionadas con la formación y la investigación, y que permitan una transferencia recíproca de conocimientos y percepciones. Estos grupos, formados por profesores universitarios y de secundaria, establecerán un marco adecuado para poder incorporar, como una actividad más, la tutorización de las prácticas preprofesionalizadoras del alumnado.

Si se pretende salvar las dificultades, es importante establecer un marco adecuado. En este sentido, habrá que pensar en una vinculación del profesorado a un departamento universitario, en nuestro caso a los de Didáctica de las Ciencias Sociales. La fórmula más correcta, con la ley vigente de universidades, es, sin duda, la figura de profesorado asociado. Con ello se posibilitaría un trabajo coherente entre la teoría y la práctica que se da al alumnado, se podría reclamar a este profesorado un nivel de exigencia profesional más elevado, y se relacionaría la investigación didáctica con la praxis en las aulas, entre otras razones.

Al mismo tiempo, se ha de tener presente que la labor del profesor de prácticas en un centro no queda reducida a *un enseñar cómo se enseña* una materia. Hay otras funciones que se han de realizar: todo lo que se refiere a la acción tutorial individualizada y en grupo, las actividades extraescolares, las actividades generales del centro, etc. Y conseguir que los futuros profesores lleguen a participar en estas actividades con un cierto grado de rigor no puede alcanzarse si la vinculación con la formación del profesorado sólo la tiene individualmente una persona (un profesor de prácticas aislado). Se hace necesaria la implicación, más o menos intensa, de todo el centro. Este hecho no comporta necesariamente la definición de centros de prácticas por parte de la administración educativa. Un modelo de este tipo presentaría ventajas importantes pero, bien seguro, provoca, al mismo tiempo, inconvenientes difíciles de superar.

Para la organización de las prácticas se deberán tener presentes diversos factores. El primero hace referencia al tipo de estudio de que se trate. Este factor condiciona los objetivos y las estrategias que determinarán los planteamientos de colaboración con las instituciones o centros colaboradores. Se deberá procurar:

- Una preparación diversificada que permita, en cada caso, las mayores posibilidades de formación profesionalizadora.
- La concienciación de las instituciones colaboradoras en relación con lo que se demanda para la formación de los estudiantes en prácticas.
- Un grado de concienciación elevado de los profesionales de los centros colaboradores sobre la función formadora y social de primer orden que realizan y que les distingue en el contexto de su colectivo profesional. Y ello, se producirá por la incorporación de muchos excelentes profesionales a los departamentos de didáctica como profesores asociados.

Algunas orientaciones sobre el "Prácticum"

Tradicionalmente, la metodología para llevar a cabo las prácticas preprofesionalizadoras era la de trabajar al lado de un profesor experimentado. La base de la actividad se centraba en la simple observación y, en algún caso, la coparticipación en alguna de las tareas docentes. Esta forma de diseñar las prácticas es del todo insuficiente en la situación actual. Las nuevas demandas de formación para el profesorado de Educación Secundaria precisan un método que incorpore, además de lo señalado sobre coordinación y cooperación entre profesores universitarios y profesionales, técnicas de *team-teaching* y de *micro-teaching*. Y, sobre todo, un diseño que incluya una serie de elementos y un dispositivo de evaluación suficiente y válido.

Para poder conseguir perfeccionar estos objetivos en la organización del "Prácticum" se ha de programar un plan que incluya, como mínimo las actividades siguientes:

- Discusiones y preparación de clases y unidades didácticas.
- Observación de clases.
- Docencia en grupos reducidos.
- Actividades de observación de tutoría.
- Docencia en grupos de clase al lado de un profesor.
- Docencia con plena responsabilidad.
- Diseño y realización de actividades extraescolares.
- Participación en el diseño y la realización de diversificación curricular.
- Asistencia a reuniones de departamento, a sesiones de seguimiento y evaluación, a claustros, a consejos escolares, etc.

La organización del "Prácticum" debería tener, como mínimo, siete pasos identificables para garantizar su correcta realización, que se podrán realizar en diferentes momentos de acuerdo con el diseño general que se realice del CCP.

1. El primero paso, consiste en la *preparación previa*. Se realizará en la Facultad y supondrá dos tipos de actividades, unas con los estudiantes y otras con los profesores de los centros colaboradores. A los estudiantes se les facilitará una guía de prácticas en la cual vendrán especificados todos los aspectos y características del centro en el que efectuará las prácticas, un marco general institucional y normativo, y, por último, un programa de prácticas donde se expliciten objetivos, intenciones y tipos de actividades que se llevarán a cabo. Con los profesores colaboradores, en el caso que estos no fuesen profesores asociados de la Facultad de Formación, se impartiría un seminario conjunto con el profesorado de los respectivos departamentos de didácticas específicas con el fin de unificar criterios y diseñar estrategias.

2. El segundo paso, ya en el centro docente, consiste en la realización de *reuniones de toma de contacto entre los profesores colaboradores y los alumnos en prácticas*. Se trata de una serie de reuniones en donde se **informará** y se consultará la opinión de los alumnos sobre el plan concreto de trabajo, horarios, actividades y se pondrá en común los objetivos y la determinación de estrategias. En un segundo momento, se deberán realizar sesiones a fin de que los alumnos de prácticas conozcan los grupos de alumnos de Educación Secundaria con los cuales tendrá relación (fichas, trayectorias académicas, conocimiento del diseño curricular del área adaptada a cada grupo, incidencias, relaciones con los padres, lectura de ejercicios efectuados en clase, revisión de pruebas de evaluación realizadas, etc.).

3. El tercer paso, consiste en la realización de los trabajos de *diseño de unidades, programación de actividades o recopilación de materiales y recursos didácticos*. Esta parte del trabajo corresponde al seminario didáctico del instituto, y se deberá llevar a cabo en colaboración con el correspondiente departamento universitario de didáctica, el de Ciencias Sociales, en nuestro caso. Se pueden ofrecer diversos grados de autonomía a los profesores de prácticas, según los casos y el tipo de trabajo de que se trate. En cualquier caso, siempre habrá una supervisión y un asesoramiento constante y cotidiano. Puede ser interesante, una vez realizados los prototipos, el contraste y la comparación previa con otros modelos o unidades ya elaboradas. Es evidente, que todo este tipo de trabajos deberán efectuarse siguiendo las prescripciones y modelos que se estudian en el aprendizaje teórico.

4. El cuarto paso, que ha de ser simultáneo con el tercero, es el *observacional*. Supone la entrada de los alumnos en prácticas a las aulas y a las sesiones de los diversos grupos de trabajo u órganos colegiados del centro. La observación en las aulas no consistirá en una simple presencia de los practicantes. Se deberá organizar sobre la base de guías de observación semisistematizadas que tendrán como objeto de análisis tanto la actuación del profesor en cuestión como la de los alumnos. Los objetivos de esta observación deberán determinarse previamente para poder elaborar fichas y categorías de análisis. Una vez realizadas las sesiones de observación se efectuarán las sesiones de trabajo pertinentes para el comentario y aprovechamiento de lo observado.

5. El quinto consiste en la *intervención en actividades docentes*. Para llevarlo a cabo se determinará el momento y la situación oportunas. En principio todas estas actividades han de realizarse ante el profesor tutor que, como antes hacía el alumno, deberá realizar una observación de la actuación del alumno de acuerdo con las técnicas de observación evaluativa. Antes de las intervenciones, los practicantes deberán reajustar sus diseños de unidades y sus programaciones de acuerdo con lo que se haya observado en las sesiones del paso cuarto. Es conveniente que, antes de intervenir ante un grupo completo de alumnos, se lleven a cabo algunas sesiones en grupos reducidos a fin de analizar posibles defectos que pudiesen producirse con todo el grupo clase. En las sesiones de clase podrán participar, como observadores, otros alumnos de prácticas. Si es posible, puede resultar provechoso que el alumno repitiese la clase (adaptada, como es lógico, a otro grupo de alumnos) a fin de que pueda enmendar o corregir defectos o deficiencias que hayan observado en el primer grupo.

6. El sexto consistirá en la *evaluación de los resultados y del proceso*. Se trata de diversas sesiones de trabajo, algunas conjuntas con los practicantes y otras de los profesores tutores con los profesores encargados de la supervisión por parte de los departamentos de didáctica específica. En conjunto se procederá a la puesta en común de las observaciones, la lectura y el análisis de la memoria y materiales preparados por cada alumno de prácticas y, por último, a una evaluación global de sus competencias y habilidades como futuro profesor. En los criterios de evaluación, se determinarán los ítems observables, y por tanto evaluables. Deberán prevalecer, según mi opinión, diez aspectos siguientes que considero fundamentales:

- Sentido de *autonomía en la toma de decisiones* y en la gradual asunción de sus responsabilidades.
- Desarrollo del *sentido de responsabilidad* tanto respecto a los alumnos como respecto a su propio trabajo.

- *Capacidad de reacción* ante las múltiples situaciones que se producen en la acción educativa cotidiana. Capacidad de investigación de soluciones ante situaciones complejas.
- Conocimiento y puesta en práctica de *habilidades técnicas y metodológicas* en la planificación del trabajo docente.
- *Capacidad de transferencia* de las cuestiones prácticas diarias a un nivel de análisis más general y la capacidad de relacionarlas con la teoría.
- *Capacidad para el trabajo coordinado* en el conjunto de la marcha del centro y grado de implicación en las tareas comunes.
- *Competencia en la impartición de sesiones de clase* tanto para la preparación técnica como para su capacidad de comunicación y empatía con el alumnado.
- Grado de *imaginación y creatividad* para diseñar o crear situaciones de aprendizaje.
- Competencia en la capacidad y *dominio de los criterios y técnicas de evaluación* así como de su propia autoevaluación.

7. El séptimo, y último paso, consistirá en un *feed back sobre la experiencia* realizado en función del análisis teórico e intentando formalizar y caracterizar las diferentes experiencias y resultados. Esta actividad se llevará a cabo en la universidad a través de sesiones de trabajo conjuntas entre profesores de las clases teóricas, supervisor de prácticas y el alumnado practicante. Se trata de intentar poner en relación aquello que, sin duda, ha sido una experiencia profesional e incluso humana de primer orden con los elementos racionales y técnicos de la didáctica. Se deberá procurar que las experiencias e incluso las anécdotas sea contextualizadas en explicaciones generales, que los resultados del trabajo didáctico sean criticados y analizados no sólo en función del contexto, sino también en relación de sus posibilidades didácticas relacionadas.

CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS: HACIA UNA LICENCIATURA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Las experiencias e investigaciones realizadas en los últimos años, demuestran que los alumnos que cursan el CAP tienen una concepción de la enseñanza que valora casi con exclusividad el conocimiento disciplinar específico. Teniendo en cuenta que esta opinión no es congruente con los planteamientos educativos actuales, como he expuesto en esta intervención, se hace necesario provocar un cambio conceptual en los alumnos.

Para que los conocimientos a impartir en el curso o estudios sean

funcionales y significativos es necesario que el itinerario curricular y la variedad metodológica utilizada contemplen los aspectos siguientes:

a) Las materias obligatorias generales han de ser tratadas con la máxima globalización, integración mutua y de modo relevante para la Educación Secundaria y del área específica (tal como las teorías sobre el aprendizaje, el desarrollo curricular, la comunicación, la atención a la diversidad, los modelos de tratamiento de la información, motivación, evaluación, etc.).

b) Coordinación entre las materias obligatorias generales y las específicas que permita una mayor comprensión y alcance de las primeras. Hay que tener en cuenta que el alumnado muestra mayor interés y sensibilidad para todo lo relacionado con el área o la disciplina concreta.

c) Coordinación entre las materias de la parte teórico-práctica y el "Prácticum". Se ha de evitar que, a parte del contraste esperado entre teoría y práctica, se produzcan contradicciones entre concepciones sobre los modos de enseñar, el hecho educativo, etc., entre el profesorado del curso y los tutores de las prácticas.

d) Simultaneidad y alternancia entre la impartición de las materias teórico-prácticas y las prácticas en centros educativos (el prácticum). A pesar de las dificultades de las condiciones de estudio del alumnado, se tenderá a plantear la máxima simultaneidad y alternancia posibles entre la enseñanza teórico-práctica y las estancias del Prácticum en los centros, y se deberán garantizar los procesos de reflexión sobre esta práctica.

e) Posibilitar que los complementos de formación disciplinar, a fin de llegar a dominar los contenidos del área (que acostumbra a ser multidisciplinar o de contenidos no impartidos en la licenciatura), así como algunas asignaturas relativas a las materias obligatorias generales (las que en los itinerarios curriculares se consideren de iniciación), se puedan cursar como créditos de libre elección en las licenciaturas que puedan dar acceso a los estudios del profesorado de Educación Secundaria.

Todo lo dicho hasta ahora, no es posible, desde mi punto de vista, repitiendo un modelo como el CAP, que es atípico en la estructura de los estudios universitarios. Un tipo de curso que no es un postgrado, pero que es un requisito para acceder a una profesión, pierde su condición de postgrado para ser un estudio básico. Pero si la situación en los planes de estudio no le da carácter básico (licenciatura), el curso (como ha pasado con el CAP) queda negativamente afectado por su exotismo en el conjunto de la ordenación. Solamente integrando la formación inicial en la docencia ordinaria y en la estructura de las titulaciones convencionales es posible una consolidación y un crecimiento de este tipo de estudios.

Las posibilidades que ofrece el nuevo marco europeo de titulaciones hace que proponga solicitar una titulación de segundo ciclo que contenga, en el primer curso del bienio, una formación disciplinar que complete las carencias de la diplomatura de referencia. Por ejemplo, si un alumno ha estudiado geografía en su primer ciclo universitario, en el primer año del segundo ciclo debería cursar el resto de materias, sobre todo históricas, que va a precisar para la enseñanza de las ciencias sociales. En el segundo curso de su licenciatura se deberían cursar, simultáneamente con el "Prácticum", las enseñanzas psicopedagógicas y didácticas. En suma, un modelo cuya estructura fuese la de tres más uno, más uno (3+1+1), es decir una diplomatura disciplinar y una licenciatura que especializase a historiadores y geógrafos hacia la difícil profesión de enseñar. Se debería aprovechar la convergencia europea para dignificar, por fin, la formación inicial del futuro profesorado de Educación Secundaria.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (CCP)³

Montserrat Casas Vilalta
montserrat.casas@uab.es

Universidad Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en Didáctica, y concretamente en Didáctica de las Ciencias Sociales, es una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo y de nuestra universidad. Las causas pueden ser muchas y muy diversas y seguramente no es el momento de entrar en ello. Quizá podríamos estar de acuerdo en afirmar que durante los años de la Dictadura la formación del profesorado no reclamaba el interés prioritario de las autoridades educativas y era de esperar que la formación de los docentes quedara relegada. En el período democrático, a pesar de que los responsables de la política educativa del país la reconocen explícitamente como un parámetro de calidad educativa, no se ha sabido encontrar ni la propuesta adecuada, posible, coherente y rigurosa para esta formación, ni se ha sido lo bastante atento para consolidar aquellas experiencias que por su planteamiento y desarrollo podían convertirse en una solución digna y viable.

³ Este curso ha sido coordinado por la profesora Pilar Benejam Arguimbau en los cursos 1999-2000 i 2001-2002 y por la profesora Montserrat Casas Vilalta en el curso 2000-2001.

Las líneas generales del curso y parte de esta ponencia ya se expusieron en el Simposium de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Huelva y en el I Congreso Nacional de Didácticas Específicas, celebrado en Granada.

Hace casi treinta años, con la aplicación de la Ley General de Educación se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación y se implantó el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). En aquel entonces se apostó por la formación docente del profesorado de Educación Secundaria lo que supuso un avance importante respecto a lo anterior ya que además de la formación científica, al profesor se le exigía una formación didáctica. Pero la aplicación del CAP no ha dado los resultados formativos esperados, reconociendo, sin duda, aquellas situaciones en las que se está trabajando con gran seriedad y rigor.

En el año 1995, se publica un decreto que podría haber sido un paso importante para mejorar la formación profesional de los docentes de Educación Secundaria. Pero su coexistencia con el CAP y su carácter de implementación voluntaria por parte de las universidades lo convierte en una propuesta interesante pero con pocos visos de generalización y de consolidación.

Hemos entrado ya en el siglo XXI, y el problema está por resolver. Hay algunas cuestiones que me gustaría poderme responder: ¿Continúa interesando y preocupando la formación docente del profesorado de educación Secundaria? ¿Es verdad que aún se cree que la formación del profesorado es un parámetro de calidad de nuestro sistema educativo? ¿Por qué faltan recursos económicos para la formación del profesorado? ¿Somos unos ilusos los que trabajamos con empeño para conseguir una formación docente del profesorado rigurosa, coherente, eficaz y de calidad? ¿Hay alguna posibilidad de conseguirlo a corto plazo de manera reconocida y generalizada?

Mi aportación a esta Mesa Redonda pretende presentar la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica en Didáctica de las Ciencias Sociales (CCP) que se está experimentando en la Universidad Autónoma de Barcelona desde el curso 1999-2000⁴ y cuyos resultados formativos podrían avalar su consolidación y generalización.

Estoy convencida que la experimentación y difusión de modelos concretos de formación del profesorado de secundaria es un tema de la máxima prioridad en estos momentos en nuestro país. Existen múltiples aspectos que condicionan cualquier modelo de formación y que van desde las concepciones teóricas que lo fundamentan hasta la articulación de una propuesta concreta y realista, pasando, muy a menudo, por los necesarios

⁴ CASAS, M. (2000) Algunas propuestas para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. En: PAGÉS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (Eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado*. Huelva. Universidad de Huelva. Pág 115-139.

CASAS, M.; DEULOFEU, J.; SANMARTÍ, N.; (2001) La formación del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona: Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). En: PERALES, J.; GARCÍA, A.L.; RIVERA, E.; y otros (Comité editor) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Vol. II, Pág. 1483-1502.

pactos institucionales que permiten su viabilidad.

LA FUNCIÓN DOCENTE Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

La finalidad del Curso de Cualificación Pedagógica en Didáctica de las Ciencias Sociales (CCP)⁵ se centra en capacitar al futuro profesor para actuar como educador en el marco de una comunidad educativa y capacitarle para enseñar Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria, y Geografía e Historia en la Educación Secundaria Postobligatoria. Por lo tanto, nos planteamos su formación teniendo en cuenta las necesidades y exigencias que comporta el ejercicio de la profesión.

Todos sabemos que la función docente y las competencias profesionales del profesorado de Educación Secundaria están en relación directa con el modelo educativo del docente y muy especialmente con el modo de concebir su práctica educativa. Para comprender la complejidad de la función docente y sus consecuencias para la formación inicial y permanente del profesorado, puede ser interesante repasar los retos de la educación y de la enseñanza para el siglo XXI, y algunas de las características de la profesionalidad docente.

La sociedad del siglo XXI se concibe como la sociedad de la información, del aprendizaje, de la comunicación y del conocimiento. La cantidad de información que circula crea la necesidad de capacitar a la población para poder acceder, seleccionar e interpretar esta información y convertirla en conocimiento (Benejam, 1999). Para formar a ciudadanos capaces de situarse y de vivir en esta nueva sociedad, es necesario orientar la formación hacia la creación o el desarrollo de aquellas capacidades que les permitan comprender el mundo, que les den instrumentos para actuar en él, para aprender a convivir y muy especialmente para aprender a ser personas responsables, coherentes y comprometidas socialmente, como se concreta en el Informe Delors, a través de lo que denominan los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a convivir y aprender a ser.

Todo ello implica una rigurosa preparación disciplinar, una profunda preparación sociopsicopedagógica y didáctica y una convincente preparación personal, ética y moral. Será necesario formar y autoformar al

⁵ El CCP de Didáctica de las Ciencias Sociales se coordina con los otros CCPs de Didáctica de las Ciencias Experimentales, de las Matemáticas y de la Lengua. Esta coordinación se realiza tanto en la organización general como en diseñar y compartir los criterios formativos. Se trabajan las asignaturas comunes conjuntamente y se organizan actividades comunes.

profesorado, en este caso a los futuros docentes, en estos mismos parámetros. Así lo afirman algunos autores, como Feiman-Neimser (1990), Schön (1992, 1998), Smith (1992), Liston y Zeichner (1993), Gimeno (1994), Pérez Gómez (1994, 1998), Fullan y Hargreaves (1997), Imbernón (1997) o Martínez Martín (1998), Porlán y Rivero (1998), Angulo (1999), Cochran-Smith (1999), Zeichner (1999) Zeichner y Liston (1999). Sintetizando sus aportaciones podemos considerar tres grandes ámbitos de profesionalidad docente:

- a. **El profesor como gestor del conocimiento**, cuyo objetivo fundamnetal es facilitar el aprendizaje del alumnado para que consiga progresivamente cotas más elevadas de autonomía y pueda controlar su proceso de aprendizaje, para que aprenda a aprender.
- b. **El profesor como miembro de un colectivo o institución docente** en la que es necesario participar, colaborar y comprometerse. A pesar de que las culturas de colaboración son complejas y es necesario un buen aprendizaje para que sean positivas y efectivas. El trabajo colectivo es imprescindible para la reflexión crítica, para la elaboración de propuestas innovadoras y es un estímulo para la acción responsable y coherente. En cualquier caso el trabajo en grupo debería servir para unir esfuerzos y mejorar la enseñanza y debería ser el punto de encuentro en el que cada individuo trabaja con responsabilidad y creatividad y el punto de partida para fortalecer la profesionalidad.
- c. **El profesor como profesional de relaciones humanas** o de profesionalidad interactiva. Esto significa formar a profesionales autónomos que reflexionen críticamente sobre su práctica cotidiana contemplando las condiciones políticas, sociales, culturales, económicas y de contexto que condicionan su pensamiento, su interpretación de la realidad y su actuación social.

PERCEPCIONES QUE TIENEN LOS DOCENTES SOBRE SU TRABAJO PROFESIONAL. ASPECTO CLAVE A TENER EN CUENTA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES.

La profesionalidad y la competencia que una enseñanza de calidad exige a los docentes es muy elevada y compleja, ya que la sociedad parece exigirles responsabilidades ilimitadas en la formación de las futuras generaciones.

Hablar de profesionalidad desde un punto de vista realista significa, hablar también, de las percepciones que tienen muchos docentes sobre su situación profesional. Percepciones que a menudo inciden en la formación

de los profesores en formación, a través de sus vivencias personales, de los contactos con los centros educativos y de sus prácticas escolares. Sólo siendo conscientes de estas percepciones, de la fortaleza, tozudez y persistencia de estas posibles ideas previas sobre la profesión docente y de sus probables repercusiones en su formación, podremos encarar con realismo, eficacia y rigor la formación profesional de los futuros docentes y armarles intelectual y profesionalmente para hacer frente a la compleja profesión docente. Sin ninguna pretensión de exhaustividad, puede ser interesante dedicar algunas líneas a reflexionar sobre aquellas percepciones de los docentes en ejercicio que pueden resultar significativas para la formación de los futuros profesores.

En una investigación que realizaron Fullan y Hargreaves (1997), se recogen de forma clara y sugerente los grandes problemas profesionales que perciben muchos docentes. A pesar de que el trabajo se realizó en el Canadá, es muy ilustrativo de la situación española.

Problemas como la sobrecarga de trabajo y de responsabilidades, la soledad en la toma de decisiones, la dificultad de llegar a acuerdos comunes o de trabajar en equipo, la incapacidad de resolver situaciones de incompetencia profesional y el escaso reconocimiento del liderazgo docente, son los más significativos. Seguramente no son los únicos, pero entendemos que son suficientemente importantes como para ser tenidos en cuenta en una reflexión sobre la formación de los futuros docentes.

a. Sobrecarga de trabajo y de responsabilidad. La opinión de algunos o de muchos docentes es que su trabajo profesional ha cambiado sustancialmente en los últimos tiempos. Se centra este cambio fundamentalmente en la atención a la diversidad en toda su amplitud, diversidad de ritmos de aprendizaje, diversidad de comportamientos, diversidad étnica, cultural, social y económica que se encuentra en un mismo curso o grupo de alumnos.

Tanto la normativa sobre integración escolar a principios de los ochenta como la concepción educativa de la LOGSE, hacen una apuesta clara y decidida a favor de una escuela para todos, de una escuela que atienda la diversidad. Esto significa evidentemente un cambio importante en la función del profesor, en cuanto a la función tutorial, a la relación con los padres y al trabajo de colaboración con las instituciones de apoyo externo al centro cuya función prioritaria es facilitar la atención a la diversidad.

Y supone especialmente una planificación curricular diversificada en función de las necesidades de cada alumno y evaluar al alumnado según el progreso personal de cada uno de ellos y no en función de unos niveles preestablecidos previamente. En este marco complejo, se deben añadir, también, las presiones que afectan a algunos profesores

cuando la diversidad provoca rechazo, marginación y conflicto social, y es el profesor el primer responsable que debe afrontar el problema e intentar resolverlo.

Y esta sensación de exceso de trabajo o de tensión, se hace más evidente en los procesos de reformas educativas, como ha sucedido y sucede con aplicación de la LOGSE. No sólo se trata de una reforma curricular, sino de una reforma estructural del sistema educativo, en la que intervienen desde cambios de vocabulario o cambios en el concepto de enseñanza y de aprendizaje, hasta cambios en el lugar de trabajo, debido a la reorganización de los niveles educativos de la escolaridad obligatoria.

b. La soledad en la toma de decisiones. A veces se considera que la enseñanza es una profesión solitaria, que cada profesor es dueño de su clase, en el sentido que cada uno debe enfrentarse a la complejidad de hechos y situaciones del aula de manera solitaria, y debe resolverlas según su manera de pensar y de entender la educación. Esta soledad, a veces buscada, a veces asumida y a veces rechazada, puede ser una excusa para afincarse en el conservadurismo y oponerse a la innovación.

Es verdad que el maestro es el responsable de la organización y la gestión de su aula, y que le corresponde resolver los conflictos que en ella se generen, pero también es cierto que el trabajo en común y el trabajo en equipo facilita la tarea y da seguridad en la acción.

c. La dificultad de trabajar en equipo. Aunque una de las soluciones a la soledad profesional está en el trabajo en equipo, también hay quien piensa que la necesidad de compartir opiniones, propuestas y proyectos representa un trabajo añadido y es una nueva fuente de tensión y de sobrecarga.

Hay opiniones y puntos de vista diversos sobre el trabajo en grupo, hay quien piensa que el pensamiento común anula la creatividad y la responsabilidad y debilita al individuo, mientras que otros opinan que el trabajo colectivo es imprescindible para la reflexión, para la elaboración de propuestas innovadoras y es un estímulo para la acción responsable y coherente. En cualquier caso el trabajo en grupo debería servir para unir esfuerzos, facilitar el trabajo y mejorar la enseñanza, y debería ser el punto de encuentro en el que cada individuo trabaja con responsabilidad y creatividad.

d. La incapacidad de resolver situaciones de incompetencia. Algunos profesores opinan que no existen mecanismos para detectar a los profesionales incompetentes, y si se detectan no hay mecanismos

válidos para modificar la situación. En esta misma línea de pensamiento se opina que las evaluaciones sirven de muy poco, ya que no es posible implementar mecanismos para mejorar la profesionalidad de los incompetentes.

Esta sensación de incapacidad provoca desánimo y tensión a los profesionales considerados competentes que puede llevarlos al desánimo, a la soledad y al pasotismo. Desde el punto de vista del centro escolar se debería potenciar lo que Fullan y Hargreaves (1997) denominan la profesionalidad interactiva basada en la reflexión y el debate interno de las instituciones escolares, que pone de manifiesto los problemas de incompetencia de manera más natural y espontánea y permite que los individuos puedan resituar su profesionalidad a partir del compromiso continuo con los compañeros.

e. Escaso reconocimiento del liderazgo docente. El liderazgo del profesional de la enseñanza tiene algunas limitaciones y dificultades importantes. Algunos profesores piensan que una forma de liderar un cambio educativo en un centro escolar o de liderar proyectos de innovación sólo es posible cuando se ocupa un cargo directivo en una institución educativa. Por otra parte, piensan que la función directiva es poco atractiva y poco reconocida para ser apetecible profesionalmente. La consecuencia más inmediata, en el mejor de los casos, está en dedicarse al aula sin que su actuación tenga trascendencia en el conjunto escolar, y en el peor de los casos, se cae en la desmotivación y en el desánimo.

Dar respuesta al problema supone lo que Fullan y Hargreaves (1997) denominan profesionalidad interactiva. Podrían contemplarse formas de liderazgo basadas en dirección de programas innovadores o de programas de formación en el propio centro, donde los debates y reflexiones de grupo impliquen a todo el profesorado y donde se aporten tanto las vivencias y experiencias prácticas, como las reflexiones teóricas.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE GUÍAN LA EXPERIENCIA

De los principios básicos que guían nuestra propuesta se destacarán: Los conocimientos científicos, las características del practicum, los criterios que rigen el trabajo interdisciplinar y el conocimiento de los recursos

educativos y de apoyo externos al centro más significativos⁶.

¿Qué se pretende enseñar?

En este apartado se hace referencia a los criterios generales que presiden y orientan los conocimientos que se pretenden enseñar, a través de los distintos bloques de asignaturas que configuran el CCP de Ciencias Sociales:

- Bloque Didáctico: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía, Didáctica de la Historia, Didáctica de la Historia del Arte
- Bloque Socio-psico-pedagógico: Sociología, Psicología, y Organización escolar
- Bloque de contenidos disciplinares básicos para la enseñanza: Geografía, Historia, Historia del Arte y Economía

El objeto del saber

En el momento de pensar en la enseñanza es necesario que los futuros profesores, recién licenciados, sepan diferenciar entre el saber sabio o el *saber académico* y el saber escolar o el *saber a enseñar*.

Un primer dato importante es la distinción que es necesario hacer entre la "ciencia que se hace" y la "ciencia que se enseña" (Johsua y Dupin, 1993). Los dos son "savoirs savants" o saberes académicos, pero el segundo ya ha sido alejado de las tensiones propias de la comunidad científica y ha pasado a un texto que lo ha aislado incluso de todo el entorno epistemológico en el que se ha generado. Esta clase de despersonalización (Johsua y Dupin, 1993) o desintetización del modelo inicial facilita la creación del marco escolar, verdadero marco epistemológico del nuevo saber así generado.

Según Chevallard (1991) la transposición didáctica se realiza en el marco de la situación social que define el centro y en la situación social que da soporte a los acuerdos que serán en los que se concretarán las acciones docentes. Es decir, la transposición didáctica no se pueda hacer al margen de los conocimientos del grupo social en el que se tendrá que realizar el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es por ello, que tienen un especial interés aquellas investigaciones que analizan la intervención educativa y didáctica en el marco del centro escolar y del aula, ya que el grupo social es siempre el referente que racionaliza los hallazgos y avances didácticos.

La transposición didáctica y las prácticas sociales de referencia implican admitir que el núcleo no es el saber descriptivo, sino el conjunto de saberes

que se quieren enseñar. De acuerdo con Martinand (1989) se entiende que el aprendizaje es fundamentalmente un hecho social y a partir de esta concepción se pone especial énfasis en la acción comunicativa y en la mediación pedagógica.

"Au fond, c'est pas rapport à toutes les composantes d'une pratique que doit se poser la question de la référence: objets de travail, instruments matériels et intellectuels, problèmes, savoirs, attitudes, rôles sociaux." (...) mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence."
Martinand, 1989, pág. 24- 25)

En relación con las Ciencias Sociales, se sitúa el tema de la transposición y de la mediación didáctica en un ámbito con frecuencia olvidado y sólo planteado como simple cuestión metodológica: las unidades o secuencias didácticas. La estructura de estas actividades escolares no pueden ser planteadas si no es con referencia a las prácticas sociales, que son de dos clases: a) las situaciones en que se producen las construcciones científicas del saber, y b) las situaciones en que se generan las diferentes situaciones comunicativas y que son la base a partir de la cual se estructura el conocimiento.

El espacio comunicativo se debe crear en cada una de las áreas curriculares ya que en todas ellas se utilizan distintos sistemas de comunicación (Benejam, 1998). Con frecuencia el profesorado, a partir de su experiencia personal, cree que la transferencia de conocimientos se realiza automáticamente: lo que se aprende en el área de lengua sirve para aplicarlo a cualquier contenido curricular (Glasser, 1988). Pero la capacidad de transferencia no se da en la mayoría de los alumnos y alumnas, es una habilidad que el profesorado tiene que fomentar si quiere que el alumnado pueda adquirirla.

De lo anteriormente dicho se podrían destacar como ideas básicas o elementos esenciales que los futuros profesores de Ciencias Sociales deberían considerar en la elección o selección del saber a enseñar:

- a. La selección de los contenidos que se consideran importantes y relevantes desde la ciencia de los expertos
- b. Las expectativas de comprensión de los estudiantes
- c. Las expectativas sociales sobre lo que se espera de la formación de los ciudadanos
- d. Los objetivos que fija el sistema educativo correspondiente.

Por lo tanto, implica para el docente, hacer una relectura de los saberes científicos, teniendo en cuenta la epistemología de la ciencia, las creencias del profesorado y sus ideas sobre como aprenden los estudiantes y como enseña el profesor. Como dice Benejam (1997), se pueden sintetizar las características de los constructos didácticos aplicados a la enseñanza de

⁶ Los aspectos organizativos generales del CCP se pueden encontrar en: CASAS, M. (2000) Algunas propuestas para la formación del profesorado de Ciencias Sociales. En: PAGÉS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. (Eds) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado*. Huelva. Universidad de Huelva. Pág 115-139

las Ciencias Sociales en que:

- Son saberes acabados que admite la mayoría de la comunidad científica como necesarios y relevantes.
- Son saberes que se desintetizan, se secuencian y se reconstruyen
- Son saberes que caducan y es necesario renovarlos periódicamente de acuerdo con la evolución de la comunidad científica.

¿Cómo se pretende enseñar? La relación dialéctica entre la teoría y la práctica en la formación de profesores reflexivos. El Practicum

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales entendemos que el contraste entre la teoría y la práctica y la reflexión crítica, desde, sobre y en la práctica, es un aspecto básico de la formación de todos los docentes. Es por esto que debe contemplarse como parte fundamental del programa de la asignatura de Didáctica y organizarse en el marco del mismo programa.

Esta reflexión crítica se puede realizar desde diferentes ámbitos de la formación docente, aunque lo más extendido, común y habitual acostumbra a ser lo que se entiende por practicum. Pero desde aquí el sentido del practicum se pretende que sea amplio y diverso, así pues, entendemos por practicum la diversidad de observaciones y experiencias de enseñanza que se dan o se deberían dar en la formación inicial del profesorado desde las diversas materias profesionales, y no solamente lo que se conoce en nuestro país como prácticas escolares.

El practicum representa el pilar básico o la columna vertebral en la formación de los futuros profesores. Junto a la formación académica y científica que los futuros docentes reciben en la Universidad, el practicum es un elemento indispensable para su formación profesional. Las experiencias escolares deben ofrecer un amplio abanico de posibilidades y oportunidades, para que los futuros profesores aprendan a enseñar enseñando, a través de la colaboración, el contraste de ideas, el diálogo sincero y abierto y el trabajo en conjunto entre profesores experimentados y profesores en formación. (Cochran-Smith, 1999),

En el practicum los futuros profesores deben aprender a reflexionar más allá de las reglas o procedimientos que seguramente han trabajado y estudiado desde la perspectiva teórica en las aulas universitarias. La realidad del aula es compleja y cambiante lo que implica que las situaciones de la práctica sean inciertas, singulares y conflictivas (Schön, 1992; Arnaus, 1999).

Así mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso en el que intervienen muchas variables que interactúan y se condicionan mutuamente y no siempre es posible identificar y analizar cada una de ellas en el momento oportuno y con la profundidad que sería deseable.

Como dice Coll (1999) la complejidad de la actividad del aula se puede caracterizar por: la **multidimensionalidad** –suceden muchas cosas–, la **simultaneidad** –suceden muchas cosas al mismo tiempo–, la **inmediatez** –la rapidez con que suceden las cosas–, la **impredictibilidad** –continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas– la **publicidad** –todo lo que hace el profesor y el alumno es público para el resto de la clase–, y la **historia** –lo que sucede es en buena medida tributario de lo que ha sucedido en clases anteriores.

Es en la realidad escolar donde se puede analizar los distintos hechos y situaciones del aula y es a través de la interacción entre la teoría y la práctica que se establece el eje fundamental y básico de la formación inicial del profesorado. Para la formación del futuro profesor es importante introducir la reflexión metodológica con el mismo énfasis con que se analizan los contenidos teóricos, tanto académicos como profesionales, del futuro profesor (Imbernón, 1997 y Porlán y Rivero, 1998).

A pesar de considerar el practicum como el eje de la formación docente, hay que ser consciente de los problemas más significativos que se pueden plantear, precisamente para poner una especial atención en evitarlos o en matizarlos.

Diversas investigaciones sobre la influencia del practicum en la formación de los futuros docentes alertan sobre los peligros y los problemas reales que están en la base de la organización y de la estructura de las prácticas y experiencias escolares. Siguiendo a Pérez Gómez (1999) se destacarán aquellos aspectos más importantes y que de alguna forma se pueden comprobar en la experiencia profesional de cada día. Se refieren fundamentalmente en el potente y negativo efecto socializador que puede tener el entorno escolar en la formación del docente, como pueden ser: El posible carácter conservador de las prácticas, la actitud de sumisión y carencia de alternativas teórico-prácticas por parte del futuro profesor y la función evaluadora que ejerce el profesor y la institución escolar.

Para conseguir un buen practicum se cuenta con la motivación del futuro profesor, tal como se ha demostrado en una investigación sobre las prácticas escolares realizada en Andalucía. En esta investigación se demuestra que el 99% de los alumnos de magisterio investigados creen que las prácticas es una de las asignaturas más importantes de la carrera, que es necesario intensificar y aumentar el contacto con el mundo real de la escuela, y que es en este contacto y en la relación entre la teoría y la práctica donde se aprende más y mejor. Así mismo, nuestra experiencia en el CCP, demuestra que entre los aspectos mejor valorados en cuanto a los conocimientos profesionales está el Practicum

Se ha demostrado que el periodo de prácticas cambia el pensamiento y la concepción del futuro docente sobre la enseñanza. A pesar de que para una parte del alumnado representa una adaptación y adquisición de

realismo, en la línea más tradicional de la enseñanza y consideran muy difícil la renovación y el cambio, para otros, supone adquirir una concepción más innovadora y avanzada que la que tenían antes de las prácticas en un centro escolar (Pérez Gómez, 1996, 1999).

Los contenidos interdisciplinares. Redefinir y consensuar los contenidos disciplinares

Por todo ello valoramos que en un periodo de formación inicial es importante vincular fuertemente el contenido de las disciplinas al análisis de los problemas que encontrarán los futuros enseñantes en el ejercicio profesional y, consecuentemente, a profundizar en los criterios asociados a la toma de decisiones. Ello conlleva tres consecuencias importantes:

- a. Intentar romper con la visión tradicional de asignaturas más teóricas y generalistas, y asignaturas más vinculadas al conocimiento práctico y, en cambio, reconocer que todas las disciplinas profesionales son teóricas y prácticas a la vez. Es decir, todas tienen que referirse a problemas del ejercicio profesional y vincularse, como se ha indicado, al análisis de dichos problemas y a la toma de decisiones. Así, por ejemplo, problemas como aprender a participar en un colectivo que diseña un proyecto educativo de centro o aprender a seleccionar los contenidos a enseñar del área, requieren ambos una formación teórico-práctica del mismo orden. No hay pues asignaturas más orientadas a la reflexión general y asignaturas más relacionadas con la práctica concreta, sino que todas deben reunir el doble punto de vista.
- b. Intentar concretar qué tipo de problemas se analizarán con carácter prioritario en cada asignatura y qué tipo de problemas son fuertemente interdisciplinares y requieren ser estudiados desde distintos puntos de vista. Este punto es especialmente importante para evitar repeticiones inútiles que desorientan al alumnado. Ello implica que los distintos departamentos y profesores involucrados en la formación del profesorado deben consensuar su campo específico de formación y conocer muy bien el de los demás con la finalidad, siempre que sea necesario, de establecer puentes entre conocimientos. Por ejemplo, en nuestro currículo temas como los relacionados con la organización global de un centro y la participación del profesorado en la gestión son analizados desde una asignatura de organización escolar, y los relacionados con la organización del currículo de la materia a enseñar son estudiados desde una asignatura de didáctica específica.
- c. Plantear sesiones de trabajo interdisciplinar para aquellas temáticas cuyo análisis requiere necesariamente una aproximación desde muchos puntos de vista difícilmente separables. En estos casos se ha optado por el planteamiento de sesiones de trabajo interdisciplinares, en las que los problemas se analizan a través de 'mesas redondas' u otras técnicas de trabajo con la participación de los distintos profesores involucrados.

Por ejemplo, en relación al estudio del problema del fracaso escolar es imprescindible interrelacionar aspectos sociológicos, psicológicos, de organización escolar, del currículo de la disciplina a enseñar.

- d. Tanto la formulación de los problemas objeto de estudio como los criterios vinculados a la toma de decisiones para poder actuar deben estar correlacionados con aquello que los estudiantes identifican a través del practicum como importante y posible. Ello conlleva, tal como hemos visto en el punto anterior, que el practicum no se contemple como un campo de aplicación de contenidos 'teóricos' introducidos con anterioridad, sino como el punto de partida que posibilita plantear problemas, recoger datos, experimentar... Y no sólo en relación a aquello referido a la enseñanza de los contenidos de la especialidad, sino a todas las problemáticas en las que un profesor debe tomar decisiones y actuar.

El proceso de formación visto como un proceso de autorregulación metacognitiva.

En los últimos años se están realizando interesantes propuestas que plantean la formación del profesorado, básicamente, como un proceso de cambio conceptual acerca de la enseñanza. Es un modelo coherente con los modelos actuales de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Así Gunstone & Northfield (1994) dicen:

"El estudiante de profesor es un aprendiz que construye activamente puntos de vista personales sobre la enseñanza y el aprendizaje basados en su experiencia personal y fuertemente determinados por las concepciones, percepciones, atributos y habilidades construidas previamente, las cuales son el punto de partida de todo curso de formación" y "Desde nuestro punto de vista es crucial para el cambio conceptual, que los aprendices tomen decisiones informadas tendentes a reconstruir sus concepciones, percepciones, actitudes, creencias".

Según Porlán (1993) las líneas de investigación que han permitido avanzar en la definición de estos nuevos modelos de formación parten de los estudios sobre:

- El pensamiento del profesor, que se pone de manifiesto a través de las características de los modelos de enseñanza y de aprendizaje de los enseñantes
- Los planteamientos constructivistas del aprendizaje basados en una visión del mismo como un proceso de cambio o evolución conceptual
- Las dimensiones sociales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que han puesto de manifiesto el papel de la interacción social en toda construcción de conocimiento

Los estudios sobre las condiciones necesarias para que se produzca el cambio conceptual, valoran la necesidad de promover procesos metacognitivos a partir de situaciones interactivas. Es decir, desde estos puntos de vista, el cambio o la evolución en los significados sólo tiene lugar si los protagonistas, a partir del contraste entre sus formas de pensar y de actuar y las de los demás, son capaces de identificar sus propios puntos de vista, valorarlos, reconocer en qué pueden cambiar, planificar como cambiarlos y cómo poner en práctica las nuevas representaciones (Armento, 1991).

Este punto de vista del cambio conceptual pone el acento en el papel del mismo aprendizaje en la reconstrucción de su propio conocimiento a través de procesos metacognitivos. involucra no sólo las concepciones, sino la actuación y las actitudes y valores.

Entendemos que aprender es, pues, un proceso de autorregulación. Cada individuo construye su propio sistema personal de aprender y lo va mejorando progresivamente. Un modelo de formación de enseñantes debe forzosamente promover que todos los estudiantes construyan un sistema efectivo de autorregulación y adquieran la mayor autonomía posible. Se trata de conseguir que el futuro profesor sea *gestor de su propia práctica* (Gimeno, 1988)

Si se acepta que en el ejercicio de la profesión de docente se interrelacionan factores derivados de componentes científicos, los relacionados con el qué y el porqué de la actuación; componentes técnicos, no hay duda de que la enseñanza es una *ciencia aplicada*; componentes personales, el *arte* de cada enseñante; y componentes ideológicos, la reflexión metacognitiva debería abarcar a estos cuatro tipos de componentes.

Estos planteamientos entroncan con el llamado *modelo crítico de formación del profesorado* (Gimeno, J.; Pérez Gómez 1983) centrado en el desarrollo de las capacidades que puedan ayudar a los futuros enseñantes a tomar decisiones sobre las complejas situaciones con las que se encontrará. Es importante poner el acento en el componente de reflexión crítica en y sobre la acción. Ello implica reconocer que el mundo de la experiencia está repleto de valores, intereses, connotaciones y de ideología. Todos ellos son factores fundamentales en la toma de decisiones relacionadas con la actividad educativa.

Por ello valoramos que es especialmente importante enseñar a los futuros profesores a reflexionar metacognitivamente y promover cambios en las concepciones y en las prácticas, acerca de:

- Los objetivos educativos y de enseñanza-aprendizaje suyos y en la escuela. Es decir, deben llegar a relacionar sus propios puntos de vista sobre las finalidades de su formación y la del alumnado en la escuela con los que se le proponen, y reconocer las diferencias y semejanzas,

valorarlas y regularlas.

- La representación de los conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes, valores... que creen que han de aprender para alcanzar los objetivos propuestos, y de las condiciones y formas de apropiación de dichos conocimientos.
- Los criterios de evaluación que orientan su propio proceso de regulación y la de sus alumnos y alumnas.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS.

A título de recordatorio de lo que se expuso en el Simposiom de Huelva, ya citado, se reproducen algunos cuadros de la organización general. Por otra parte se presentará el programa concreto de Didáctica de las Ciencias Sociales en el que se puede ver su relación con el practicum y se hará una síntesis de los temas que se trabajan de manera interdisciplinar con la participación de los profesores de Didácticas Específicas, de Psicología, de Sociología y de Pedagogía (organización escolar y atención a la diversidad). También se relacionaran aquellas actividades y visitas que se realizaron para completar su formación en cuanto a recursos educativos externos al centro educativo

Aplicar un proyecto de nuevos estudios comporta un proceso largo de negociación entre todos los estamentos y personas que están interesados en formar parte de dicho proceso. En nuestra universidad el proceso conllevó consensuar un buen número de decisiones y llegar a acuerdos no siempre fáciles. Hay aspectos que, desde nuestro punto de vista serían mejorables, pero valoramos que los resultados de la negociación han posibilitado aplicar un diseño innovador, exigente y congruente con los principios analizados en los apartados anteriores. Los puntos que destacaríamos serían los siguientes.

Tipología de estudios universitarios, títulos a los que da acceso el curso.

Como es conocido, la LOGSE prevé que el título de CCP lo otorgue la administración educativa. Ello podría implicar que los estudiantes realizan unos estudios en la universidad que no dan lugar a ningún tipo de reconocimiento. Además, las características del curso no encajan en el conjunto de titulaciones que otorga la universidad. Por ello, nuestra universidad acordó que estos estudios fueran considerados estudios de tercer ciclo y que los estudiantes pudieran obtener un título de Master dado el número de créditos cursados.

Uno de los argumentos que nos ha hecho tomar esta decisión ha sido el

análisis del nivel de exigencia que se quiere que tenga el curso. Creemos que puede haber una tendencia a degradar estos estudios, reduciendo el número de créditos o devaluando sus contenidos (tal como ya sucedió con el CAP). Consideramos que ello sería un error importante, tanto porque los estudiantes no podrían recibir la formación inicial que consideramos mínima, como por la consecuente depreciación de la profesión (ICE-UAB, 1999)

En el marco de estos estudios los estudiantes realizan un trabajo de investigación sobre un problema educativo. Si un estudiante no quisiera realizar este trabajo complementario, no obtendría el título de Master por la universidad, pero podría acceder a la titulación del CCP que expide la administración educativa.

Créditos y distribución según asignaturas

La estructura del curso sigue las prescripciones dadas en la propuesta de orden reguladora del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (aún no publicada). Tal como se recoge en el esquema siguiente, los contenidos están distribuidos en 4 bloques, con un total de 61 créditos (64, si los estudiantes no provienen de licenciaturas afines como, por ejemplo, un/a economista que quiera cursar el CCP de Matemáticas).

Bloque A: Contenidos psico-socio-pedagógicos	Cdts
Organización escolar de un centro de secundaria	3,5
Sociología de la educación para la enseñanza secundaria	3,5
Psicología evolutiva y de la educación (adolescencia)	3,5
Atención a la diversidad en la enseñanza secundaria	3,5
Bloque B: Didácticas específicas (d.e.)	
Didáctica específica (introducción-ESO)	4
Didácticas específicas para el Bachillerato	8
Diseño, análisis y evaluación de unidades didácticas (vinculada al practicum)	6
Bloque C: Complementos de formación (c.f.)	
Contenidos de las disciplinas del área distintas de la licenciatura	9
Contenidos de las disciplinas del área (sólo para alumnos de licenciaturas distintas de la especialidad)	3
Bloque D: Practicum	
Practicum 1: Conocimiento de un centro de secundaria	4
Practicum 2: Intervención en dos grupos clase: ESO y Bachillerato	16

Posibilidades de realizar parte de los estudios durante la licenciatura.

Está previsto que los estudiantes puedan llegar a cursar hasta 20 créditos durante su licenciatura. Actualmente pueden cursar 12, que son

los correspondientes al CAP. Es decir, a un alumno que tiene el título de CAP se le convalidan estos créditos. Son asignaturas optativas en su licenciatura o de 'campus' tales como:

- 4 créditos de Introducción a la formación Psicopedagógica
- 8 créditos de Introducción a la didáctica específica (4 + 4 de practicum)

También está previsto que puedan cursar créditos correspondientes al bloque de los complementos de formación. Actualmente una buena parte de los alumnos del curso son aquellos que se han reservado 12 créditos de su currículo de libre opción para la realización de dichos estudios. Sólo les faltan estos créditos para terminar su licenciatura. La mayoría asisten al curso CCP completo.

Distribución horaria.

Los alumnos tienen una dedicación presencial al curso de 25 horas semanales que representan 5 horas diarias. Para la distribución horaria se ha buscado facilitar la interrelación de las asignaturas entre un mismo bloque de contenidos, y la interrelación entre ellas cuando el programa lo exija. También se ha tenido muy en cuenta distribuir el practicum a lo largo del curso para facilitar el análisis de la realidad, el planteamiento de problemas y la recogida de datos. Para ello se ha dedicado cada día de la semana fundamentalmente a uno de los bloques de contenidos y el quinto día al debate sobre temas interdisciplinares en los que participan buena parte de los profesores del curso. Un ejemplo de distribución de las asignaturas sería el siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Bloque A	Bloque B	Bloque D	Interdisciplinar	Bloque C (cf)
Sociología Psicología Pedagogía	Didácticas específicas: ESO Bachillerato: G ^a , H ^a , H ^a Arte	Practicum	Mesas redondas seminarios, conferencias, visitas	Compl. formativos Historia Geografía Historia del Arte Economía

El curso se ha dividido en periodos con finalidades distintas. Los estudiantes que ya han cursado el CAP se incorporan al curso después de las primeras prácticas, es decir, 6 semanas después de iniciado, en el tercer periodo.

Periodos	Finalidades generales, temporalización
I	4 semanas de introducción general al curso
II	2 semanas en los centros de prácticas para conocer la realidad de una escuela actual.
III	9 semanas de clases a la universidad combinadas con actividades puntuales de prácticas en los centros de secundaria. Los estudiantes preparan los temas que impartirán en el siguiente periodo de prácticas y se profundiza en aspectos de la realidad escolar.
IV	6 semanas de prácticas en los centros de secundaria, combinadas con algunas tardes de trabajo en la universidad. Los alumnos han de impartir una unidad didáctica en el nivel de ESO y otra en el Bachillerato. También recogen los datos de su investigación.
V	9 semanas de clases a la universidad combinadas con visitas y actividades dedicadas en parte a analizar y revisar recursos educativos externos al centro educativo

Selección del profesorado.

El profesorado del curso forma parte del equipo de profesores de los Departamentos correspondientes a las áreas de conocimiento de las asignaturas del currículo. Un requisito para su selección es tener experiencia en educación secundaria o haber trabajado en proyectos de investigación o de formación permanente vinculados a esta etapa de la enseñanza. Una parte de ellos y ellas son profesores titulares con dedicación completa en la universidad y otra parte -un mínimo del 30%- profesores asociados que imparten clases en centros de secundaria.

Selección de los tutores.

Los tutores son seleccionados y remunerados por la administración educativa de Catalunya. La selección se hace a partir de un concurso de méritos en el que se prima la participación en proyectos de innovación didáctica en el área, publicaciones y/o actividades de formación permanente. Otro requisito es impartir enseñanza en cursos de ESO y de Bachillerato, realizar un curso de formación organizado por la propia administración educativa y participar en sesiones de trabajo con el profesorado de la universidad.

Creemos que en este apartado se debería avanzar mucho más para establecer criterios de selección que posibiliten una mayor interrelación entre lo que se habla y promueve en la universidad y en el practicum, ya que creemos que el éxito de la formación se fundamenta principalmente en la calidad de estas interrelaciones. Cada tutor o tutora tiene a su cargo un máximo de 2 alumnos con el objeto de garantizar un adecuado seguimiento.

Contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales.

En el programa se puede observar como a partir del contenido de cada

uno de los temas, los futuros profesores van preparando una Unidad Didáctica. En este caso cada dos alumnos prepararon las unidades didácticas que debían aplicar al aula en el segundo período de prácticas.

Para la preparación y revisión de las unidades didácticas contaban con otra asignatura, impartida por el mismo profesor de Didáctica, que en el cuadro consta como "Diseño, análisis y evaluación de unidades didácticas".

Esta asignatura tiene dos partes diferenciadas. En la primera parte del curso se trabaja en la preparación, revisión, seguimiento y evaluación de las unidades didácticas. También se analizan las observaciones e intervenciones realizadas en el aula del Instituto de Educación Secundaria, al que asisten todos los miércoles. Y la segunda parte del curso se dedica al trabajo de investigación del Master

PROGRAMA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Curso 2000-2001 CONTENIDOS

1. **Qué enseñar y para que enseñar Ciencias Sociales** El conocimiento social La relatividad del conocimiento. El conocimiento como construcción. El conocimiento social como interpretación ideológica. Necesidad de explicitar las finalidades y los objetivos del currículo de Ciencias Sociales.

Actividad: Explicitar las finalidades educativas y concretar los objetivos de la unidad Didáctica del currículo de Ciencias Sociales.

2. **qué enseñar. la selección de los contenidos curriculares: Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.** Criterios para la selección de los contenidos conceptuales. Los conceptos sociales clave como posibles ejes estructuradores de los contenidos conceptuales. Los problemas sociales relevantes como contenido curricular. La secuenciación de los contenidos conceptuales. El mapa conceptual.

Actividad: Seleccionar los contenidos conceptuales de la Unidad Didáctica. Aplicar los conceptos sociales clave en la selección de los contenidos. Elaborar el mapa conceptual.

3. **Qué enseñar: Los contenidos procedimentales y actitudinales en el currículo de Ciencias Sociales.** Saberse informar, saber comprender e interpretar los hechos, fenómenos y situaciones sociales y saber participar en debate. La descripción y la narración entendidas como información, la explicación entendida como comprensión del mundo y de la sociedad, la justificación del conocimiento social entendida como la fundamentación teórica de su interpretación y la argumentación como práctica científica y reconocimiento del diálogo. La contribución de las Ciencias Sociales en la formación democrática de los jóvenes.

Actividad: Seleccionar los contenidos procedimentales. Aplicar las capacidades cognitivolingüísticas a la selección de los contenidos procedimentales. La selección de los contenidos actitudinales

4. **Como enseñar Ciencias Sociales para que los alumnos aprendan.** Las teorías del aprendizaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La aportación del constructivismo: fase de exploración de ideas previas, fase de introducción y estructuración de nuevos conocimientos, fase de aplicación del conocimiento.

Actividad: Secuenciar y temporalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje: fase inicial. fase de introducción y estructuración de nuevos conocimientos. fase de aplicación. Secuenciar los

objetivos, los contenidos y las actividades de cada una de las fases.

5. **Como enseñar. Métodos, estrategias y recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales.** Descubrimiento guiado. La relevancia de la observación y de la experimentación y sus límites. El conocimiento transmisivo-significativo. La clase magistral: su relevancia y sus límites. Los métodos interactivos: La comunicación, el trabajo cooperativo y la interacción en el aula. Concepto de actividad de aula.

Actividad: Diseñar las estrategias metodológicas y las actividades. Explicitar las actividades, el material necesario para realizarlas y el rol y las intervenciones del profesor. Explicitar la organización del grupo para cada una de las actividades. Justificar las decisiones tomadas.

6. **La evaluación entendida como pedagogía.** La evaluación como regulación de la enseñanza y del aprendizaje. La autorregulación y la conciencia del aprendizaje como instrumento didáctico.

Actividad. Explicitar y justificar los criterios y las actividades de evaluación de la Unidad Didáctica

Trabajo interdisciplinar. Síntesis de los temas tratados.

Al trabajo disciplinar se dedica un día a la semana, en el curso 1000-2001 fueron los jueves. Se realiza con la participación del profesorado de Didácticas Específicas, de Psicología, de Sociología y de Pedagogía para que cada uno aporte su punto de vista. El trabajo parte siempre de una introducción de un profesor ya sea para presentar el tema, o para informar o para plantear los términos de la reflexión. A veces se acompaña de algún documento audiovisual, o de algún texto escrito o simplemente de un cuestionari que orienta y ordena el debate o la discusión. En alguna ocasión ha participado algún profesor de Educación Secundaria para plantear alguna experiencia que se ha puesto también a la reflexión del grupo.

Los temas que se trabajaron en el curso pueden ilustrar los intereses y las preocupaciones del grupo. Se trabajó sobre los siguientes temas:

- Cómo es un centro de Educación Secundaria: organización, gestión, tamaños posibles... Cómo funciona un aula. Modelos distintos.
- Cómo son los alumnos de Educación Secundaria: problemas, intereses, conductas, relación con el profesorado...
- El profesor de Educación Secundaria: Formación, intereses, problemas, tipo de dedicación que exige la enseñanza. El trabajo en equipo. Dificultades y éxitos.
- La escuela comprensiva: luces y sombras. Tendencias europeas.
- ¿Es un problema la diversidad cultural, étnica y de aprendizaje? ¿Cómo tratar cada tipo de diversidad? Análisis de algunas experiencias. Como contemplar desde la educación la marginación social.
- El crédito de síntesis de la educación Secundaria Obligatoria. Método de trabajo. Implicación del profesorado. Interés del alumnado...
- El trabajo de investigación de Bachillerato. Objetivos formativos,

organización del trabajo. Interés del alumnado. Criterios para seleccionar el tema y para asignar tutor. Problemas que se plantean y posibles soluciones.

Actividades y visitas para completar la formación didáctica en cuanto a recursos educativos externos al centro.

La finalidad de las actividades y visitas didáctico-pedagógicas es dar a conocer a los futuros profesores recursos o experiencias educativas que complementan su formación docente. También les pueden ser útiles como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales para su formación permanente o significan recursos didácticos cualificados como complemento de sus clases de Ciencias Sociales. Se visitan:

- Centros de Recursos Pedagógicos, en los que se organizan cursos y seminarios para profesores de todos los niveles educativos y se dispone de material didáctico que los centros pueden utilizar como complemento de sus clases.
- Campos de Aprendizaje en los que se reproducen situaciones históricas y se organizan actividades para alumnos de los distintos niveles educativos. Se trabaja sobre monumentos, restos arqueológicos o museos.
- Institutos o Servicios Municipales de Educación, para que entiendan cual puede ser la aportación educativa de la Administración Municipal, y conocer cuales son los recursos educativos que la ciudad pone a disposición de los centros docentes.
- Instituciones de Renovación Pedagógica y de formación del profesorado, en las que se organizan cursos, seminarios, grupos de trabajo, se publican revistas educativas o se realizan publicaciones con propuestas innovadoras.

UN ANÁLISIS DE RESULTADOS DESPUÉS DEL PRIMER AÑO DE EXPERIMENTACIÓN.

Al finalizar cada una de las asignaturas se pasa un cuestionario de evaluación que considera los ítems que se recogen en el cuadro adjunto. Cada uno de ellos se puntúa de cero a cinco. El cero corresponde a la valoración más baja y el cinco a la valoración más alta. La valoración numérica corresponde al CCP de Didáctica de las Ciencias Sociales del curso 2000-2001

1. ¿ El contenido de la asignatura, te ha parecido útil para tu formación como futuro profesor/a de Educación Secundaria? Valoración media: 4
2. ¿La forma de dar la clase el profesor/a, ayuda a comprender el contenido de la asignatura? Valoración media: 4
3. ¿Las ideas y conceptos trabajados, han permitido reflexionar sobre los problemas que comporta enseñar y el aprender de forma significativa? Valoración media: 4
4. ¿Los aspectos que se han trabajado de aplicación al aula, te han parecido innovadores y útiles? Valoración media: 3,6
5. ¿ La documentación aportada, ha sido interesante y útil para la reflexión? Valoración media: 3,8
6. ¿Las prácticas en el centro, te han permitido aplicar algunos aspectos trabajados en las clases de la Universidad? Valoración media: 3,5

La valoración general de los dos primeros curso de experimentación, realizada por el equipo coordinador del CCP al finalizar el curso, teniendo en cuenta la valoración global que se hizo con los alumnos, los profesores y los tutores, por separado, se puede considerar muy positiva por parte de todos los implicados, aunque han habido aspectos organizativos que sin duda necesitan un mayor 'rodaje'. Algunos puntos a destacar son:

- Los alumnos han valorado muy positivamente el nivel de exigencia del curso, a pesar de que ha comportado una dedicación prácticamente exclusiva. Esto muestra la implicación de todos ellos en el curso y también la del profesorado. Creen que se debe continuar con dicho nivel, de tal forma que consideran que especialidades que se impartían en horario de tarde, lo fueran de mañana para mejorar el rendimiento.
- También han valorado muy positivamente las sesiones de trabajo interdisciplinar con la participación activa de los distintos profesores. Consideran que ha sido muy enriquecedor para ellos poder participar en reflexiones conjuntas, y contrastar distintos puntos de vista y formas de analizar los problemas educativos.
- Durante el curso, los alumnos llevan a cabo un interesante proceso de reformulación de sus creencias y puntos de partida que se concreta de diferentes maneras según cada alumno, ya que la diversidad es muy grande. No obstante, creemos que la incidencia del curso hace replantear, en prácticamente todos los casos, las posiciones iniciales.
- La mayoría de profesores han sido calificados muy positivamente por parte del alumnado. Excepto algún caso, se ha considerado adecuada su selección, así como el programa y la metodología de trabajo en el aula.
- Todos los bloques del programa han sido bien valorados, sin distinciones entre ellos. Ello es importante ya que a menudo asignaturas de contenidos pedagógicos generales no son considerados positivamente en cursos de formación de profesorado de secundaria.
- Se valora la importancia del tutor de prácticum por el modelo profesional que ofrece al estudiante y por la forma de llevar a cabo la tutoría. No obstante, se considera que debe mejorar la selección de los

tutores, ya que en algunos casos los 'modelos' observados en los centros no eran demasiado congruentes con los promovidos en la universidad. Esto reduce las posibilidades de aplicar algunas innovaciones didácticas como queda reflejado en el ítem número seis. Sin embargo, en la mayoría de los casos se valora la acogida y las posibilidades que han tenido de planificar e impartir unidades didácticas innovadoras. Se considera imprescindible una buena coordinación entre los coordinadores y profesores del curso y los tutores.

- Otros de los problemas relacionados con el prácticum es el hecho de que se seleccionan tutores pero no centros escolares. Ello comporta que no siempre los estudiantes pueden observar y actuar en campos en los que su tutor o tutora no participa directamente como, por ejemplo, aulas de diversificación curricular, sesiones de tutoría u orientación escolar, etc.
- También se ha valorado muy positivamente la asistencia del profesorado de la Universidad a algunas de las clases, su grabación en vídeo y posterior análisis de la actuación. Es importante señalar que los estudiantes no han tenido problemas para compartir con sus compañeros y compañeras sus actuaciones, analizarlas y proponer cambios. Ello creemos que fue debido en buena parte al hecho de que no se analizaron actuaciones individuales sino que con los distintos vídeos se hicieron montajes sobre temáticas relacionadas con la comunicación en el aula -preguntas del profesor, recogida de preguntas del alumnado, formas de introducir el trabajo a realizar, gestión del aula, etc.-
- Finalmente queremos constatar que a pesar de la intensidad del curso la formación de los alumnos como profesores no ha hecho más que empezar. Por ello vemos la necesidad de instrumentar un seguimiento de aquellos alumnos que durante el siguiente curso iniciarán su labor docente, ya sea en forma de tutoría o de seminario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza y el conocimiento docente. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- ARMENTO, B.J. (1991) Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies. En: SHAVER (ed) *Handbook of research on Social Studies teaching. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York. Macmillan. Publishing Company, pág. 185-196
- ARNAUS, R. (1999) La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En: PÉREZ, A.;

- BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J.(Coords) (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona. ICE-Universidad de Barcelona-Horsori.
- BENEJAM, P (1998) La transposición didáctica: La integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las materias. *I Jornades estatals d'experiències educatives*. Bellaterra, Facultat de Ciències de l'Educació, pág. 38-43
- BENEJAM, P. (1999) El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. A: VVAA. *Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla. Díada-Universidad de la Rioja, pág 15-25
- CASAS, M. (2000) Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado. En: PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G.(eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva. Universidad de Huelva.
- CASAS, M.; DEULOFEU, J.; SANMARTÍ, N.; (2001) La formación del profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona: Curso de Cualificación Pedagógica (CCP). En: PERALES, J.; GARCÍA, A.L.; RIVERA, E.; y otros (Comité editor) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada. Grupo Editorial Universitario.Vul. II, Pág. 1483-1502.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999) Reinventar las prácticas de Magisterio. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- COLL, C. (1999) (Coord) Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Barcelona. ICE-UB-Horsori.
- CHEVALLARD, Y (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires Aiqué
- DELORS, J. (coor) (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- FEIMAN-NEIMSER, S. (1990) Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En: HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York. Macmillan
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A.(1997) *¿Hay algo por lo que merezca la*

- pena luchar en la escuela?* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.
- GIMENO, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2.
- GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GLASSER, R (1988) Las ciencias cognoscitivas y la educación. *Revista Internacional de ciencias sociales*, nº115, pág. 23-48
- GUNSTONE, R.; NORTHFIELD, J. 1994, Metacognition and learning to teach. *Int. J. of Science Teaching*, 16(5), 523-537.
- IMBERNÓN, F. (1997) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona. Craó.
- JOHSUA, S.; DUPIN, J.J.(1993) *Introduction a la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris. PUF
- INSTITUT DE CIENCIES DE L'EDUCACIÓ (1999) *Curs de Qualificació Pedagògica (CQP)* Universitat Autònoma de Barcelona. (Documento interno)
- JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid. Paideia-Morata.
- MARTINAND, J. L. (1989) Practiques de référence, transposition didactique et savoir professionnels en sciences et technique. *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*,pág 23.-29.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1998) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao. Desclée de Drouwer.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1996) Las prácticas en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Documento de síntesis. Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) La relación teoría – práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva. En: ARMENGOL, C.; FEIXAS, M., PÉREZ, A. (Coord.ed.) *I Jornades estatals de experiències educatives*. Bellaterra.. Facultat de Ciències de la Educació. UAB.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999) El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.

- PORLÁN, R. 1993, La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 68-71.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- SMITH, S (1992) Teacher's Word and the Politics of Reflections. *American educational research journal*, nº 29, 2, pág. 267-300.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P.(1999) Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- ZEICHNER, K.M. (1999) Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

LA INSATISFACCIÓN PERMANENTE

Agustín Ubieta Arteta
aubieto@posta.unizar.es

Universidad de Zaragoza

Procuraré no salirme de los límites marcados por el título de la Mesa Redonda, límites que me sitúan en el pasado-presente, un inmenso tramo temporal que va desde 1972 hasta 2002, periodo vivido año a año como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales del Curso de Aptitud Pedagógica [CAP], con dedicación exclusiva. Y, además, se me solicita que aporte experiencias, aunque más bien creo que va a ser experiencia.

Si ésta ha de servir de algo, lo será por el hecho de que en la Universidad de Zaragoza no ha existido hasta comienzos del presente año una Facultad de Educación y la responsabilidad del CAP recayó en el Instituto de Ciencias de la Educación, aunque conviene aclarar que desde hace mucho tiempo la carga docente del CAP es compartida por profesores del ICE (que desde hace muchos años tiene plantilla propia) y del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zaragoza, ahora Facultad.

Asimismo, conviene aclarar que la organización del CAP para el ICE zaragozano no constituye la única tarea que tiene encomendada y ni mucho menos es la principal; más bien diría que con el transcurso del tiempo se ha ido convirtiendo en competencia no deseada de modo que el futuro CCP, si es que alguna vez nace, no es objetivo reivindicativo ni prioritario del centro como tal.

Estamos hablando de unas enseñanzas que ya por los años 1972-74, siendo Subsecretario de Educación el señor Mendizábal, motivaron reuniones diversas para su transformación, a las que acudí como Presidente de la Junta de Directores de ICE. Desde entonces hasta el último intento de reforma, capitaneado por nuestro compañero Isidoro González, creo que han existido nueve conatos, todos ellos fallidos.

En este marco eternamente provisional, no es extraño que se hayan dado tantos modelos de formación inicial de los futuros profesores de secundaria como grupos responsables ha habido en el solar hispano, de manera que hubiera sido bien difícil establecer un sistema coherente de convalidaciones interuniversitarias. Dentro de esa diversidad, ha habido de todo. Soluciones sonrojantes y experiencias fructíferas; luchas tribales y colaboraciones leales; trabas y soluciones.

Centrándome en el caso zaragozano y más concretamente en nuestra disciplina, conviene adelantar que se ha hecho lo que se ha podido, que ha sido mucho más que lo que era posible. El balance final, personalmente insatisfactorio.

Esta valoración alcanza mayor relieve cuando se emite desde un centro cuya vida ha girado en buena parte en torno a las didácticas específicas y muy especialmente a la de las Ciencias Sociales. Quizás convenga recordar que de las doce colecciones vivas que se editan en el ICE zaragozano (diez en papel, dos en vídeo y una en CD Rom, con cerca de seiscientos títulos en catálogo) ocho tienen como Norte la didáctica. Una de esas colecciones, "Educación Abierta", ha dado a la luz 160 títulos. Por sus aulas han pasado profesores de didáctica de todas las universidades españolas y de un buen número de centros de Bachillerato del país, con actividades de índole diversa: cursos, seminarios, congresos, jornadas, etc.

Y, sin embargo, desde el punto de vista de la formación inicial de los profesores de Ciencias Sociales de Secundaria, no así de la formación permanente, el balance final sólo puede ser insatisfactorio. Puedo asegurarlo como responsable directo de ello, con independencia de las evaluaciones altamente positivas emitidas por los alumnos año tras año.

Las causas de tal insatisfacción, que deberán ser tenidas en cuenta sin duda de cara al futuro, son muy diversas. Como inconvenientes iniciales más importantes, he aquí algunos.

– Los alumnos del CAP de Ciencias Sociales (317 para el curso 2001-2002) acceden a estos estudios con escasa motivación, pues sólo un 14% pretendía dedicarse a la enseñanza; los demás lo han hecho "por si acaso", como ellos dicen.

– La diversa formación del colectivo: 53 licenciados en Derecho; 22, en Humanidades; 91, en Historia; 80 en Geografía; y 71, en Historia del Arte. Con el agravante de que los de Historia apenas saben nada de Geografía o Arte; los de Geografía, no tienen ninguna formación histórica, etc. Dentro de los historiadores (14 de Prehistoria/Historia Antigua; 21 de Medieval; 22 de Moderna y 34 de Contemporánea), los 'licenciados en una época' apenas saben nada de las otras. Sólo los de Humanidades tienen nociones generales de todas las áreas sociales. Esta terrible realidad está constatada a través de encuestas realizadas a la totalidad de los matriculados. La desolación se apodera de la clase

cuando se enteran de que tendrán que explicar materias para las que no han recibido información alguna.

- La existencia de itinerarios curriculares únicos que conducen exclusivamente a la investigación, cuando el 90% –por convicción o "por si acaso"– se va a matricular en el CAP, con buena parte de asignaturas cuatrimestrales que conservan el mismo porcentaje de contenidos que cuando eran anuales. La palabra y el concepto de 'didáctica' son absolutamente nuevos para ellos.
- Se licencian con escaso bagaje de contenidos procedimentales, de modo que sólo el 14% llega al CAP sabiendo comentar un mapa del tiempo, una gráfica de población, un cuadro pictórico o un texto histórico, debido, sin duda, a la compartimentación estanca de cada una de las licenciaturas respecto a las demás, aunque todas se impartan en la misma Facultad.

Una vez enrolados en el CAP, cuyas clases se imparten desde finales de septiembre hasta mediados de febrero, son causas principales de insatisfacción y fuente de deficiencias las siguientes:

- La masificación, aunque se organizan en grupos de cincuenta alumnos de formación científica heterogénea, como se ha indicado.
- La escasa dedicación temporal, pues cada grupo asiste a treinta horas de clase. De ahí que las tutorías, personalizadas, constituyen la parte más substancia del curso, con gran esfuerzo personal por parte del profesor.
- La carencia generalizada de prácticas, pues la Administración educativa no las ha previsto, por miedo, sin duda, a la 'invasión' de unos 20/25 alumnos por centro entre todas las materias del CAP.
- El desarrollo paralelo de todas las materias del curriculum, de modo que se puede estar explicando la didáctica específica sin tener la base previa y necesaria de psicología, organización y currículum, sociología de la educación, etc.

Ante limitaciones tan importantes y graves como las apuntadas, derivadas de la masificación (hay que tener en cuenta que las materias comunes sobrepasan los mil alumnos anualmente, compartimentados en numerosos grupos), no es de extrañar que para el ICE cesaraugustano, que goza de reconocido prestigio en otras esferas de su quehacer (formación inicial y permanente del profesorado universitario; programas de innovación, tutoría y nuevas tecnologías aplicados a la docencia del profesorado universitario; formación permanente del profesorado de secundaria a través de convenios con el Departamento de Educación; formación permanente de adultos a través de la Universidad de la Experiencia; investigación e innovación educativa; producción de materiales, editorial, etc.) el CAP ha venido siendo su auténtico y no

deseado 'talón de Aquiles', aunque la calidad de lo que se ofrece sea bien evaluado por los alumnos.

Para solventar estas deficiencias, motivadas fundamentalmente por la tradicional masificación, desde los años ochenta se tomaron una serie de medidas conducentes a paliar su efecto:

- Diseño y desarrollo en el aula de un programa realista, pactado cada año con los nuevos alumnos de entre una propuesta abierta de temas, fruto del análisis del DCB de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, con especial incidencia en temas como el proyecto docente, enseñar a estudiar, el estudio del entorno, la investigación en el aula, los procedimientos, los temas transversales y los materiales didácticos incluida su producción.
- Un sistema riguroso de tutorías dedicadas a la orientación personalizada, tutoría que se prolonga indefinidamente en el tiempo, de manera que quienes más se benefician de ella son quienes pasaron por el aula en años anteriores.
- Un viaje de estudios por Aragón como muestra de síntesis y contribución de todas las materias que conforman el área.
- La creación y mantenimiento de varias colecciones bibliográficas, desde la tradicional "Educación Abierta" (con 160 títulos en su catálogo) hasta la recientemente alumbrada Colección "José Manuel Blecua", dedicada a la enseñanza-aprendizaje de Aragón en las aulas. La biblioteca del ICE forma parte importante e integrada del CAP.
- Organización anual de seminarios y jornadas sobre didáctica de las distintas materias, de manera que han alcanzado ya su decimosexta convocatoria anual, sistema que propicia el engarce generacional de los neófitos con los profesores en ejercicio.

Este complicado entramado de actividades contribuye de manera muy desigual a la formación de nuestros alumnos, pues su aprovechamiento depende, en buena parte, de los intereses, motivaciones y disposición personales de cada uno. Aquí radica la insatisfacción que pregona el título de esta humilde aportación.

Confiemos en que el décimo intento de modificación del sistema de formación inicial del profesorado de secundaria sea pronto no sólo una realidad sino también una fuente de satisfacción para todos.

LA EXPERIENCIA DE CINCO AÑOS DE CCP EN LA ULPGC. BALANCE Y PERSPECTIVAS

Aurora Arroyo Doreste
arroyo@cicei.ulpgc.es

Carlos Guitián Ayneto
Antonio Pérez García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El trabajo de investigación que presentamos está basado en el análisis de las memorias que todo el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia que ha cursado el CCP, durante los cinco cursos en que se ha impartido (desde el 1996-97 hasta el 2000-2001), ha tenido que realizar de manera obligatoria. La información recogida se ha contrastado con la del profesorado que ha tenido la responsabilidad de "tutorizar" las prácticas de este alumnado en los centros de Enseñanza Secundaria y quienes han impartido las asignaturas correspondientes al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

EL CONDICIONANTE DEL ESCASO PRESTIGIO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA.

Mientras que la formación de un profesor de Enseñanza Primaria en España ha requerido siempre, al menos tres años en dedicación exclusiva, la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria no se ha considerado nunca que necesitase más de un año, ha recibido muy poca consideración y ha gozado de escaso prestigio. Además, ha tardado un siglo más en regularse que la de los maestros y, hasta hace bien poco, se solventaba con una certificación que, en muchos casos, no exigía apenas

tiempo y esfuerzo adquirirla (Guitián, 2000).

El escaso prestigio de la formación profesional del docente de enseñanza secundaria, tiene su base en que hasta la Ley General de Educación de 1970 no se consideraba necesario que para enseñar en este nivel se necesitase una formación específica concreta y regulada de alguna manera. Es a partir de esta ley y su posterior desarrollo en la Orden Ministerial de 8 de junio de 1971, cuando se establece la obligatoriedad de un Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que se obtenía después de cursar unos estudios basados en dos ciclos, uno de carácter teórico, con un mínimo de 150 horas, y otro práctico, de otras 150. La obtención de este certificado era necesaria para poder impartir docencia en el nivel correspondiente a la Enseñanza Media y sus contenidos teóricos eran de tres tipos: *principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; tecnología y sistemas de innovación educativa y didácticas especiales*.

Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) creados por la misma ley se encargaron de desarrollar estas enseñanzas con diverso éxito, muchas veces dependiendo de las universidades, ya que el CAP no acabó de estar suficientemente prestigiado pues, si bien los módulos teóricos podían tener una calidad opinable, no existía una correlación en las prácticas quedando los alumnos a merced de la buena voluntad del profesorado de los Institutos de Enseñanza Media. Este modelo es diferente al que existía en los niveles inferiores del sistema educativo ya que se precisaba haber cursado previamente una carrera superior (licenciatura) y a continuación se deberían adquirir los conocimientos necesarios que facilitaban su práctica profesional. En ese momento todavía las titulaciones universitarias tenían un planteamiento en sus planes de estudio que hacían posible que los licenciados pudiesen alcanzar una formación bastante amplia. Por ejemplo, la licenciatura en Geografía e Historia tenía un plan de estudios en el que se cursaban distintas asignaturas que luego tenían su correspondencia en la Enseñanza Media.

Es a partir de ese contexto cuando la LOGSE plantea la obligatoriedad de una reforma de la formación inicial de este profesorado, que coincide en la práctica con la entrada en vigor de los nuevos planes de estudios propiciados por la reforma de las enseñanzas universitarias. Estas dos circunstancias definen la formación inicial del profesorado de Secundaria, siguiendo el modelo ya existente, a partir de lo que Lasley y Payne (1991) definen como un *currículum segmentado* configurado por cursos débilmente conectados entre sí, de una forma *consecutiva*, es decir que proporciona a los futuros profesores, primero un conocimiento general y muy especializado, mientras los conocimientos profesionales se dan a continuación, una vez obtenido el título.

Aunque el modelo era similar al hasta entonces existente, la formación

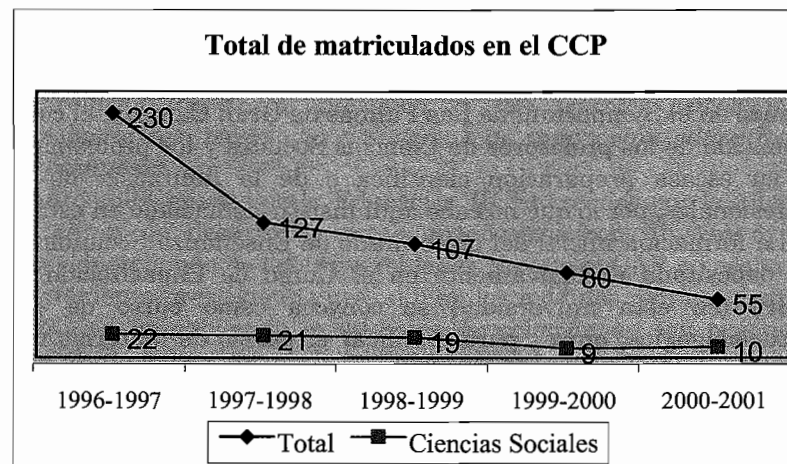
adquirida en la titulación previa exigida era bien distinta. En efecto, lo que hasta entonces era una titulación bastante amplia y generalista (Geografía e Historia) ahora se convierte en unos estudios superespecializados de Geografía o de Historia (o de Historia del Arte) en los que el alumnado, a pesar de tener la posibilidad, no suele elegir ni como optativas, asignaturas de otra materia distinta a la que da nombre a su titulación.

Por lo que respecta a la cualificación como profesional de la enseñanza, a pesar de que la legislación permitiría un itinerario propio orientado a esa actividad, muy pocas universidades han decidido establecerlo en sus planes de estudio. Lo más que se ha conseguido es introducir, como optativas, asignaturas de didáctica de la Geografía o de la Historia, como sucede en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ya Isabel Vera (1997) analizó en el Symposium de Las Palmas de Gran Canaria, el contexto de la formación de los profesores de Ciencias Sociales y los problemas derivados de su escasa preparación científica o de la limitación de las salidas profesionales, por lo que no cabe aquí insistir demasiado en estos temas.

La formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria quedaba así depositada exclusivamente en el Curso de Capacitación Pedagógica (CCP) (en esta universidad se convoca como curso de cualificación psicopedagógica, quizás para justificar el exceso de materias relacionadas con la psicología que ofrece). Este curso se regulaba en el Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre a partir de lo establecido en la LOGSE y luego las distintas Comunidades Autónomas debían desarrollar su propia reglamentación. Al adquirir las administraciones educativas la responsabilidad de estos estudios encargaron a las universidades la función de velar por la actualización científica y la calidad de las materias, compartiendo por regla general la responsabilidad docente entre el profesorado universitario y el de educación secundaria. Esto al menos es lo que se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Canarias que, de inmediato en el curso 1996-97, puso en marcha el CCP con un curso académico de duración y un precio de matrícula similar al de cualquier carrera de tipo técnico. Esto ha provocado que el potencial alumnado se desplace a muchas universidades de la Península, que todavía mantienen el antiguo CAP, donde les cuesta mucho menos, tanto académica como económicamente, hecho que no ayuda precisamente a prestigiar la formación inicial en este nivel educativo. Quizás se aprecia mejor esta idea si se observan los datos de la gráfica nº 1 en los que puede verse el descenso imparable de alumnos en general, más acusado en conjunto que en los propios de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y que termina con la no impartición del CCP en el curso 2001-2002 por falta de matrícula.

El planteamiento del plan de estudios que se ha experimentado en Canarias sigue el modelo establecido para el CAP de los años setenta,

pretendiendo desarrollar unas enseñanzas de tipo profesional teórico-prácticas durante un curso completo siguiendo la idea de créditos/horas establecido en las nuevas titulaciones universitarias. No vamos a entrar en enjuiciar este modelo pues ya Javier de Prado (1996), por ejemplo, hizo un magnífico análisis del nuevo planteamiento tomando como punto de partida el papel que debe en él jugar la Didáctica de las Ciencias Sociales anticipando la dificultad de cumplir con las expectativas que se despiertan con la nueva regulación.



Gráfica nº 1

ANÁLISIS DEL CCP EN LA ULPGC

En las universidades canarias el CCP tiene una duración de 670 horas, de las que 240 son destinadas a las llamadas materias obligatorias generales que deben tratar de los aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos relacionados con las características organizativas y curriculares de la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional específica. Las materias obligatorias específicas se ocupan de los aspectos didácticos de la enseñanza de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a las especialidades y tienen asignadas 150 horas. Además, hay 60 horas de materias optativas orientadas a completar la formación de los contenidos científicos y técnicos correspondientes a la especialidad elegida y 220 horas que constituyen el Practicum..

Las 150 horas correspondientes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia ofrecen la única oportunidad que tiene un futuro profesor de Enseñanza Secundaria en Canarias para prepararse en su

materia específica junto con el Practicum que, a diferencia de lo que sucede en la formación de maestros, sí tiene una orientación clara hacia las materias propias de su especialidad, al menos en 75 de sus horas.

Las materias obligatorias generales corren a cargo de profesorado universitario exclusivamente, mientras que las obligatorias específicas y las optativas podrán ser impartidas por profesorado del Cuerpo de Enseñanza Secundaria. Tanto las materias obligatorias específicas como las optativas estarán a cargo de un coordinador. El Practicum está coordinado por profesorado de secundaria que, a su vez, coordinará a los tutores (tanto los que se encuentren en un mismo centro como el profesorado tutor de distintos centros), estando encargado también del diseño y seguimiento de la formación de estos. El profesorado tutor del alumnado del Curso de Cualificación Pedagógica en los centros de educación secundaria es seleccionado a través de convocatorias específicas y cobra un plus por ello.

Sobre esta base se ha desarrollado el trabajo de investigación que presentamos basado en el análisis de las memorias que todo el alumnado de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que ha cursado el CCP durante los cinco cursos en que se ha impartido (desde el 1996-97 hasta el 2000-2001), ha tenido que realizar de manera obligatoria. La información recogida se ha contrastado con la del profesorado que ha tenido la responsabilidad de tutelar las prácticas de este alumnado en los centros de Enseñanza Secundaria.

LA OPINIÓN DEL ALUMNADO.

Debe tenerse presente que la principal dificultad a la hora de analizar estas memorias es que no fueron enfocadas para ser tabuladas a posteriori y por lo tanto debe entenderse este trabajo como una investigación de tipo cualitativo, por lo que los porcentajes que se manejen serán siempre una aproximación y sólo de aquellos aspectos que se prestan a ello.

De la memoria de cada alumno se ha trabajado con el apartado correspondiente a la valoración global que hacen del CCP en los aspectos siguientes:

- Relación teoría/práctica
- Metodología observada/practicada
- Recursos empleados
- Papel del tutor/a
- Relación con el alumnado
- Aspectos positivos de las prácticas
- Aspectos negativos de las prácticas
- Perspectiva o visión que tienen del centro de prácticas

- Colaboración que han percibido por el profesorado del centro

Además se han analizado las distintas asignaturas que han tenido que impartir durante el periodo de prácticas con el fin de constatar la relación existente entre su formación durante la licenciatura y el posterior desarrollo profesional.

La primera cuestión que se trata es la que se refiere a la relación entre la teoría y la práctica que es uno de los problemas aún no resueltos en la formación inicial del profesorado (Pagès, 2000). Hay un planteamiento unánime de que las prácticas han sido lo más positivo del CCP. En este aspecto casi la totalidad de los alumnos opina que hay una falta de coherencia entre los contenidos de las asignaturas que han cursado en el CCP y la práctica, afirmando que la fase teórica no tiene nada que ver con la realidad que se ve en los centros. La práctica es valorada pues, como la principal fuente de conocimiento didáctico muy por encima de lo que se enseña en la universidad. "La fase teórica es excesivamente idílica, fuera de la realidad y por tanto inútil" o "muchos profesores de la fase teórica tienen una urgente necesidad de realizar un practicum", son dos frases que podría resumir la opinión generalizada del alumnado de los cinco años estudiados.

Existe una clara distinción entre las asignaturas que han cursado en el CCP que corresponden al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, mucho mejor valoradas, a veces las únicas bien valoradas, de todas las obligatorias.

Una parte del alumnado ve importante en este apartado resaltar la poca adecuación de su preparación como geógrafo o historiador a lo que es luego la necesidad de dominar unos contenidos que no han adquirido en su formación en la Facultad.

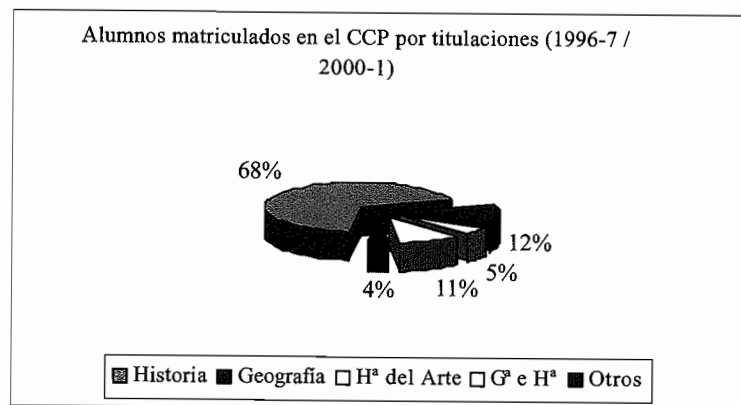


Gráfico nº 2

En el gráfico nº 2 se puede observar que de los alumnos que han realizado el CCP en estos cinco cursos, la gran mayoría son titulados en Historia y la experiencia nos dice que muy pocos escogen asignaturas optativas que correspondan a otra titulación.

En relación con esta primera cuestión está la referente a la metodología observada, y practicada, durante el practicum. En efecto, sólo el 40% de los practicantes han observado que se trabaje con una metodología de tipo constructivista y sólo el 10% indica que se ha desarrollado un trabajo en grupo, cuando durante la fase teórica se les ha estado recalando que ésa es la manera en que se debe trabajar en la práctica. Predomina una metodología expositiva, con distintas variantes básicamente en las actividades.

Dentro de los recursos empleados por el profesorado en el aula, el libro de texto es el más utilizado. Sólo el 20% del alumnado indica que durante las prácticas el profesor tutor no utilizó este recurso como principal. Después del libro de texto, las fotocopias de otros textos y las diapositivas son los recursos más mencionados. Muy por detrás, los vídeos y la prensa son recursos apenas utilizados por el 10% del profesorado. Apenas el 5% de los alumnos realizó una experiencia fuera del aula, como por ejemplo una excursión o una visita a un museo, durante su periodo de prácticas.

El papel del tutor es generalmente muy bien valorado en una línea de orientador y director del trabajo a realizar durante el practicum, pero en ningún caso dan a este tutor un papel decisivo en la línea de lo que Pagès (2000: 52) afirma acerca de la gran influencia que los tutores de prácticas pueden llegar a tener sobre los estudiantes de profesor. Además el 80% del alumnado manifiesta haber tenido una buena relación con ese tutor.

El 55% de los practicantes manifiesta expresamente que su relación con los alumnos fue buena o muy buena, un 20% no considera oportuno expresarse en ningún sentido y sólo el 25% indica que esas relaciones no fueron las deseables, principalmente por la falta de implicación y de interés, no tanto en su papel, como en las materias, en general. En muy pocos casos destacaron la falta de disciplina como impedimento para desarrollar unas buenas relaciones.

En lo que se refiere a los aspectos positivos concretos de las prácticas, la mayoría opina que se relacionan con el contacto directo con la realidad educativa. El trabajo directo con el alumnado, el conocimiento de la realidad del centro educativo y la necesidad que se generaba de prepararse unas clases y unos materiales para las mismas, son los otros aspectos positivos más destacados por los practicantes. En general las prácticas son valoradas como lo más interesante del CCP.

Los aspectos negativos se refieren más a la duración escasa de las prácticas, el excesivo número de alumnos por tutor y entre los alumnos del curso 1996-97, la falta de continuidad, ya que ese curso las prácticas se

hacían yendo al centro una vez por semana a lo largo de todo el curso.

La perspectiva que el alumnado ha obtenido del centro en que ha realizado las prácticas varía en función de las características del mismo y de la personalidad del tutor o tutora que tuvo. Así, los centros más masificados son observados como más fríos e impersonales, mientras que los más pequeños parecen ser más acogedores. Algún año hicieron prácticas en un centro de Formación Profesional y este hecho también se refleja en las memorias pues es más difícil la integración con el profesorado más "técnico". Igualmente la perspectiva que se tiene de un mismo centro varía según el tutor que le correspondiese a cada uno, según las características personales y la relación que éste tuviera dentro del centro.

Lo mismo puede decirse de la visión que tienen de los profesores del seminario o del centro. Guardan estas opiniones una relación directa con las características del centro y de los tutores responsables. También se debe destacar aquí que esas opiniones varían de un curso a otro en un mismo centro y con el mismo tutor.

En general, no parece que la colaboración de los cargos directivos del centro y del profesorado pueda calificarse de buena, sino más bien debería hablarse de actitudes de indiferencia.

El último apartado de las memorias de los alumnos que tiene interés para completar este trabajo sería la relación existente entre las titulaciones de los practicantes y las asignaturas cuyos tutores impartían y en las que ellos tuvieron que aplicarse incluso con la impartición de alguna unidad o tema.

Como se ha podido apreciar en la gráfica nº 2, más de dos tercios de estos practicantes han cursado la carrera de Historia y sólo un 12% lo ha hecho de Geografía. Pero a la hora de trabajar en los centros de Secundaria esta titulación no ha sido relevante, pues por ejemplo sólo dos licenciados en Geografía han tenido la posibilidad de trabajar en esta materia y de los licenciados en Historia sólo el 36% pudo trabajar asignaturas directamente de esta especialidad.

El 17% de los practicantes, por su parte, hicieron prácticas en centros de Formación Profesional donde tuvieron que trabajar asignaturas como Ética, Formación Humanística, Psicología o Sociología. El 12% trabajaron la asignatura optativa de Historia de Canarias, el 18% lo hicieron con la Historia del Arte e incluso dos tuvieron Historia del Cine.

Ninguno hizo prácticas en el primer ciclo de la ESO y sólo el 30% las hizo trabajando en el segundo ciclo. Casi el 50% trabajó en el Bachillerato, sobre todo en las asignaturas de Historia.

LA OPINIÓN DEL PROFESORADO DE PRÁCTICAS

El profesorado que estos cinco años ha trabajado tutelando las prácticas del CCP manifiesta una opinión que, en lo referente a la valoración general de la experiencia, es positiva. Coincide en valorar la entrada en contacto del alumnado con el mundo real y estima entre sus aspectos positivos el que este trabajo ayuda y estimula al tutor a renovarse, a buscar nuevos materiales, a innovar actividades, a ponerse al día tanto en el ámbito didáctico como científico, lo cual es algo que en los centros no se suele encontrar en el trabajo diario con los demás compañeros del centro, a los que, en general, esto no les importa. El alumnado del CCP aporta espíritu innovador cuando llega al centro con interés y suficientemente motivado, entonces se logran cosas interesantes en el aula.

Destacan, sin embargo, algunos aspectos negativos en general. Por ejemplo el excesivo número de alumnos por tutor (cuatro o cinco). Deberían ser dos por tutor como máximo. Meter en clase a tantos alumnos de prácticas es incómodo y dificulta el trabajo y la conexión con el alumnado en el aula, que viendo tanta gente tiende a despistarse. Incluso un tutor podría tener varios pero distribuyéndolos de uno en uno a lo largo del curso. Unos pocos observan una falta de información entre la Universidad y los tutores de los centros que ignoran las materias cursadas en el CCP y ello les ha dificultado las tareas de asesoramiento. Otro aspecto valorado negativamente, en general, es la escasa duración de las prácticas (dos meses como mucho).

Ante la pregunta de si es suficiente la formación que el alumnado ha recibido previamente al practicum, las respuestas también son coincidentes. En lo que se refiere a la formación que podemos llamar científica, la consideran insuficiente, válida solamente para defenderse inicialmente, piensan que su aprendizaje ha sido muy memorístico y se nota que sus conocimientos están poco elaborados. No están acostumbrados a la reflexión teórica para la selección y organización de los contenidos.

En el apartado referido a la formación en didáctica, la creencia mayoritaria es que si la tienen, no se les nota. En el caso de haber recibido conocimientos previos, luego no los aplican y sobran algunas materias teóricas. Muchos alumnos no han podido hacerse una idea clara sobre qué es lo que se espera de ellos e igualmente se ha detectado un déficit formativo sobre el papel de un profesor en el aula, dándose casos en los que el alumno de prácticas tiende a erigirse en amo absoluto del aula, sin dar oportunidad a la reflexión y a la investigación por parte de los alumnos de secundaria. También les costaba mucho perder el miedo a intervenir directamente en el aula.

Existe una práctica unanimidad al responder a la cuestión de qué tipo de contenidos deberían aprender los alumnos en el CCP considerando que

el tiempo dedicado a la carga teórica es excesiva, por lo que deberían recibir una formación más práctica, orientada a la resolución de los problemas reales que se presentan a cualquier profesor en su trabajo. Asimismo, perciben que muchos de los conocimientos didácticos no se han desarrollado aplicándolos a las ciencias sociales, sino con carácter general, ignorando, por tanto, en muchos casos, la especificidad del área. En este sentido, se constata también que la formación del alumno en prácticas, así como los métodos y recursos que se manejan, es más adecuada para la secundaria obligatoria que para el bachillerato. Ejemplo de ello son los conocimientos que el profesor en prácticas posee sobre la psicología del adolescente que no se saben aplicar a la enseñanza de las ciencias sociales. Si las características evolutivas del adolescente se enseñaran aplicadas a la enseñanza de las materias del área, el practicante podría resolver con mayores garantías los problemas que se le plantean en su contacto con los alumnos. En este sentido se recomienda que el alumno de CCP trabaje en las diferentes materias pautas de trabajo en el aula, no sólo de carácter general, sino especialmente, las referidas a las ciencias sociales.

Todos los profesores entrevistados coinciden en señalar la importancia que para su trabajo tiene la presencia de alumnos del CCP en prácticas, sobre todo en lo que sirve de acicate profesional y ayuda a su trabajo, hecho que se hace patente de forma significativa en la colaboración prestada en la atención a los grupos de diversificación curricular.

Un grupo de preguntas se dirigió a constatar la colaboración de los claustros de cada centro con la experiencia de tutorización de las prácticas. Aquí también existe una absoluta unanimidad al considerar que no hubo una planificación previa compartida, ni en general un proyecto realizado desde el compromiso colectivo. Los tutores actuaron solos sin un apoyo de un equipo con el que organizar, analizar y evaluar su trabajo. Por tanto la valoración en este sentido es muy negativa.

Igualmente negativa es la opinión acerca de la formación que recibieron los tutores por parte de la Universidad. No gustó nada, fue completamente inútil e inadecuada. No tiene relación alguna con lo que se hace en los centros y por tanto no estaba en relación con lo que después se hacía en las prácticas. Consideran que no es necesario recibir formación, sólo información acerca de las condiciones en que se va a realizar el practicum y las tareas que a ellos se les encomienden. Lo que debe hacer la Universidad es exigir un perfil previo innovador y actualizado, mediante entrevistas previas ya que cualquiera no puede ser tutor. Hay que saber lo que éste puede ofrecer. Además, el contacto entre centros de prácticas, tutores y universidad, tiene que ser más estrecho de manera que la integración del alumno en los centros no dependa únicamente de la voluntad del tutor, sino que se asuma como una tarea de todo el centro.

CONCLUSIONES

- Replantear el tipo de formación que requiere el alumnado de CCP:
 - a) Científica: exigencia de créditos suficientes en materias relacionadas con las asignaturas que se enseñan en la ESO y Bachillerato (Geografía, Historia e Historia del Arte, Universal, de España y de la propia comunidad autónoma)
 - b) Didáctica: reforzar el papel de las didácticas específicas durante la carrera y en el CCP, aumentando el número de créditos de estas materias. Coordinación de las materias teóricas de didáctica general para el diseño de sus programas y contenidos con el profesorado de didácticas específicas (adecuación a la problemática de las materias que hay que impartir) y con los coordinadores de prácticas (adecuación a la problemática del aula y del centro). En el caso de que se mantengan los cursos de formación de tutores de prácticas, estos deberían ser organizados por el profesorado de didácticas específicas.
- Elección de los centros de prácticas y de los tutores atendiendo a un perfil previo que garantice el acceso del alumnado del CCP a experiencias actualizadas e innovadoras, en consonancia con los supuestos del actual sistema educativo y con las actuales tendencias del desarrollo de la investigación didáctica. En este tema sería conveniente recordar lo positivo que, en general para el desarrollo de la innovación pedagógica y didáctica, podría encontrarse en algunas de las experiencias que llegaron a darse en una parte importante de los centros que experimentaron la reforma educativa en los años 80. Habría que plantearse si fue necesario y positivo que dichas experiencias desaparecieran cuando se generalizó la LOGSE. ¿No siguen haciendo falta centros así?
- Posibilidad de aumentar el período de prácticas al igual que se da en otros países (Francia) si se constata que efectivamente la duración de éste es insuficiente.
- Establecer medios para estimular la participación del profesorado de secundaria como tutores (más dinero y mayor reconocimiento académico y administrativo)
- Reducir el número de alumnos de prácticas por tutor.
- Participación del profesorado de didácticas específicas y coordinadores del practicum en la evaluación periódica del CCP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUTIÁN, C. (2000): "La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales en España, el caso de la ULPGC. ¿Es viable una alternativa al

modelo actual?", en PAGÈS, J., ESTEPA, J. Y TRAVÉ, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva/Universidad Internacional de Andalucía/AUPDCS. Huelva, págs. 157-167.

LASLEY, T. Y PAYNE, M. (1991): "Curriculum models in teacher education: The liberal arts and professional studies", en *Teaching and Teacher Education*, Vol. 7, n° 2, págs. 211-219.

PAGÈS, J. (2000): "El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS," en PAGÈS, J., ESTEPA, J. Y TRAVÉ, G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva/Universidad Internacional de Andalucía/AUPDCS. Huelva, págs. 41-57.

PRADO, J. (1996): "La formación inicial del profesorado de Secundaria en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia: el papel vertebrador de la didáctica específica", en *Alminar*, n° 39, págs. 39-44.

VERA, I. (1997): "La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad", en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Díada editora/ Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, págs. 107-117.

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA PARA LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

Gonzalo de Amézola
amezola@netverk.com.ar

Patricia Guindi
Graciela Krichesky
Diego Petrucci
Dina Picotti
Mabel Rodríguez

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

INTRODUCCIÓN

La formación docente inicial en Argentina tiene una organización compleja.⁷ Por una parte, está en manos de institutos terciarios no universitarios, los que tienen a su cargo a la inmensa mayoría de jóvenes que definen su vocación por la enseñanza. En ellos se puede afirmar que, en términos generales, el énfasis de los contenidos está puesto en lo pedagógico mientras que la formación disciplinar es débil. Por otra parte, las universidades también forman desde sus inicios profesores para la escuela media y allí la importancia de los contenidos se invierte: existe una fuerte formación disciplinar y una débil formación pedagógico – didáctica. En sus facultades la inmensa mayoría de los estudiantes piensa antes de graduarse que se dedicará a la investigación y ve en la docencia (una

⁷ Una buena síntesis de la organización de la formación docente en la Argentina puede verse en FINOCCHIO, S. (2000): "Enseñanza de las Ciencias Sociales y formación docente en los países del Mercosur", en PAGÈS I BLANCH, J.; ESTEPA GIMÉNEZ, J., y TRAVÉ GONZÁLEZ, G. *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Universidad de Huelva.

opción peor rentada que la investigación y menos prestigiosa) una salida poco atractiva. A pesar de ello, más del noventa por ciento de estos nuevos graduados pasará el resto de sus vidas enseñando a los adolescentes luego de recibir su diploma.

La complejidad se da también dentro de cada una de las ramas, ya que existen institutos en el ámbito oficial (muy diversos entre ellos) y privado (donde también la gama es muy amplia) y universidades estatales y privadas, aunque la mayoría de estas últimas no se ocupa de la formación docente de grado.

En los últimos tiempos, conscientes de las diferencias y contradicciones que presentaba el circuito de los institutos y el de las universidades, el Ministerio de Educación de la Nación ha impulsado la articulación entre ambos niveles. Por una parte, promoviendo que los egresados de los institutos terciarios profundizaran su formación disciplinar con postítulos que pudieran obtener en las universidades. Por otra, estableciendo que un 30% de los espacios curriculares de las facultades que formen profesores estén dedicados a los fundamentos de la profesión docente, lo que llevó a un proceso (aún no concluido en todas ellas) de reelaboración de los programas de estudio que estaban en vigencia. Tanto una iniciativa como la otra abrieron un amplio debate entre instituciones que habían coexistido tradicionalmente apartadas y desarrollando culturas paralelas.

EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA.

En lo que se refiere específicamente al ámbito universitario, las facultades de Humanidades o Filosofía y Letras que forman profesores de Historia tienen ellas mismas una característica organizativa que condiciona el futuro desempeño de sus graduados. El tronco central de la formación disciplinar está a cargo de un Departamento de Historia y las materias pedagógico-didácticas corresponden a otro, el de Ciencias de la Educación. Las didácticas específicas y las prácticas de la enseñanza están en manos de profesores de la disciplina y frecuentemente (aunque no siempre) dependen también de Historia. Así, las Ciencias de la Educación y la Historia pertenecen a departamentos diferentes y mantienen un diálogo limitado. Por otra parte, cuando la colaboración es posible, generalmente se resuelve como una pugna explícita o implícita donde se pretende afirmar la hegemonía de un campo del conocimiento sobre el otro. Además, en las grandes universidades los profesores titulares de las distintas cátedras funcionan tradicionalmente como "dueños" de esa parcela, que no quieren ver "invadida" por ningún "advenedizo".

El resultado es que cuando los jóvenes graduados deben dedicarse a enseñar en las aulas, el panorama que tienen del universo escolar es

insuficiente, fragmentado y les presenta dilemas de difícil resolución.

Una muestra paradigmática de las contradicciones que plantean a los docentes las directivas de la didáctica general y la psicología educacional está referida a las advertencias que durante años se realizaron desde estas áreas de conocimiento acerca de cómo enseñar en la escuela dos conceptos centrales para la Historia: las nociones de tiempo y espacio. Muchos de los consejos que se les daba a los profesores acerca de cómo encarar estos problemas en el aula eran directamente opuestos a lo que la disciplina histórica quería hacer con ellos cuando los estudiaba. El problema no es sólo teórico sino también práctico porque determinadas afirmaciones provenientes de la didáctica o de la psicología se vuelven muchas veces imperativos fuera de discusión para docentes cuya formación se ha centrado en lo disciplinar. Así, ciertas nociones evadirían el filtro de la razón y se transformarían en parte del sentido común docente, aún cuando éstas hayan perdido su fuerza de otrora, según el ritmo del flujo y reflujo de las modas pedagógicas. Este resulta el caso de que para enseñar historia es necesario partir de lo próximo en el tiempo y en el espacio para que fuera comprensible a los alumnos. El lugar común más perdurable ha sido el "principio" de que para comprender la Historia hay que partir de la pequeña localidad, pasar a la provincia, luego al país y por último a la dimensión continental y mundial como si el paso de una escala a otra fuera simplemente una cuestión cuantitativa. Desde el punto de vista disciplinar, en cambio, la microhistoria se ocupa de los pequeños espacios para poner a prueba las generalizaciones sobre las grandes dimensiones, donde lo pequeño es esencialmente distinto y muchas veces contradictorio con las visiones macrohistóricas.

Como decíamos en un artículo anterior, "Para decidir qué historia enseñar no se puede estar totalmente ajeno al estado de las discusiones de la disciplina ni tampoco desligado de los problemas de la transposición didáctica por mantenerse fiel al *dernier cri* de la historiografía. Este conocimiento, a la vez significativo por su relación con la ciencia histórica y por la posibilidad de ser comprendido por los alumnos exige un delicado, difícil y siempre provisorio equilibrio de ambos términos al que debiera llegarse mediante la colaboración (hasta ahora muy poco frecuente) entre los especialistas en Historia y en Psicología Educacional."⁸

⁸ AMÉZOLA, G. (1999): "La quimera de lo cercano. Sobre el tratamiento de las nociones de tiempo y espacio en las clases de Historia", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N°4, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes.

UNA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINARIA EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Por cierto que esa exhortación requiere de condiciones difíciles de conseguir en las universidades argentinas, donde el colapso financiero es completo y limita buena parte de los intentos de innovación. La propuesta que describiremos surge como respuesta al cambio de paradigma en la organización del plan de estudios de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Las características particulares de los profesorados de la UNGS requerían que se elabore una propuesta "diferente" de formación docente, que deje de lado el modelo "tradicional" del plan anterior, ligado a la sumatoria de gran cantidad de materias de carácter pedagógico-didáctico que muchas veces superponían contenidos, y que capitalizara y potenciara las competencias que esta Universidad se propone ayudar a construir en los alumnos de las carreras vinculadas con la docencia.

La propuesta general del nuevo plan para los cinco profesorados de la Universidad residió en organizar la formación profesional docente en **núcleos de problematización** que articularon los espacios curriculares que denominamos Educación I; II y III (Trabajo Final) con las Residencias y con la formación "disciplinar específica".

Trabajar por núcleos de problematización tiene por finalidad que los **alumnos** comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político, pero que al mismo tiempo puedan discriminar estos "escenarios" en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas para los futuros profesores y desde allí definir los contenidos a trabajar, *en equipos docentes interdisciplinarios* que se hicieran cargo del diseño e implementación de cada espacio.

Con todo esto, el problema de generar un campo común recién empieza.

¿Cómo conjugar los diversos aportes, tradicionalmente separados y hasta yuxtapuestos en una asignatura que debía ocuparse de "enseñar a enseñar" a los estudiantes de los diversos profesorados? ¿Cómo hacerlo específicamente en lo vinculado al profesorado en Historia?, ¿Cómo seleccionar esos aportes requeridos para la actuación docente, resolviendo las tensiones ya instaladas entre los diversos campos?

La materia "Educación II" se diseñó tomando como eje una secuencia de núcleos problemáticos. Los mismos cumplen, en la estructura de la asignatura, la función de "nudos" donde las disciplinas encuentran puntos de confluencia, y a partir de los cuales, se van "abriendo" y deshilando. Espacios de coincidencia y de encuentro fueron construidos a través de un trabajo teórico realizado en equipo, (con especificidades propias de cada aporte disciplinar) al que se le ha sumado también el desafío de respetar las especificidades de cada disciplina.

Bajo la denominación de "nudos que estructuran el programa" se presentan en la propuesta una serie de cuestiones que desde siempre han preocupado a la didáctica: enseñar y aprender, el sujeto de la enseñanza, aprender y enseñar en la escuela, la planificación, la evaluación, el grupo clase. Con este horizonte se articulan aportes de la Didáctica General, del campo de la Psicología y de cada una de las disciplinas en cuya enseñanza se desempeñarán los futuros docentes. De este modo se pretende construir una nueva mirada integrada que requiere de un delicado equilibrio que permita iluminar lo común y, al mismo tiempo, no desdibujar o solapar lo específico de cada aporte.

LOS CAMPOS QUE ENTRAN EN EL JUEGO MULTIDISCIPLINAR

El campo de la Didáctica General

La Didáctica general, que en el diseño de la propuesta configura el "eje" a partir del cual se van anudando, tejiendo y deshilando las otras disciplinas, tradicionalmente ha precedido a las didácticas especiales en los planes de formación docente, y se ha desarrollado en forma independiente de la psicología de la adolescencia, aunque sin duda es deudora de los aportes de la psicología educacional o psicología del aprendizaje.

De acuerdo con A. Camilloni (1996), la didáctica es hoy una disciplina en búsqueda de su identidad, y se encuentra en un momento en el cual parece actuar como receptora de un sinnúmero de influencias de otras disciplinas. Gracias a estos aportes, ha podido generar un corpus significativo de conocimiento. "El reconocimiento de esta deuda extraordinaria la obliga a volverse sobre sí misma y a repensarse". Sin embargo, por estas mismas razones no alcanza a transformarse en un campo unitario, ya que su objeto varía grandemente de acuerdo al teórico que la aborde.

Así, se la define simultáneamente como una teoría de la enseñanza, (Camilloni, 1996), o eligiendo como objeto el grupo clase u ocupándose de las transformaciones del conocimiento durante el proceso de su comunicación (Feldman, 1999). En las distintas definiciones de la disciplina también se delimita de manera diversa la responsabilidad del conocimiento didáctico respecto de las prácticas de las que se ocupa, ubicándose entre dos polos. Según el primero, la didáctica, al ser concebida como una disciplina esencialmente normativa, acepta plena responsabilidad sobre las prácticas y se propone elaborar estrategias, principios, métodos, y reglas para la acción. En el otro extremo se encuentran las posturas que definen al propósito central de la didáctica como el de lograr buenas comprensiones, estableciendo así una posición mediatizada con la práctica. En la medida que logren descripciones

profundas de aquello que definen como su objeto aumentará la comprensión de las prácticas y podrá contribuir a mejorar la eficacia de las acciones.

Desde nuestro punto de vista, aceptamos que *el objetivo de la didáctica es la intervención pedagógica*. Preguntas tales como ¿Qué enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos? ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué debe ser y hacer la escuela? son las que responde la didáctica, y sin duda están impregnadas de valores y comprometidas con la ética. *Este aspecto disciplinar sustantivo debía estar reflejado en el diseño de la materia.*

El campo de la Psicología de la Adolescencia.

La concepción que cada docente construye sobre el sujeto se va a manifestar en la modalidad con que organice y encamine su práctica docente. En consecuencia, es imprescindible incluir en el diseño curricular el abordaje de los contenidos del campo de la psicología de la adolescencia y el psicoanálisis, en relación a los de las didácticas que, sin perder la especificidad de cada disciplina, permite un sinnúmero de articulaciones posibles de situar.

Es necesario subrayar que en el tratamiento de los temas de la materia se intentó acceder a los adolescentes concretos actuales. Es curioso cómo la consideración de la adolescencia se realizó durante mucho tiempo como si se tratara en los hechos de una categoría fija independiente de las transformaciones socioculturales (Obiols – Disegi, 1993). Por el contrario, en este diseño se busca analizar la “adolescencia” en términos actuales y de considerar a los adolescentes como *sujetos* de las prácticas de los futuros profesores y no como objeto de las mismas. Con especial énfasis, se analizan las variables intervinientes en la conformación de una identidad adolescente y su relación con los cambios que impone dicha etapa en la vida de una persona. Consecuentemente se aborda teóricamente al alumno al trabajar la enseñanza y el aprendizaje como sujeto escolar: *sujeto cognoscente y deseante*.

Hoy en día hay un evidente reconocimiento de que lo *afectivo* es *sostén* de los procesos de aprendizaje y de los avatares de la constitución subjetiva. Sin embargo, en general, a la hora de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, este aspecto no suele ser referido al “sujeto que aprende”. Se instituyen gradualmente grietas por las que se cuelan interrogantes sin tramitación posible a la hora de la práctica. Cuando se trata de explicar *por qué aprenden y cómo aprenden los que logran aprender* es frecuente olvidar tal importancia y remitirse sólo a teorías cognitivas, en las que lo afectivo-emocional apenas si se menciona como parte del sujeto que aprende.

Los aspectos relacionados con el *deseo*, *amor* y *sostén*, si bien sólo se hacen visibles cuando oponen obstáculo, son la condición necesaria para

que cualquier aprendizaje sea posible.

Si el “objetivo de la didáctica es la intervención pedagógica”, no puede omitirse que esas intervenciones dejan huellas, impactando de diversas maneras en la subjetividad de los alumnos. Así tampoco, puede silenciarse el hecho de que las manifestaciones adolescentes en los tiempos actuales y en un contexto determinado, influyen en las intervenciones pedagógicas y por qué no elucidar que también impactan en la subjetividad de los profesores.

La escuela como institución que subjetiva, cumple una función importantísima en la constitución social de cada alumno. La realidad socioeconómica y cultural que irrumpe en las aulas hace también pensar en la solidaridad necesaria entre las disciplinas para intentar construir respuestas creativas y alternativas a las preguntas sin solución. La adolescencia presenta una problemática particular en este entrecruzamiento de realidades evolutivas, escolares y sociales, a la que hasta ahora no se ha dado respuesta. Estas particularidades se revelan como “conflictos-síntomas” en las instituciones educativas. La psicología evolutiva tiene una deuda consigo misma en este campo.

Varios ejemplos dan cuenta de esta realidad, a saber: una puntillosa planificación o una propuesta curricular que alude a una buena enseñanza, generalmente se instaure como imposible a la hora del entrecruzamiento con los adolescentes y los aspectos institucionales. O, por el contrario, ciertos docentes que logran establecer una favorable y cálida relación con los alumnos y miembros de la institución; generando propuestas que corrientemente no convocan al aprendizaje de los contenidos sino, que van en detrimento de estos. Vale decir, que ambos casos, excluyen el mejoramiento del rendimiento escolar.

Estos aportes, aparentemente sencillos, resignifican los contenidos generales inscribiendo la inherencia relativa al sujeto que aprende y enseña. Convocan a atender a la diversidad buscando las vías pertinentes para superar la tensión entre la “utopía de la enseñanza individualizada” y la homogeneización que tienden a hacer ciertas pedagogías. Uno de nuestros propósitos a través de esta propuesta, es atraer a los alumnos a la reflexión crítica para que, desde su futuro rol profesional, puedan abordar el desafío de producir decisiones que constituyan a los sujetos escolares de manera diferenciada; donde puedan ubicarse para construir mejores aprendizajes.

Proponiéndonos progresar en este sentido interpelamos a la realidad y a la teoría e instauramos un fondo para proyectar la clase y el rol docente de diferente modo.

El campo de las Didácticas Especiales

Cada una de las didácticas de las disciplinas tiene diferente grado y

ritmo de desarrollo. Manifiestan una marcada evolución en los últimos años. Son asincrónicas entre sí y con relación a la didáctica general. Están basadas sobre enfoques teóricos, propuestas, corrientes y programas de investigación científica diversos.

En los últimos años, la definición disciplinaria de las didácticas especiales ha planteado nuevos problemas. Por un lado, los especialistas en diversas disciplinas se han preocupado por reconceptualizar la/s didáctica/s alrededor de los contenidos de la enseñanza. Se definen las didácticas especiales como campos específicos de las diversas ciencias, *sin relación con un marco de didáctica general* cuya propia existencia se cuestiona, desde la óptica de que desde la enseñanza siempre se opera sobre contenidos de instrucción especializados (Chevallard, 1997, Brousseau, 1993).

De esta manera, se han organizado grupos de investigación y de enseñanza de las distintas disciplinas, en cuyos equipos es prácticamente inexistente la presencia de especialistas en didáctica (C. Davini, 1996). En este sentido, la Didáctica de la Física constituye una excepción, ya que toma muchos saberes de la didáctica general.

Re-pensar y reorganizar la Didáctica de la Matemática, de la Física, de la Historia y de la Filosofía en función de la estructura general de Educación II ha sido, por lo dicho hasta aquí, una tarea desafiante y atrayente.

El hecho de coincidir en los nudos de la estructura general permite pensar y organizar los contenidos de las didácticas disciplinares en una secuencia no habitual. Es decir que permite preguntarse acerca de qué contenidos específicos deben haber tenido lugar antes y cuáles después de cada punto común, en lugar de buscar un ordenamiento lógico y clásico en el que las "teorías" se estudian con anterioridad a las "prácticas".

El campo de la Didáctica de la Historia

La enseñanza de la Historia comparte la problemática de las otras didácticas especiales acerca de las conexiones con la didáctica general y la psicología pero plantea además ciertas características propias. Desde su incorporación al curriculum, la enseñanza de la Historia en la Argentina prácticamente no había presentado modificaciones en más de cien años, brindando una visión del pasado centrada en los acontecimientos político-militares y en la épica de los grandes hombres. Los cambios que se produjeron en la disciplina a lo largo del siglo XX estuvieron ausentes de la formación escolar y es así como la Historia, dentro del atraso general que presentaban las ciencias en su tratamiento escolar, podía considerarse como la más atrasada de todas.

La transformación educativa, que comenzó con la Ley Federal de Educación en 1993, promovió una fuerte actualización de los contenidos conceptuales tratando de acercarlos a una distancia razonable de la

Historia investigada. Sin embargo, este *aggiornamento* se produjo en un momento crítico del estado de la disciplina. El fuerte cambio en los contenidos ha centrado la discusión acerca de la Historia enseñada en lo referido a ese aspecto central pero no único de la enseñanza. A principios de 2001, la Academia Nacional de la Historia realizó una fuerte impugnación a los cambios introducidos que, entre otras cosas, criticaba el énfasis de la reforma en los contenidos procedimentales y abogaba por una dosis más alta de la tradicional historia patriótica para una formación satisfactoria del carácter de los jóvenes. No es necesario extenderse acerca de lo obsoleto de este reclamo por una mayor transmisión de conocimientos en desmedro de la creación de situaciones de aprendizaje. Lo que sí parece conveniente subrayar es que para realizar esta propuesta parece suficiente pertenecer a una corporación relacionada exclusivamente con la disciplina. Los saberes escolares implican una problemática que, aunque incluye al saber disciplinar, va inevitablemente más allá. La disciplina escolar es una mezcla sutil de cuatro ingredientes: "procesos de motivación" (los medios para involucrar a los alumnos, los padres y a la sociedad en el proyecto de formación que abarca la disciplina); "conocimientos admitidos por todos" (una vulgata especialmente difícil de acordar en Historia, ya que implica desafíos políticos e ideológicos, a la vez que científicos); "ejercicios pertinentes" (ningún curso de geografía – para poner un caso próximo pero distinto – podría concebirse sin la utilización de mapas), y procedimientos de evaluación. (Audigier, 2001)

Otros problemas han quedado por el momento en segundo plano. Sólo a modo de ejemplo mencionaremos dos de esas dificultades. Si en el tercer ciclo de la EGB (niños de 11 a 13 años) se debe hacer un esfuerzo para brindar un panorama de toda la historia universal, americana y argentina esto supone referirse a los aspectos esenciales que permitan explicar el pasado. En otras palabras, los elementos esenciales que permitan su comprensión. Estos procesos y categorías que deben explicarse son a la vez los más abstractos y los más difíciles de transmitir a un alumnado de la edad comentada. Por otra parte, la educación Polimodal (los últimos tres años de la educación secundaria) intenta explicar el mundo actual a partir de la "doble revolución" de finales del siglo XVIII para llegar a la historia inmediata. En este segundo caso, uno de los problemas a tener en cuenta es la ilusión de la "transparencia del discurso". Mientras que en la matemática o la física se da por sentado que los conocimientos que se transmiten no son de comprensión inmediata sino que merecen un esfuerzo y cierta pericia para ser comprendidos, en el caso de la historia la aparente transparencia de las conceptualizaciones utilizadas en las explicaciones promueve que muchas veces se discuta desde el sentido común, banalizándose así los aprendizajes.

En consecuencia, una visión multidisciplinar debe considerarse

enriquecedora para el análisis de estos problemas.

ELABORACIÓN EN EQUIPO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA

En el modelo de asignatura propuesto y desarrollado en "Educación II" durante el último año académico, confluyen seis docentes simultáneamente que desarrollan una modalidad de clases combinada. La enseñanza se ha focalizado tanto en los contenidos como en los procesos involucrados en su construcción, componiendo instancias expositivas con momentos de trabajo individual, grupal, de plenario y de reflexión sobre las estrategias utilizadas. En la práctica esto se desarrolló a través de distintos y variados espacios. Se utilizaron, entre otras técnicas, exposiciones dialogadas, trabajos con grupos heterogéneos y homogéneos, microclases, dramatizaciones y debates.

Este diseño hizo que los estudiantes pudieran traer a las clases -a los efectos de ser repensadas- sus vivencias como alumnos, sus experiencias en las residencias y su cotidianidad laboral (ya que muchos se encuentran ya ejerciendo en escuelas⁹). Asimismo, existió un espacio para que cada docente de las didácticas especiales trabaje en clase con el grupo de alumnos del profesorado correspondiente. Esta propuesta contó con instancias tradicionales de evaluación (examen parcial, por ejemplo) y otras que fueron elaboradas para acompañar consecuentemente la propuesta multidisciplinar (observación y análisis crítico de clases, trabajo final integrador, tutorías, etc.).

Cabe señalar que la dinámica a adoptar en cada clase fue fruto de decisiones que se fueron tomando en las reuniones del equipo docente a lo largo del semestre. En las mismas se trabajaron los núcleos problemáticos del programa de manera multidisciplinar construyendo los espacios de encuentro y de articulación posible de los contenidos.

PRIMERAS CONCLUSIONES

Por una parte, puede afirmarse que esta experiencia constituye, para

⁹ El incremento de la matrícula en la escuela media fue una de las consecuencias de la reforma. La fuerte demanda de docentes y los bajos salarios ofrecidos incrementó una característica que se venía manifestando en la educación argentina: la escasez de profesores graduados y la asignación de vacantes a estudiantes avanzados o graduados universitarios de disciplinas afines sin título docente. La Provincia de Buenos Aires, la mayor jurisdicción del país, formalizó esta situación permitiendo que se otorgue horas de cátedra a alumnos que hayan completado el 25% de su carrera docente y que, en consecuencia, se desempeñan como profesores.

los estudiantes, una oportunidad de trabajo académico poco frecuente al formarse con un equipo de profesionales que, proviniendo de diferentes campos, asumen el desafío de compartir un espacio curricular *integrado* para el tratamiento de una problemática común.

Los estudiantes en su futuro profesional deberán interactuar con colegas en los diferentes contextos de actuación docente en los que se desempeñen. Este modelo de trabajo académico, puede constituir un aporte a la formación de una cultura profesional que inaugure nuevas modalidades de relación con el conocimiento y con la comunidad de profesionales con quienes se comparte un mismo campo de intervención pedagógica. Involucrar a los futuros docentes en propuestas formativas innovadoras es una manera de tensionar los efectos que en las prácticas docentes suelen producir la biografía escolar y las primeras experiencias en los puestos de trabajo que, como muestran las investigaciones, a menudo tienen mayor impacto que la formación inicial. Posiblemente, estas modalidades innovadoras de trabajo operen como "prácticas ejemplares" al ofrecer experiencias alternativas que permitan construir diversas maneras de abordar la tarea de enseñar trascendiendo así la mera reproducción de prácticas probadas.

Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes involucrados, la propuesta constituye un desafío en tanto supone prácticas profesionales escasamente desarrolladas en los ámbitos académicos. En una experiencia de esta naturaleza inevitablemente cada campo disciplinar se ve interpelado por los saberes de los otros campos y todos, a la vez, por el objeto de estudio común: la enseñanza.

Así, el enfoque multidisciplinar conmueve la concepción lineal con que podría abordarse un proceso tan complejo como la enseñanza y obliga, a la vez, a redefinir el objeto a la luz de las diferentes perspectivas.

Los responsables de esta experiencia creemos que propuestas como ésta permiten avanzar en la producción de conocimiento potente para el abordaje de problemas complejos. Al interior del equipo de trabajo, resultó imprescindible abordar simultáneamente con el diseño y enseñanza de la materia un trabajo colectivo de análisis y crítica que nos fue mostrando caminos, indicando reajustes, marcando la dirección de nuestras intervenciones.

Simultáneamente (y con la inclusión externa a la materia) se ha iniciado una tarea de investigación orientada a relevar información referida a los procesos de aprendizaje de los estudiantes inmersos en una experiencia formativa de este tipo y a identificar los saberes que esta modalidad de trabajo permite construir, tanto en los estudiantes como en los docentes involucrados en la propuesta.

Finalmente, volviendo al punto de partida, sabemos que existe tradición en vinculaciones, tensiones y polémicas entre el campo de la

didáctica general y las didácticas disciplinares. También la psicología y las didácticas- tanto general como especiales- han sido objeto de análisis y críticas a partir de relaciones no siempre equilibradas.

Los primeros pasos que hemos dado en la construcción de esta materia multidisciplinar nos muestran que es factible la producción de saberes que den cuenta de las posibles relaciones, en términos de aportes, entre los campos disciplinares comprometidos en esta propuesta, con escasa tradición de articulaciones en los contextos académicos y en particular en la formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (2001): "Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la formación de los docentes" en AA. VV. *La formación docente en el Profesorado en Historia*. Rosario, Homo Sapiens.
- BROUSSEAU, G. (1993): *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática*. Trabajos de matemática, Serie "B", Nro. 19/93, Famaf, Córdoba.
- CAMILLONI, A, et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. et al. (1997): *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Cuadernos de Educación. Edit. ICE-Horsori.
- DAVINI, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Editorial Aique. Colección Psicología Cognitiva y Educación, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, A. (2000): *Poner en Juego el Saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FREUD, S. (1910): "Contribuciones para un debate sobre el suicidio" en *Obras Completas* Volumen XI, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- FREUD, S. (1914): "Sobre la psicología del colegial" en *Obras Completas* Volumen XIII, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- OBIOLS, G. y DISEGNI, S. (1993): *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires., Kapelusz.
- ROMERO, L. A. (2000): *Volver a la Historia*. Buenos Aires, Aique.
- ROSBACO, I. (2000): *El desnutrido escolar*, Rosario, Homosapiens Ediciones.

APRENDER A SER PROFESORES REFLEXIVOS Y CRÍTICOS: EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Montserrat Casas Vilalta
montserrat.casas@uab.es

Pilar Comes Solé
pilar.comes@uab.es

Universidad Autónoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende exponer la experiencia que se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona en la asignatura de Didáctica de la Geografía desde finales de los años setenta.

Entendemos que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria continua siendo una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo y universitario, a pesar de haberse escrito mucho sobre el tema y de haberse iniciado algunas experiencias exitosas. Nuestras autoridades políticas y académicas parece que, aunque conscientes de la necesidad de esta formación, no están dispuestas a impulsar soluciones definitivas y coherentes o a consolidar las ya iniciadas.

La experiencia que presentamos sólo pretende dejar constancia de un modelo de formación didáctica que después de veinte años de vida y comprobada su validez formativa, puede servir de estímulo, junto con otras experiencias formativas, como el Curso de Cualificación Pedagógica en proceso de extinción, para aquellos que continúan o continuamos creyendo en la necesidad de una formación inicial de calidad para el profesorado de Educación Secundaria.

Es evidente que los modelos necesitan adaptarse a cada realidad y a cada contexto, pero los objetivos y criterios básicos de la formación que se pretende, aquellos que guían la actividad formadora, entendemos que son exportables y generalizables.

Es por ello, que la comunicación plantea en primer lugar algunas reflexiones sobre las concepciones teóricas o principios didácticos básicos que fundamentan la experiencia y en segundo lugar se expondrá su concreción práctica.

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS BÁSICOS QUE FUNDAMENTAN LA EXPERIENCIA

El modelo de formación del profesorado que se asume en esta experiencia considera la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social con distintas opciones de carácter ético, en la que las creencias y valores de los docentes orientan las prácticas educativas y conforman la manera de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En esta línea hay autores que lo focalizan más en la investigación-acción; como Dewey (1933, 1965), Stenhouse (1984, 1987), Elliot (1990b), Porlán y del Pozo (1996), Porlán y Rivero (1998). Otros como Schön (1982, 1986. Traducción castellana 1998, 1992, respectivamente) hablan más de conocimiento y reflexión desde la acción y sobre la acción en el aula. Hay autores que pretenden ir un poco más allá como Liston y Zeichner (1993) Pérez Gómez (1994, 1998), Liston y Zeichner (1999), Kemmis (1999) que consideran la enseñanza como una actividad reflexiva en el aula, pero también, como una práctica social basada en el estudio reflexivo y crítico del contexto. Ya que por una parte las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas afectan al pensamiento y acción del profesorado, y por otra parte la reflexión en sí misma es un acto político que posibilita modificar y mejorar la realidad social y educativa.

Desde esta óptica, entendemos que el profesor debe:

- Tener capacidad para interpretar la complejidad de los distintos hechos y situaciones que se dan en el aula. Como dicen Jackson (1991) y Coll (1999) la vida en el aula merece una atención prioritaria, por lo que supone de diversidad y simultaneidad de hechos y procesos que es necesario percibir, interpretar, atender y resolver para optimizar las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Actuar coherentemente de acuerdo con sus creencias y convicciones didácticas para conseguir los objetivos fijados y compartir con otros profesionales sus experiencias y puntos de vista

a través del diálogo y del trabajo cooperativo. De manera, que le permita la reconstrucción permanente de conocimientos y la interpretación del contexto cultural, social y político en el cual se ubica su función docente, para poder intervenir en él a través del compromiso social, ya sea de forma individual o colectiva.

Por lo tanto, la formación del futuro profesor, va más allá de la adquisición de unos conocimientos y de una competencia práctica. Supone, así mismo, adquirir unas actitudes y unos valores propios de la función docente para ser consciente que la educación y la enseñanza son una tarea compartida y una actividad con consecuencias morales y éticas. A partir de las anteriores premisas vamos a centrar la reflexión en:

- a. El proceso de autorregulación metacognitiva en la formación del profesorado
- b. La interrelación entre la teoría y la práctica en el proceso dialéctico de reconstrucción de la propia experiencia

El proceso de autorregulación metacognitiva en la formación del profesorado

En el marco de este enfoque crítico de la formación del profesorado se parte del convencimiento que es necesario poner en cuestión las ideas, procedimientos y actitudes de los futuros profesores a través de procesos de investigación en la acción. Como dicen Gunstone y Northfield (1994), la finalidad es conseguir el cambio conceptual progresivo del sistema de ideas del futuro profesor y de enriquecer, modificar o cambiar sus percepciones previas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Las concepciones que los estudiantes de Geografía tienen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales corresponden a sus experiencias y recuerdos escolares, ya sean de Educación Primaria o de Educación Secundaria y los adjetivos más utilizados para calificar el método utilizado por sus profesores son: descriptivo, transmisivo y memorístico. Es cierto que algunos de ellos se muestran disconformes y críticos con esta forma de enseñar y aprender, pero no es menos cierto, que hay quien está convencido que el método basado en la transmisión del conocimiento es el más rápido y eficaz para el aprendizaje de contenidos.

Si a todo ello le añadimos que las percepciones previas son significativas para el individuo y como tales son persistentes y se resisten al cambio, sólo un aprendizaje también significativo tiene la capacidad de modificarlas, reestructurarlas o ampliarlas.

El cambio conceptual supone la reconstrucción de su propio conocimiento a través de procesos metacognitivos basados en la comunicación y en la interacción sobre los distintos componentes que configuran la acción didáctica: componentes científicos que indican el

porqué y el qué enseñar, componentes metodológicos que se refieren al cómo enseñar y componentes axiológicos o personales que determinan cuales son las actitudes y los valores que se pretenden fomentar (Nöel, 1991; Feimen-Nemes, 1990; Armento, 1991; Pérez Gómez, 1998)

Desde la concepción constructivista del aprendizaje, la comunicación y la interacción social son puntales básicos para la reelaboración de nuevos constructos. Es pues, en el proceso de reestructuración y de reelaboración del conocimiento que se inscribe la interacción social a través del diálogo, la discusión, el debate y el trabajo cooperativo. Se entiende por interacción social el intercambio de información y de puntos de vista entre diferentes interlocutores que implique cierto grado de reciprocidad y de bidireccionalidad, por lo tanto, supone la implicación activa en el intercambio de experiencias, de conocimientos y de puntos de vista diferentes entre los participantes (Garton, 1994).

Según Edwards (1994), el requisito indispensable de la interacción social es compartir el conocimiento a través de la actividad y del discurso conjunto. Supone colaborar para resolver cuestiones y problemas y para construir progresivamente significados nuevos de forma conjunta y compartida. El trabajo y el diálogo interactivo, permite que el futuro profesor verbalice y asuma su percepción de la realidad educativa y su concepción didáctica sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, paso previo y necesario para la creación de nuevo conocimiento.

La diversidad y la divergencia de opiniones favorecen el cambio conceptual, ya que sin puntos de vista distintos no es posible construir nuevo conocimiento. En consecuencia, en la formación del profesorado es necesario promover que las diferencias sean explicitadas y discutidas, para reducir la diversidad de opciones a través de la discusión y el consenso y configurar así, los nuevos puntos de vista.

En este contexto, la metacognición se refiere a la capacidad de controlar y de ser consciente del propio proceso de aprendizaje e implica, entre otras cosas, la evaluación, la regulación y la organización del conocimiento (Flavell, 1992). Implica conseguir el cambio conceptual para llegar a la construcción de nuevos significados a través de la reflexión crítica sobre la práctica educativa. Centrada esta reflexión práctica en las concepciones y experiencias docentes como eje conductor de la formación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la formación del profesorado se concibe como un cambio gradual de maneras de entender la educación y su práctica en el aula y en el centro educativo. En el proceso de reconstrucción del conocimiento es necesario que los futuros profesores expliciten y verbalicen sus ideas prácticas, no tanto para buscar errores sino para tomar conciencia de donde están y de como actúan. Interrogarse con cuestiones como: ¿qué cosas hago?, ¿porqué las hago?, ¿cómo inciden en el alumnado? ¿podría hacerlas de otro modo?, ¿qué problemas me

plantean? ¿cómo mejorar mi intervención educativa? y contrastarlas con otros compañeros es una de las maneras de construir un modelo didáctico personal.

Aprender, es pues, un proceso de autorregulación metacognitiva en el que cada individuo construye su sistema personal de aprender y lo mejora progresivamente. En la formación del profesorado se debe facilitar que todos los estudiantes construyan un sistema efectivo de autorregulación y adquieran la mayor autonomía posible, para conseguir que el docente, sea gestor de su propia práctica (Gimeno, 1988).

La interrelación entre la teoría y la práctica como un proceso dialéctico de reconstrucción de la propia experiencia

Relacionar teoría y práctica significa activar los conocimientos académicos y reflexionar sobre la comprensión y la interrelación de los problemas teóricos y prácticos. La reflexión compartida genera construcción y reconstrucción de conocimiento educativo y didáctico (Schön, 1992; Liston y Zeincher, 1993; Pérez Gómez, 1998, 1999; Angulo, 1999)

Todo ello aplicado y experimentado a través de la intervención educativa, con capacidad de modificar o transformar esta práctica hasta donde sea necesario y posible. Esta interrelación teórico-práctica permite establecer una coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo de enseñanza del alumnado. Se apuesta por un modelo coherente, ya que los procesos de formación, aplicados a niveles distintos, tienen problemáticas comunes y es posible utilizar estrategias equivalentes.

La práctica en el aula representa una parte fundamental en el modelo de formación que se plantea en la experiencia que presentamos. Como dice Cochran-Smith (1999), los programas de prácticas o las experiencias escolares no deberían servir para homogeneizar ideas o crear un consenso de pensamiento, sino para intensificar las oportunidades que los futuros profesores tienen de "aprender a enseñar", a través de la colaboración y el trabajo conjunto entre profesores experimentados y profesores en formación.

La práctica en el aula se entiende como la diversidad de observaciones y experiencias de enseñanza que se dan o se deberían dar en la formación inicial del profesorado desde las diversas materias profesionales, y no solamente lo que se conoce en nuestro país como prácticas escolares (Zeichner, 1999).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales entendemos que el contraste entre la teoría y la práctica y la reflexión didáctica, sobre y en la práctica, es un aspecto básico de la formación del docente, que se debe contemplar como parte fundamental del programa de las asignaturas de Didáctica y organizarse en el marco del mismo programa.

En la experiencia práctica los futuros profesores deben aprender a reflexionar más allá de las reglas o procedimientos que seguramente se pueden trabajar desde la perspectiva teórica en las aulas universitarias. Como ya se ha dicho, la realidad del aula es compleja y cambiante lo que implica que las situaciones de la práctica sean inciertas, singulares y conflictivas (Schön, 1992).

El estudiante de profesor deba asumir que no siempre el conocimiento profesional previo sirve para resolver los problemas escolares y didácticos y que no todos los problemas tienen soluciones reales e inmediatas. Debe asumir, así mismo, que el conocimiento con el que se trabaja debe reconocerse como provisional e incierto, ya que no siempre es capaz de resolver los problemas reales. Es necesario entender que el valor del conocimiento es su capacidad para indagar en la realidad y en la búsqueda continua y crítica de mejorar la interpretación de lo que pasa en el aula y de buscar soluciones alternativas (Arnaus, 1999).

Es fundamental formar al futuro profesor para la reflexión en la acción de manera que sea capaz de interpretar los hechos y situaciones del aula escolar, de proponer soluciones alternativas, de ser consciente de cuales son las creencias didácticas implícitas y explícitas que guían su intervención, y de ser consciente de que su reflexión e intervención razonada puede modificar y generar nuevos conocimientos y pueden contribuir a rehacer o modificar su práctica educativa.

El objetivo es provocar aprendizajes relevantes y reconstruir el conocimiento empírico del futuro profesor, a través del conflicto cognitivo que se genera con el contraste entre su conocimiento previo y el nuevo conocimiento que genera la experiencia organizada y sistemática de la institución escolar (Pérez Gómez 1999).

A pesar de las posibles contradicciones de las experiencias y prácticas escolares, de su papel socializador y del mantenimiento de la cultura escolar vigente, es necesario defender las prácticas y las experiencias escolares como el instrumento más eficaz y coherente para la formación de maestros reflexivos, renovadores y críticos, ya que es a partir del contraste entre la teoría y la práctica, y del análisis de esta práctica que se aprende a enseñar.

Es en la práctica escolar donde se puede analizar la complejidad y la variedad de hechos y situaciones del aula y es a través de la experiencia vivida que toma sentido la reflexión, la interpretación y la respuesta crítica a los múltiples interrogantes que se generan en el acto educativo y que deben llevar al estudiante a una formación profesional reflexiva y crítica (Benejam, 1986).

Para que del contraste entre la teoría y la práctica surja un maestro reflexivo y crítico, es necesario que se establezca una relación de colaboración y de reflexión compartida entre el estudiante de profesor y el

profesor experto. Esta reflexión conjunta es la que permite superar el posible papel conservador de las prácticas escolares, de la misma manera que permite que el futuro profesor cuestione su propia experiencia escolar y las creencias y supuestos pedagógicos y didácticos que predominan en el mundo escolar tradicional.

CONTEXTO EDUCATIVO Y CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA.

El modelo de formación profesionalizadora que se viene aplicando de una manera continuada desde hace más de 20 años en la asignatura de Didáctica de la Geografía se centra en buscar un contexto que favorezca la reflexión didáctica en continua interrelación con la práctica docente. Para conseguir esta interrelación teoría-práctica de forma efectiva, el modelo presenta unas características organizativas que afectan especialmente al contexto educativo y se concreta en un programa de la disciplina que se desarrolla en el propio laboratorio de los docentes: el aula de secundaria.

Aspectos organizativos

Aunque la asignatura de Didáctica de la Geografía se incluye en la licenciatura de Geografía, es impartida por profesorado de la unidad departamental de Didáctica de las Ciencias Sociales y la asignatura se lleva a cabo en un instituto público de enseñanza secundaria.

A finales del curso anterior, se acuerda con el instituto escogido el horario, calendario, el programa y se precisan en definitiva los términos del acuerdo de colaboración. Previo acuerdo de los términos de la experiencia de formación con la inspección de enseñanza correspondiente, el claustro del instituto y la universidad, durante un curso académico (10 créditos), la profesora de Didáctica de la geografía y sus alumnos se desplazan al instituto una mañana o una tarde completas a la semana.

La experiencia de formación que se ofrece al instituto escogido supone en términos prácticos hacerse cargo de las clases de un grupo de alumnos en una asignatura de secundaria de contenido geográfico a lo largo del curso escolar. Su aplicación suele desarrollarse en tercero de ESO o bien en el marco de la asignatura de Geografía del Bachillerato humanístico.

Cada sesión de trabajo en el instituto tiene una duración de cuatro horas y media que se distribuyen de la siguiente manera:

REFLEXIÓN PREVIA

Una hora, previa a la práctica, sirve para compartir los objetivos de la sesión de trabajo y planificar la tarea o desarrollo de la clase práctica que se ha preparado con anticipación por parte de un pequeño grupo de alumnos de didáctica con el asesoramiento de la profesora.

CLASE PRÁCTICA DE SECUNDARIA

Dos horas de clase práctica continuadas con el grupo-clase de secundaria, donde se aplica la unidad didáctica preparada con anterioridad y donde los alumnos de la universidad realizan diferentes roles vinculados a favorecer de manera práctica y progresiva su formación como docentes. El desarrollo de la clase trata de favorecer en todo momento que los docentes en formación sean verdaderos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.¹

REFLEXIÓN POSTERIOR

A modo de seminario se analiza la clase que acabamos de llevar a cabo. Esta sesión se realiza tras la clase práctica. En ella debe converger el análisis reflexivo de la experiencia que acaba de finalizar, con el tema de reflexión teórica de la asignatura de Didáctica de la Geografía.

Para qué sirve la Didáctica de la Geografía

Componentes básicos del aprendizaje que realizan los alumnos de Didáctica de la Geografía recogidos a partir de las valoraciones que hacen de la asignatura:

Revisan sus conocimientos previos sobre cada ámbito temático de la disciplina referente (geografía) al colaborar en la selección de los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje. A menudo los alumnos nos comentan que a lo largo de la asignatura de didáctica *aprenden geografía*. Y lógicamente también revisan su concepción educativa, tanto en relación a la función docente como el proceso que supone la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Activan sus habilidades comunicativas y se dan cuenta de sus limitaciones. La clase práctica ejerce de estímulo continuo de estas habilidades porque en ella se ven obligados a ponerse a prueba. Acostumbramos a gravar en video algunas secuencias de las clases prácticas. Su visionado posterior y análisis permite a los alumnos reconocerse y observar algunos rasgos de su código de comunicación que pueden mejorar.

Conocen de cerca el clima de las aulas de secundaria y las dificultades de aprendizaje que manifiesta el alumnado de secundaria. Para facilitar esta representación, a cada alumno de la universidad se le atribuye el seguimiento de uno o dos alumnos de secundaria, a los que tutoriza de forma continuada mientras dura la experiencia.

Valoran la actividad profesional del docente de secundaria, porque adquieren la conciencia de la complejidad de esa tarea y de su función social relevante. Esta valoración a partir de su vivencia personal se ve reforzada al poder observar como la profesora de la

universidad se pone en la piel de un profesor de secundaria y demuestra a la práctica lo que en teoría propone.

Aplican un gran abanico de estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía, dado que cada sesión semanal normalmente implica la aplicación de una estrategia didáctica diferente. Además, el diseño didáctico de las unidades se lleva a cabo, se aplica y se evalúa de forma cooperativa por las mismas personas, lo que garantiza el control y la coherencia de las diferentes unidades didácticas.

Las sesiones de trabajo semanales en el instituto se complementan indispensablemente con sesiones de tutoría donde los alumnos y alumnas de didáctica de la geografía, organizados en pequeños grupos, se reúnen con la profesora en la universidad para preparar la unidad didáctica de la que son responsables. En esas sesiones los docentes en formación experimentan de manera sistemática y también creativa el proceso de diseño didáctico que requiere la preparación de las clases. Esta tarea pone a prueba la labor de equipo y exige dosis considerables de cooperación entre el alumnado universitario.

La relación teoría -práctica y su representación en el modelo desarrollado

El proceso didáctico hemos visto que tiene su unidad nuclear en cada sesión de trabajo semanal. En cada una de estas sesiones nos planteamos unos objetivos específicos de didáctica que forman el núcleo de la reflexión e interrelación teoría-práctica. Pero la participación directa en las clases de secundaria por parte de los alumnos de didáctica ejerce de contexto activo de un aprendizaje holístico, donde los diferentes componentes del sistema didáctico se yuxtaponen y facilitan un aprendizaje espontáneo al que la teoría le aporta la necesaria reflexión sobre la acción para proporcionarle consciencia, lógica y significado.

Estos aprendizajes derivados de la práctica implican un potente flujo de interrogantes y comentarios, por parte de los alumnos de didáctica, en la sesión posterior a la clase práctica, que la profesora debe saber conducir para que desemboquen en un análisis estructurado y razonado desde la perspectiva científica. Para ello se utilizan diferentes estrategias:

- La representación en paralelo y anticipada del contenido de la sesión teórica y práctica.
- Guiaje de las observaciones de la sesión práctica mediante pautas de análisis que en la sesión de reflexión sirven de base de orientación para el análisis y nexo entre teoría y práctica.
- Cuando es posible, aplicar la estrategia didáctica de la sesión práctica en la sesión de reflexión para que pueda advertirse sus potencialidades.

- d) Aportación de apuntes y material bibliográfico ordenado y secuenciado por sesiones.
- e) Preveer en los criterios de evaluación de la asignatura la realización de una memoria de la experiencia que va realizándose por parte de cada alumno y donde debe expresar el resultado de su aprendizaje producto de la relación teoría-práctica.

CONCLUSIONES

No creemos que exista el modelo perfecto, pero nuestra satisfacción respecto la experiencia descrita es muy elevada. La Didáctica de la Geografía realizada en el centro de secundaria nos permite vencer de manera concreta y efectiva las contradicciones, paradojas y abismos que a menudo se producen entre una teoría que se dibuja idílica en las aulas de las Facultades de Ciencias de la Educación y unos periodos de prácticas, desconectados en el tiempo y en el espacio de esa teoría, que se llevan a cabo en los centros de enseñanza primaria y secundaria, que muestran realidades complejas y ciertamente no tan idílicas. Por otra parte, al tratarse de una asignatura anual permite una vivencia prolongada en el escenario natural, condición necesaria, como indica Pérez (1999) para desarrollar una formación efectiva de los futuros docentes. Además, la experiencia que se realiza en el instituto supone un reactivo que permite demostrar, ajustar y personalizar la teoría al contexto real y colaborar con el profesorado de secundaria de manera continuada y próxima a su realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO, F. (1999): "Entrenamiento "Coaching" los peligros de una vía revitalizada", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J., ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- ARMENTO, B.J. (1991): "Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies", en SHAVER (ed) *Handbook of research on Social Studies teaching. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York. Macmillan. Publishing Company, pág. 185-196
- ARNAUS, R. (1999): "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona. Laia.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado" en MONTERO, J.M., Vez, J. (eds) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones, pág 341-347.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Reinventar las prácticas de Magisterio", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- COLL, C. (Coord) (1999): *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE-UB-Horsori.
- DEWEY, J. (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago. Henry Regnery.
- DEWEY, J. (1965): "The relation of theory to practice in education", en BARROWMAN, M.L. (ed) *Teacher education in America: a documentary history*. Nueva York. Teachers College Press, pág. 140-171.
- EDWARDS, D. (1992): "Discurso y aprendizaje en el aula", en RODERS, C.; KUTHICK, P. *Psicología social de la Escuela Primaria*. Paidós, pág. 4-81
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1994): *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós-MEC
- ELLIOT, J. (1990): *Investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- FEIMEN-NEMSER, S. (1990): "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives", en HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education*. Nueva York. Macmillan.
- FLAVELL, J.H. (1992): *Desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor.
- GARTON, A. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona. Paidós
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GUNSTONE, R.; NORTHFIELD, J. (1994): "Metacognition and learning to teach". *In. J. of Science teaching*, 16 (5), 523- 537.
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

- KEMMIS, S. (1999): La investigación acción y la política de la reflexión. En: PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Paideia-Morata.
- NÖEL, B.(1991): *La metacognición*. Bruxelles. De Boeck.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en GIMENO, J.; PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): "La relación teoría – práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva", en ARMENGOL, C.; FEIXAS, M., PÉREZ, A. (Coord.ed.) *I Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra.. Facultad de Ciencias de la Educación. UAB.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): "El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J.; RIVERO, A. (1996): Evolución formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado: El programa de actualización científica y didáctica (modalidad A). Memoria de investigación inédita. Universidad de Sevilla.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós-MEC.
- SCHÖN, d. (1998): *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P.(1999): "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes", en PÉREZ, A.; BARQUÍN, J.; ANGULO, J.F. (eds) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

LA CONDICIÓN DE SER DOCENTE MITO Y REALIDAD

Carmen Aranguren Rincón
carmenaran@hotmail.com

Universidad de Los Andes. Venezuela

LA CONDICIÓN DE SER DOCENTE: MITO Y REALIDAD

A comienzos del presente siglo el mundo se debate entre la incertidumbre y la racionalización acerca de la condición de sujeto y objeto en relación a un espacio que les pertenece. Para algunos pensadores (Morin,E.2000; Castro Gómez,S.1996; Heller,A.1984; Kolakowsky,L.1970) la superación del modelo racionalista clásico, propicia el fortalecimiento de la duda sobre el orden -científico- anteriormente aceptado como orden absoluto, negador del carácter multidimensional de la realidad. La visión compleja de las Ciencias Humanas, de la cual la educación forma parte como fenómeno de naturaleza social, implica pensar con otras categorías de análisis para comprender que toda visión parcial es pobre y que ningún saber es total, así como también es dado entender que el conocimiento fundado en la razón acrítica, puede obstaculizar la apropiación intelectual/valorativa de la inmensa complejidad del universo, de la vida y de la producción humana. "La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente" (Savater, F. 1991:134). Además, el autor señala que "La razón conoce y reconoce sus límites, no su omnipotencia..." Sobre el perjuicio de cultivar la razón dogmática, comenta: "La búsqueda racional de la verdad, mejor dicho, de las verdades siempre fragmentarias y tentativas, provistas de un distinto rango de certeza según el campo a que se aplican, tropieza en la práctica pedagógica con dos obstáculos no pequeños e interrelacionados: la sacralización de las opiniones y la incapacidad de abstracción. En vez de ser consideradas

propuestas imprecisas, limitadas por la insuficiencia de conocimientos o el apresuramiento, las opiniones se convierten en expresión irrefutable de la personalidad del sujeto (...) Aprender a discutir, a refutar y a justificar lo que se piensa es parte irrenunciable de cualquier educación que aspire al título de humanista" (idem, 135-136-137).

Lo cierto es que, en relación a un profundo debate que exige una toma de conciencia en lo teórico y lo práctico, nos compete hoy una alta responsabilidad como educadores/as y particularmente como orientadores/as del pensamiento social de las futuras generaciones. Es en este tiempo, cuando hemos de decidir qué queremos ser para asumir lo que consideramos esencial en nuestra tarea, si es que esto es posible. Aquí cabe una pregunta de carácter ético: ¿es válido establecer distinción entre lo esencial y lo secundario?, ¿tenemos alguna responsabilidad en lo que excluimos como accidental? Y, por otra parte, ¿qué posturas y valores soportan la distinción entre lo circunstancial y lo fundamental? Estas reflexiones pudieran ser importantes para abrir puntos de reflexión al modo de ser docente en la práctica propia del ejercicio profesional; me refiero, entre otras cosas, al atributo asumido por el maestro "seleccionador" de objetivos, contenidos, técnicas, métodos, que a fuerza de rutina convierte su actividad en operación estéril, mecánica e intrascendente.

Por eso creemos que la reflexión crítica es base fundamental para saber de dónde se parte, hacia donde se pretende llegar, con quién y para qué. De lo que se trata es de comprender cómo hemos llegado a ser lo que somos como educadores/as y realizar una autocrítica que permita pensarnos como fuerza de un proceso más amplio que explica la identidad/desidentidad del docente actual. Esta falta de adecuada orientación conceptual, resulta en ambigüedades e inconsistencias teóricas respecto al estatuto profesional. De hecho, los enfoques reduccionistas, de carácter unilineal, predominantes en la cultura educativa científicista, encasillan la concepción de docente a la aplicación de patrones curriculares, a la pragmática instrumental de lineamientos didácticos, al confinamiento de los problemas dentro del aula de clase con actores encerrados en fronteras artificiales. La simplicidad con que ha sido abordado el estatuto docente ha desviado la atención de cuestiones fundamentales para la comprensión y análisis de su realidad.

Por lo que vemos, enfrentar con rigurosidad el estudio del rol docente, es tal vez romper los límites del contexto áulico para ubicar su presencia en un ámbito histórico, social, cultural, económico, ético. Afirmar que podemos evitar las contradicciones lógicas en la interpretación de su función vital, es una idea cartesiana en el sentido de pretender acceder a una única verdad. La verdad que rechaza lo desconocido, la subjetividad, la afectividad, el mito, la crítica y la autocrítica, como factores intervinientes en el proceso

social de educar. Es así, como, la globalidad de fenómenos presentes en la teoría-praxis profesional del educador, impele a formular preguntas acerca del valor, significado, trascendencia y demás fenómenos apreciativos que involucran la aproximación a una concepción fundada en criterios válidos para la transformación social. Se trata, en fin de cuentas, de desvelar las antinomias, las paradojas, las contradicciones, las parcialidades y las insuficiencias del conocimiento en torno a lo que es ser docente en un mundo que cada día se revela más confuso e incomprensible, cruzado por "*una enorme actividad social, una poderosa civilización, mucha ciencia, mucho arte, mucha industria (...), y luego, cuando hayamos llenado el mundo de maravillas industriales, de grandes fábricas, de caminos, de museos, de bibliotecas, caeremos agotados al pie de todo esto y quedará ¿para quién? ¿Se hizo el hombre para la ciencia o se hizo la ciencia para el hombre?*" (Unamuno, M.1983: 17).

Sin pretensión de querer asumir el pesimismo o el fatalismo, la cuestión es que en el ritmo hiperacelerado de las innovaciones tecnocientíficas, al igual que en el discurso docente de carácter aséptico, se obvia plantear los efectos de la producción inventiva en la mejora de la calidad de vida de las masas desfavorecidas; para sólo mencionar una referencia de la OIT, a nivel mundial por lo menos 800 millones de personas se encuentran totalmente desempleadas, más de 300 millones buscan un empleo complementario y más de 1000 millones sobreviven con menos de un dólar diario (Rifkin, J.1996:17, citado por Donoso, R. 1999: 81). No menos alarmante es la situación en América Latina con una deuda externa de casi un billón de dólares, 204 millones de pobres y 90 millones en condiciones de vida miserable.

Por eso, la educación y -en lo concreto- los actores docentes deberían representar, por sobre cualquier otra cosa, la función de orientar el pensamiento crítico del alumno en el descubrimiento del trasfondo ético-político del saber y de la ciencia en una realidad dada, pues ninguna producción humana es neutral: elige, prueba su pertinencia, verifica los resultados, convence, excluye o admite. La contraparte no es dar crédito a un mundo utópico, caracterizado por el idealismo de la armonía sin conflicto. Lejos de esto, nos adscribimos a la diatriba contra lo rutinariamente establecido que pervierte la posibilidad de acceder a una autonomía "simbólica", contraria a la adaptación pasiva. Para decirlo con brevedad, "*educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo...*" (Olivier R.1989, citado por Savater, F. 1991: 95).

Desde esta dimensión teórica, aspiramos comprender la concepción de ser docente en el plano de distintas lecturas sobre su condición de sujeto-actor que busca definir una identidad propia y diferente, mediada siempre por la naturaleza del contexto histórico-social; visión discrepante de los

formalismos que atribuyen al educador ciertos rasgos propensos a banalizar la complejidad de su individualidad y su creación.

LA VIVENCIA DEL MITO DOCENTE

El estatuto de ser docente no escapa a la concepción mítica que los seres humanos construyen sobre los fenómenos propios de su actividad. A lo largo de la historia, al maestro se le ha asignado un sentido de sacrificio y apostolado en la formación del bien común: armonía social con negación del conflicto, adaptación y sumisión a los patrones de comportamiento sacralizados, objetividad del saber. *"Ello ha contribuido a fomentar la idea de una 'escuela ilusoria', y consolida una escuela cargada de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. El problema estriba en que la homogeneidad social, cultural e interindividual no existe, y al distanciarse de lo 'distinto' se pierde el diálogo de la pedagogía, que supone siempre una relación entre sujetos diferentes. La tendencia a 'modelizar' la realidad y a manejarse con estereotipos (Carrizales, 1988, citado por Davini, M.C.) tiene su correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal (...), esta tradición ha marcado el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal"* (Davini, M.C. 1997: 27).

El mito docente, dentro de la misma leyenda educativa, se ha asumido en lo político, ideológico, social y profesional, para delinear una figura "incontaminada", despojada de "impurezas valorativas" que, según esta visión, descalifican el ideal de ser docente. En esta línea, el mito como reproducción de una tradición histórica de la educación, encuentra su expresión en concepciones que sobre este proceso, se mantienen en documentos de organizaciones internacionales, aspirantes a dictar orientaciones para el mejoramiento de la cultura, *"reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorezca el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional"* (Declaración Mundial sobre Educación para Todos. 1990: 181). Sin interés de polemizar sobre los logros concretos de la intencionalidad del texto, podríamos solamente preguntar: ¿para quién son los beneficios?, ¿cómo acceden a estas oportunidades los 1200 millones de analfabetos que habitan el planeta y los 2000 millones que abandonan la escuela primaria antes de culminar el tercer grado? He aquí otro mito declarativo e inconsistente en cuanto a pretender que la educación, por sí sola, puede resolver los ingentes problemas de la humanidad.

La tradición mítica, en el universo educativo, relata la biografía de la

profesión docente en una práctica cultural-ideológica que propicia un modo de existir y de estar en el escenario determinado por el orden social: la escuela. Es pertinente señalar que el tono ideológico del mito docente, en la actualidad, responde a la racionalidad económico-técnica del mercado globalizador y su necesidad de asegurar la reproducción del modelo cultural-educativo. La función del mito docente se proyecta en la unificación e identificación de concepciones y comportamientos que convienen a las políticas de Estado, por lo que, de ninguna manera, el papel del educador en su tarea formativa/informativa representa una abstracción o práctica imparcial. El ejercicio docente está condicionado por relaciones de poder que se traducen en intereses, conflictos, contradicciones, en el marco de lo social, material, simbólico. Ello se expresa en posturas y prácticas "rituales" que afirman una imagen social cuya permanencia desestima proyectos alternativos de redefinición docente.

Es viable entender que *"la presencia del mito es una necesidad en la medida en que las sociedades no logran resolver interrogantes centrales del existir. ¿Cuál es el origen?, ¿por qué es así?, ¿a dónde vamos?, ¿cuál es el futuro? El imaginario social necesita respuestas que satisfagan la curiosidad frente a preguntas límites..."* (Donoso, R. 1999:15). El autor completa la idea al *"destacar que el mito, con toda su carga negativa, no obstante, sigue subsistiendo y con fuerza creciente si pensamos que la ciencia, la técnica y la razón, a pesar de sus monumentales logros, son insuficientes para inquietudes humanas que no son precisamente científicas ni puramente racionales"*. (Donoso, R. idem).

Lo importante de tener presente es que ninguna cultura está exenta de mitos. A lo largo de la historia, éstos han sido fuerza motriz en la conservación de tradiciones y en el alcance de grandes metas. Por otra parte, también encontramos el lado oscuro del mito: la manipulación que de él se hace para conseguir propósitos turbios y para disfrazar la realidad. De aquí, que en el tema que nos ocupa sea importante alertar sobre la necesidad de desmitificar el mito, pues si bien éste pudiera impulsar cambios, también puede ser un obstáculo en el propósito de conseguir transformaciones al ser portador de valores, aspiraciones y mensajes, muchas veces convertidos en estereotipos y en *"una red laberíntica de signos que ya no reflejan una realidad primaria sino que son, a su vez, la interpretación de otros signos y de otras interpretaciones"* (Castro Gómez, S. 1996: 64).

La visión mitológica del docente lo afirma como un superhéroe capaz de resolver las contradicciones sociales que competen a otras instancias políticas. Su función mítica estaría dada por la transmisión de conocimientos y valores que contribuyan a formar un modelo de ciudadano exitoso en la meta del máximo rendimiento, donde las identidades

socioeducativas se hacen y deshacen continuamente, al igual que los bienes simbólicos que las producen.

ACERCA DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES

En la tradición académica se reconoce, generalmente, una doble postura en la profesionalización del docente. En una dirección, ésta debe responder a que él aprenda el "cómo" de la enseñanza; es decir, que se prepare para transmitir determinados contenidos, legitimados en los programas curriculares. En otra modalidad, se privilegia la formación disciplinar como garante del "buen docente". Y pareciera que en la práctica profesional de todos los niveles educativos, éste fuera el criterio predominante. Por lo que hemos podido observar en el caso venezolano, algunos estudios de cuarto nivel en el área de Enseñanza de la Historia, apuntan en los planes de estudio hacia el saber historiográfico de las distintas especialidades históricas, otorgando un lugar secundario y hasta casi excluyente a la formación didáctico-pedagógica.

En el contexto del docente de Ciencias Sociales, al que podemos aplicar los criterios anteriores, se configuran algunos espacios diferenciados —si lo vemos desde una postura epistemológica— que le asignan una particular significación, inherente al campo de su competencia científica didáctica e histórica. En consecuencia, partiendo de su propia formación— porque nadie puede dar lo que no tiene— le atañe al maestro de Ciencias Sociales, la tarea de educar al alumno para analizar la temporalidad de los conocimientos desarrollados y actuar sobre la realidad presente sin negar la importancia dialéctica del pretérito en la explicación de fenómenos contemporáneos. *"El auténtico pensamiento histórico debe tomar en cuenta su propia historicidad"* (Gadamer, H. 1992:299). En este caso, la confrontación del saber en distintos momentos y culturas permite reconocer las formas y estructura del proceso civilizatorio y la intervención social en su construcción, adelanto o aplazamiento. Aprender y enseñar a pensar históricamente es también revelar los supuestos teórico-ideológicos que subyacen en el proceso de apropiación de conocimiento. Este sentido pedagógico del aprendizaje de lo social, remite a negar el conocer como un proceso lineal, acumulativo y recurrente.

Particularizando el problema de la formación del docente de Historia, nos centramos en la realidad venezolana donde la responsabilidad de esta tarea ha estado en manos de los Institutos Pedagógicos y de las Universidades. Los primeros, con varios núcleos en algunas ciudades del país, se integraron desde 1988 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En el caso de Caracas, se encuentra la sede más antigua fundada en 1936, cuando conjuntamente se crearon algunas menciones,

entre ellas Historia y Geografía cuya orientación sufrió algunas reformas en 1969 para volver a su designación original en la década de los 90. Esta Institución tiene a su cargo la formación de profesionales en Historia y Geografía—como mención unificada—, además de otras especialidades en distintos campos de saber. El egresado, cursa un plan de estudios con amplios requerimientos curriculares de carácter pedagógico, y puede desempeñarse como docente en la Educación Básica (de 1° a 9° grados) o en el nivel de Educación Diversificada y Técnica (10° y 11° años de escolaridad).

En cuanto a la licenciatura en Historia, cursada en las Universidades, ha estado marcada por un acentuado enfoque disciplinar y de total ausencia de asignaturas de formación didáctica; por tanto, los profesores han ingresado al mercado de trabajo en Educación Básica y Diversificada sin poseer los créditos científicos de la pedagogía. En los últimos años, a consecuencia de la aplicación del artículo 67 de la Ley Orgánica de Educación en nuestro país, que contempla la condición de No Graduado para los profesores que carecen de formación pedagógica, el Ministerio de Educación ha exigido la profesionalización docente para los egresados de Historia y de otras menciones que están en las mismas condiciones.

En vista de este requisito, algunas Universidades (por ejemplo, La Universidad de Los Andes) implementaron para estos egresados una licenciatura en Educación, mención Historia, con un pensum de materias pedagógicas que pretende cubrir el vacío formativo y a la vez, cumplir con la normativa legal. En la actualidad, este programa se encuentra suspendido y en revisión sin que hasta ahora se haya planteado un proyecto alternativo para atender el requerimiento profesional. Tampoco se han realizado investigaciones sobre el itinerario de estos docentes y la calidad de su práctica en los institutos educativos. Con esta imagen, el mito docente se presenta de nuevo en la creencia de los estudiantes de Historia de poder ejercer científicamente la docencia sin formación pedagógica, pues ésta tiene una escasa valoración en la identificación profesional; por otra parte, está también la aspiración a querer desempeñarse como investigadores en los institutos de Educación Superior, anhelo que conduce a un desengaño profesional ante el choque con la realidad, pues la gran mayoría de los titulados tiene que ubicarse en los otros niveles educativos, muchas veces con desagrado porque no es ésta su meta propuesta. Esta situación, además de otras razones, ha llevado a subestimar y rechazar la cultura educativa.

Estimamos que es posible aproximar algunos criterios acerca de un programa académico de formación para docentes de Ciencias Sociales, el cual pudiera asentarse en un sistema de ideas interdisciplinarias que integren fundamentos éticos-filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos, para sustentar una visión de

educador como ser humano, histórico y social. En esta línea de pensamiento, se daría prioridad a la recuperación de la memoria histórica de los pueblos, al reconocimiento de la ciencia histórica y su enseñanza en la construcción de un proyecto nacional que respete la diversidad cultural, la presencia de las minorías étnicas, las autonomías regionales, la heterogeneidad identitaria en el proceso constante de redefinición de acuerdos, conflictos y contradicciones; como sostienen Brunner (1992) y García Canclini (1995), al afirmar que las identidades individuales y sociales se conforman a partir de mutuos vínculos culturales, de relaciones violentas y cambios continuos, resistentes a toda síntesis cultural. Aquí cabe hacer alusión a la importancia que tiene para el educador de Ciencias Sociales la formación crítica de valores para interpretar el mundo y su realidad. Nos referimos al desarrollo de una conciencia que potencie una visión política, entendida en su carácter constitutivo del pensamiento crítico, escudriñador del qué, por qué y para qué de los fenómenos objeto de estudio.

El escenario mundial de hoy, amenazado por la globalización de la miseria y de la guerra, proyecta un panorama sombrío de impredecibles consecuencias para la supervivencia humana. La polaridad de los conceptos políticos de amigos-enemigos, barbarie-civilización, mío-tuyo, ataque-defensa, asumidos por las grandes potencias, exigen del profesor de Ciencias Sociales una postura realista a fin de reconvertir el espacio académico en tribuna para el encuentro, la diatriba, el intercambio, la investigación, la política, en interés de impulsar una contracultura de la vida y de respeto a los derechos propios y ajenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGUREN, C (2001). "El profesor de Historia: teoría y praxis en el proceso educativo latinoamericano". Ponencia presentada en la IX Jornada Nacional de Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia. Barquisimeto-Venezuela, 25 -28 de julio.
- BRUNNER J.J (1992). *América Latina: cultura y modernidad*. México. Grijalbo.
- CASTRO GÓMEZ, S (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona. Puvill Libros, S.A.
- DAVINI, M. C (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990). Jomtiem. Tailandia.

- DONOSO, R (1999). *El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica. Mito y Educación*. Mérida-Venezuela. Universidad de Los Andes. Consejo de Desarrollo Científico. Humanístico y Tecnológico/Buenos Aires. Espacio Editorial.
- GADAMER, H (1992). *Truth and Method*. Nueva York. Crossroad.
- GARCÍA CANCLINI, N (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo.
- HELLER, A (1984). *Crítica de la Ilustración. Las antinomias morales de la razón*. Barcelona. Crítica.
- KOLAKOWSKY, L (1970). *El racionalismo como ideología y ética sin código*. Barcelona. Ariel.
- MORIN, E (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas. UNESCO/IESALC/UCV.FACES.
- PATTI, E (2000). "¿Qué significa enseñar a pensar históricamente?" En: *Clio & Asociados. La Historia enseñada*. N° 5, pp. 27-42. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina.
- SAVATER, F (1991). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel, S.A.
- UNAMUNO, M (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona. Bruguera.

POR UNA PROPUESTA TRANSFORMADORA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Silvia Ayala Rubio
silviaa@csh.udg.mx

Universidad de Guadalajara (Méjico)

La intención de este trabajo es recuperar y documentar mi experiencia en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guadalajara; es decir, reflexionar en lo general sobre el diseño curricular y exponer en lo particular algunos planteamientos del mismo diseño en torno a la línea terminal de Didáctica de las Ciencias Sociales. La Licenciatura en Educación, como cualquier proyecto educativo, opera en un contexto concreto y contiene una historicidad que determina su presente; es por ello, que primero se describe sus antecedentes y posteriormente se esboza la sustentación teórica del diseño curricular.

LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

A fin de adecuarse a los nuevos tiempos que pautan a la educación superior, la Universidad de Guadalajara ha emprendido, desde hace ya una década, una serie de estrategias y acciones tendentes a modernizar sus funciones, entre las que se destaca: la descentralización regional, la reorganización del aparato administrativo, la departamentalización de las actividades sustantivas, el fortalecimiento de la educación abierta, a distancia y virtual y la flexibilidad a los planes de estudio.

En este contexto, la Universidad ha venido cambiando los viejos y obsoletos modelos curriculares y los ha sustituido por enfoques que intentan ver lo educativo desde opciones formativas más competitivas en el

mercado laboral, como son los diseños curriculares por competencias profesionales, tarea que ha recaído en la Unidad de Innovación Curricular de la administración central de la Universidad y en académicos de los Departamentos.

En el concierto modernizante emprendido por la Universidad se gestó también la Licenciatura en Educación, que nace no a iniciativa de los académicos especializados en educación, sino como una propuesta del rector general, quien con visión prospectiva de largo aliento invitó a un reducido grupo de académicos para que diseñaran la licenciatura e impulsó y apoyó el proyecto hasta su implementación en febrero del 2001.

En México, la formación de profesionales para el campo de la educación se deslinda en dos líneas paralelas claramente definidas: una de ellas impera para la educación básica y la otra para educación media superior y superior.

La línea que forma los cuadros profesionales para educación básica (preescolar, primaria, secundaria y educación especial) compete casi en exclusiva al ámbito normalista, la cual oferta diversificadamente opciones especializantes a nivel licenciatura y posgrado. Aunque, hay que apuntar, que en últimas fechas, algunas universidades privadas han venido implementando también licenciaturas en educación cuyo perfil de egreso va dirigido para educación básica; sin embargo, estadísticamente este tipo de programas no tienen una incidencia nacional representativa.

En tanto que, la formación de profesionales para educación media superior y superior le corresponde a las universidades a través de las licenciaturas y posgrados en las diversas disciplinas profesionales y en propuestas curriculares que en general giran en torno a Pedagogía, Educación y Planeación de la Educación Superior.

En este contexto, en que históricamente se ha deslindado los ámbitos de competencia y delegado la responsabilidad a la estructura normalista de formar cuadros profesionales para la educación básica, es necesario valorar la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Guadalajara, ya que es una iniciativa de formación profesional que va contra la corriente de los flujos históricos de la política nacional; o sea, porque abre una opción profesional no prioritaria para la educación superior; porque, además, a la universidad pública le estaba relativamente vedado incursionar en el ámbito de educación básica; porque se diluye en el perfil de egreso la línea divisoria de educación básica, media y superior y porque simultáneamente forma cuadros profesionales para la educación formal e informal¹⁰.

¹⁰ Sí bien, es cierto que la Universidad de Guadalajara postergó por mucho tiempo formar cuadros profesionales para la educación a nivel licenciatura, no ha estado totalmente al margen en este campo, ya que desde hace dos décadas, tiene abiertos varios programas de posgrado, algunos de ellos reconocidos nacionalmente como de excelencia. Los posgrados con

EL DISEÑO CURRICULAR

Es claro, que la sociedad mexicana está demarcada por los cánones y directrices internacionales; es decir, se inserta en la globalidad mundial, vive una acrecentada liberalización de su economía, un acelerado crecimiento de los sistemas de información y comunicación, una modificación vertiginosa y profunda en los perfiles y competencias laborales y en constantes y permanentes evaluaciones realizadas por organismos internacionales que determinan la acreditación o no a cada una de las esferas de la sociedad, entre la que se destaca, naturalmente, la evaluación referente al sector educativo.

Tomando en consideración el contexto socio-educativo a nivel internacional y nacional que demarca de alguna manera las rutas a seguir, así como los ámbitos posibles de desempeño profesional de un licenciado en educación y cuidando de no reproducir añejas prácticas educativas del modelo educativo imperante, el colectivo de trabajo responsable del diseño curricular de la Licenciatura en Educación optó por un curriculum centrado en competencias profesionales, con una amplia y diversificada oferta de líneas terminales, con sistema abierto, a distancia y virtual y con estructura en red a todo el Estado de Jalisco¹¹. Para efecto del presente trabajo, tan sólo se describen las dos primeras características.

Concebimos la competencia profesional como la calificación que posee un trabajador en relación a un campo laboral específico y a un puesto de trabajo en particular. Para otros, la competencia implica "el conjunto de atributos cognoscitivos, afectivos y sociales, así como las habilidades y actitudes que persigue una persona para demostrar su capacidad de resolución para un puesto de trabajo"¹².

Las competencias aluden a "disposiciones en que se despliegan las potencialidades de los sujetos... a la adquisición de capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones donde cada cual es consciente del valor de sus aprendizajes"¹³.

El movimiento educativo de competencias profesionales es considerado

lo que se cuenta son: maestrías en: Enseñanza de las Matemáticas; Psicología Educativa; Investigación en Ciencias de la Educación; Educación Superior; Enseñanza de la Lengua y la Literatura; Planeación de la Educación Superior; Educación Ambiental; y doctorado en Educación. Todos estos posgrados se gestaron entre 1987 y 1996.

¹¹ El Estado de Jalisco es uno de los estados federales en que se divide geográfica y administrativamente la República Mexicana. Su extensión geográfica es de 80,137 km²; según el último censo, su población ascendía a 6,322,002 habitantes. La capital del estado es la ciudad de Guadalajara.

¹² Metodología Para Definir Competencias. IBERFORP- OEL. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de Formación Profesional, s/e, julio de 1998, p. 1.

¹³ Ana Rosa Castellanos Castellanos. "Metodología para el diseño curricular por competencias". Artículo en prensa, por la Universidad Autónoma de Nayarit, México. 2001.

como un “desarrollo progresivo en el pensamiento educativo”¹⁴, ya que forma a los individuos bajo los requerimientos específicos del mercado laboral, hecho que obliga al sector universitario a sostener una estrecha vinculación con el mundo del trabajo y a realizar un permanente análisis de perfiles profesionales y competencias ocupacionales.

En los currícula por competencias se trasciende los modelos tradicionales que han prevalecido en la formación profesional, es decir, la visión formativa por disciplinas y los modelos didácticos de enseñanza aprendizaje mediante los cuales se constriñe a los alumnos a que detenten información fragmentada y a detalle, que por lo general, no saben cómo aplicarla posteriormente al ejercicio de la profesión.

Por el contrario, la formación curricular por competencias recupera la añeja premisa pedagógica que refiere vincular teoría y práctica; fomenta en los alumnos el valor de la responsabilidad a fin de que se constituyan en sujetos de su propia formación; y trabaja, para que los estudiantes logren una estructuración cognitiva de: saberes, habilidades y destrezas profesionales para desenvolverse en el mundo laboral.

Esta serie de premisas dieron estructura a cada una de las fases del diseño curricular de la Licenciatura en Educación, que fueron: Identificación de las problemáticas educativas en la región; Definición de las líneas de intervención curricular; Definición de las competencias genéricas; Definición de las funciones clave y Definición de las unidades de aprendizaje.

A continuación se describen brevemente cada una de estas fases.

Primera fase: Identificación de las problemáticas educativas en la región. Tomando en consideración que el campo de la educación desborda las nociones de enseñanza, instrucción y aprendizaje, ya que permea en todo el tejido social y por ende participa en una multiplicidad de campos disímboles, se identificó, desde esta visión holista, los campos problemáticos que en la región centro occidente de México requerían ser intervenidos a partir de la propuesta curricular. Los campos problemáticos delimitados fueron: a) poblaciones marginadas, olvidadas, descuidadas y negadas; b) ámbitos culturales rígidos, cerrados, consumistas, reproductivistas y pragmáticos; y c) prácticas educativas obsoletas, rígidas, desarticuladas y estereotipadas.

Segunda fase: Definición de las líneas de intervención curricular. Una vez reconocidos y delimitados los campos problemáticos, se identificaron y definieron las funciones profesionales, a través de los cuales, se perfilaron las líneas de intervención en el curriculum de la Licenciatura; es decir, se ubicó los espacios sociales y campos profesionales hacia los cuales se

¹⁴ Andrew Conzci. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Educación Basada en Competencias. Prince Edward Island, Charlottetown Canadá, mayo de 1994.

brindarían diferentes opciones educativas. De tal manera que se delimitaron catorce campos profesionales, ocho de ellos corresponden a la educación formal y el resto a la educación informal. Los catorce campos profesionales se agruparon en tres Líneas de Especialización: Grupos Especiales, Gestión Escolar y Didácticas (ver cuadro 1).

Cuadro 1. DISEÑO CURRICULAR OPCIONES TERMINALES

PROBLEMÁTICAS	LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	LÍNEAS DE ESPECIALIZACIÓN
Poblaciones Desatendidas Marginales, Olvidadas, etc.	Educación de Adultos Educación para la tercer edad Educación para niños de la calle Educación para infractores Educación para la salud Educación bicultural y animación sociocultural	GRUPOS ESPECIALES
Ámbitos Rígidos, Cerrados, Pragmáticos	Gestión y Administración Escolar Educación Ambiental	GESTIÓN
Prácticas Educativas Obsoletas, Rígidas y Desarticuladas	Didáctica para las Ciencias Formales Didáctica para las Ciencias Naturales Didáctica para las Ciencias Sociales Didáctica para la Educación Física Didáctica para la Educación Artística Didáctica para las Lenguas	DIDÁCTICAS ESPECIALES

Fuente: Documento interno de trabajo del Colectivo responsable del diseño de la Licenciatura en Educación

Tercera fase: Definición de las competencias genéricas. Una vez concluidas las primeras dos fases, se procedió a realizar un análisis riguroso de las competencias requeridas para enfrentar los tres campos problemáticos o las catorce líneas de intervención profesional; es decir, el colectivo identificó, acordó, definió y justificó las competencias genéricas¹⁵ que se considera atraviesan a todo el campo de la educación y que son: Diagnóstico, Organización, Sistematización, Intervención, Evaluación y Gestión. Así mismo, se consideró que los ámbitos o escalas de las competencias genéricas eran: el nivel internacional, nacional, regional,

¹⁵ “La competencia genérica es aquella que integra un conjunto de saberes estructurados de orden cognitivo, de destreza y habilidad y que integra un conjunto de funciones con capacidad de aplicación a cualquier contexto.

local, institucional, grupal e individual. Como se aprecia, se inició con esto una matriz de doble entrada, misma que se fue desagregando en la subsiguiente fase (ver cuadro 2).

Cuadro 2
COMPETENCIAS GENÉRICAS

COMPETENCIAS GENÉRICAS	ESCALAS
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Internacional • Nacional

	<ul style="list-style-type: none"> • Regional • Local • Institucional • Grupal • Individual
--	--

Fuente: Documento interno de trabajo del colectivo responsable del diseño de la Licenciatura en Educación.

Cuarta fase: *Definición de las funciones clave*. Una vez identificadas las Competencias Genéricas, cada una de ellas se desagregó de cuatro a seis niveles, denominados Funciones Clave. Las Funciones Clave “reflejan la forma como se hace evidente el dominio de la competencia de acuerdo al ámbito o escala de aplicación”¹⁶. En este punto, cabe indicar que en términos de competencia no es lo mismo realizar un Diagnóstico del sistema educativo a escala nacional, que efectuar un Diagnóstico a nivel local en el ámbito áulico.

Quinta fase: *Definición de las unidades de competencia*. En el trayecto de estas cuatro fases, se fue elaborando una matriz general de competencias, cuyo proceso va de lo general a lo particular y concreto y de ahí, a lo general; es decir, en una primera etapa, del propósito principal a las Competencias Genéricas, de éstas a las Funciones Clave, luego a las Unidades de Competencia¹⁷. En una segunda etapa, siguiendo el mismo proceso, las Competencias Genéricas se desagregarán en Competencias Específicas por cada una de las Líneas de Intervención o Terminales para luego retornar y converger a partir de lo particular y concreto hasta el propósito principal.

A partir de esta matriz se fueron identificando los contenidos y posteriormente agrupando y definiendo las materias y área de ubicación¹⁸.

¹⁶ Op. cit. Castellanos, p 5.

¹⁷ La Unidad de Competencia se define como una agrupación de funciones productivas relacionadas con el objetivo del empleo, identificadas como “realizaciones profesionales”. La Unidad de Competencia se desagrega en: elementos de competencia -acción, comportamientos o resultado obtenido por el trabajador- y evidencias de desempeño. Metodología para definir competencias. IBERFORP- OEL. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de Formación Profesional, s/e, julio de 1998, s/p.

¹⁸ Para el caso de la Universidad de Guadalajara, las áreas son: *Básica Común Obligatoria* (Unidades de aprendizaje o materias que constituyen herramientas teóricas, metodológicas o instrumentales necesarias para el ejercicio de una profesión); *Básica Particular Obligatoria* (Unidades de aprendizaje o materias orientadas a un aprendizaje genérico de la profesión); *Especializante Obligatoria* (Bloque de materias articuladas entre sí respecto a un ámbito del ejercicio profesional); *Especializante Selectiva* (Unidades de aprendizaje o materias que complementan el bloque de las especializantes obligatorias) y *Optativas* (Unidades de aprendizaje o materias que pueden tener ciertos niveles de seriación, orientada a enriquecer y complementar las formaciones profesionales).

Dada la intención de este trabajo, no se presentará la desagregación de las Unidades de Competencia de las catorce Líneas Terminales, tan sólo se abordará algunos planteamientos generales de la Línea de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cuadro 3
COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FUNCIONES CLAVE

COMPETENCIA GENÉRICA	FUNCIONES CLAVE
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración • Elaboración de instrumentos • Levantamiento de datos • Procesamiento • Interpretación • Elaboración de informe
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación • Diseño e Instrumentación • Aplicación • Análisis • Evaluación
INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Categorías • Diseño de instrumentos • Procesamiento • Interpretación
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de objetos • Diseño de instrumentos • Aplicación de instrumentos • Interpretación • Valoración
GESTIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Problematización • Definición de Metas y objetivos • Diseño y operación de estrategias • Evaluación

Fuente: Documento interno de trabajo del colectivo responsable del diseño de la Licenciatura en Educación.

LA LÍNEA TERMINAL DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La Licenciatura en Educación inició su operación en febrero del 2000, con una inscripción inicial de 342 alumnos, actualmente la matrícula asciende a 842, con una tasa de deserción aproximada 40%, dada la modalidad abierta y a distancia.

Debido a esta modalidad, no puede decirse que los estudiantes han cursado ya dos semestres, pero sí, que han pasado dos ciclos escolares, en los cuales han transitado y aprobado algunas materias de las áreas básicas; por lo tanto, no es hasta el ciclo escolar que iniciará el próximo mes de septiembre que se abrirán las tres Líneas de Especialización con sus correspondientes opciones terminales, entre ellas la de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Cabe señalar que, en las cargas horarias, el porcentaje que se asignó a las materias de las áreas básicas es del 57% y para las áreas de especialización y optativa el 43%; dentro de este porcentaje, cuatro cursos corresponden al área de especialización obligatoria donde se concentra la parte medular de la opción terminal.

En este momento, diversos colectivos están trabajando y/o ajustando los diseños de las diferentes Líneas Terminales, siguiendo, naturalmente, el mismo mapa funcional por competencias anteriormente anotado. De ahí que, el escrito que se presenta a continuación, tiene la intención de presentar un breve esbozo de lo que podría ser la estructura curricular de la Línea Terminal de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Licenciatura en cuestión.

Tomando en consideración el mapa funcional por competencias se describe de forma sintética: el Propósito principal, las Competencias Genéricas, las Funciones Clave, las Unidades de Competencia y los Módulos de Contenido.

Propósito principal

Considero que, los egresados de esta Línea Terminal de Didáctica de las Ciencias Sociales deben estar capacitados para ejercer la docencia a nivel medio básico y superior y su función es manejar cognitivamente las herramientas teórico-metodológicas de la Didáctica de las Ciencias Sociales y demostrar habilidades y destrezas en el aula del manejo didáctico de este tipo de ciencias.

Competencias Genéricas para la Didáctica de las Ciencias Sociales

Si la función profesional describe lo que una persona debe desempeñar al ejercer el empleo, en términos del diseño curricular hay que proceder

entonces a desagregar este propósito en Competencias Genérico-específicas mediante la lógica de tareas¹⁹ y problema-solución. Hay que hacer hincapié, que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida a través del desempeño observado empíricamente.

Como se recordará, las Competencias Genéricas que atraviesan el diseño curricular de la Licenciatura son: Diagnóstico, Organización, Intervención, Evaluación, Gestión y Sistematización; al bajar estas competencias a nivel de Competencias Genérico-específicas²⁰ para la Línea Terminal de Didáctica de las Ciencias Sociales, las únicas que operan son: Diagnóstico, Organización, Intervención, Evaluación y Sistematización; las primeras de ellas bajo la escala grupal e individual, en cambio la última con las escalas: internacional, nacional, regional y local. A continuación se justifica la selección de estas cinco Competencias Genérico-específicas.

De antemano se reconoce que, hoy en día, existe una amplia literatura en torno a estas cinco categorías, sin polemizar respecto a los enfoques. A continuación se presenta el sentido con el que aquí se emplean estos cinco conceptos -a escala anteriormente anotada- asimismo, se recuperan algunas definiciones con las que se comparte la misma orientación.

El Diagnóstico como Competencia Genérico-específica es un proceso heurístico mediante el cual el profesor aísla, distingue y diferencia de un hecho educativo en concreto sus elementos, factores, características y relaciones, con la finalidad de conocer y describir el hecho en cuestión.

Para Arias Ochoa, el Diagnóstico Pedagógico es una herramienta de investigación que permite analizar: el origen, desarrollo y perspectiva de los conflictos, así como las dificultades o contrariedades importantes que se dan en la práctica docente; es por tanto, un recorte de la realidad educativa, que por su importancia y significado para la docencia, el o los profesores implicados deciden investigar²¹.

En tanto que, Organización en términos amplios significa: acciones que regulan la conducta humana en condiciones sociales concretas; orienta de manera consciente y racional al logro de fines y objetivos.

Para otros, la Organización es una serie de orientaciones compartidas por los miembros de un colectivo que sirven como normas para regular la conducta humana... valores y expectativas de gobierno bajo las cuales se actúa, y sanciona el cumplimiento de las normas (Ciscar e Uria, 1988: 60). Es disponer adecuadamente las partes de un todo con eficacia respecto a un objetivo (Mascort, 1987: 13). Estudio analítico y ordenación de las

relaciones escolares en sus distintos elementos a fin de que concurren adecuadamente a la educación de los escolares (García Hoz, 1960: 232)²². Normas para armonizar ambientes, locales, instrumentos, material y personas en un proceso secuencial y convergente a fin de que la orientación pedagógica y didáctica sean eficaces (Fernández Huerta 1974: 1)²³.

Por su parte, la Evaluación como Competencia Genérico-específica pretende renovar y/o corregir lo deficiente, con la intención de transformar una serie de aspectos de la educación a nivel áulico. En este sentido, la Evaluación recoge y analiza sistemáticamente información sobre: necesidades, diseños, procesos, programas o resultados, a fin de valorar el mérito en que éstos operan. La Evaluación, en tanto proceso lógico racional, conlleva una serie de fases secuenciales de orden científico en la perspectiva social.

La Intervención, del latín *interventio*, tiene el sentido de: interponer, ayudar, apoyar, cooperar o tratar. La Intervención se presenta como la acción de un tercero en relación a un acto preexistente. Para Rangel y Negrete, la Intervención en el campo de la educación tiene tres sentidos: a) el reconocimiento de que el docente tiene una actuación mediadora de intersección entre el contenido escolar y su estructura con las formas de operarlo frente al proceso enseñanza aprendizaje; b) la habilidad del docente de verse en escena como espectador de sí mismo identificando explicaciones a problemas educativos en sus procesos de evolución, determinación, cambio, discontinuidad, contradicción y transformación; y c) como método y procedimiento aplicado a la práctica docente en la dimensión de los contenidos escolares²⁴.

Sistematizar es una función que implica: ordenar progresivamente; manera lógica para llegar a formar un todo coherente; proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos. Pero Sistematizar como Competencia Genérico-específica es una función del estudiante y profesor para que, de forma hermenéutica, localicen, analicen y critiquen fuentes de datos e información. El sentido de la función en ambos sujetos es que progresivamente ordenen empírica y cognitivamente en un todo coherente las herramientas teórico-metodológicas de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Como se aprecia, estas cinco Competencias Genérico-específicas atraviesan la práctica docente de todo profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales.

¹⁹ La tarea puede definirse como unidades de ejecución. En la tarea se especifica los requisitos de ejecución y el producto o resultado esperado.

²⁰ Las competencias genérico-específicas son las que cambian de un campo profesional a otro.

²¹ Marcos Daniel Arias Ochoa. "El diagnóstico pedagógico", en: Universidad Pedagógica Nacional. Antología Básica. Contexto y Valoración de la Práctica Docente. Secretaría de Educación Pública. México, 1994. p. 41.

²² García Hoz, en: Ernesto Mascort Díez. Tecnología de la organización educativa. Oikos-Tau, 1987. p.14.

²³ Idem.

²⁴ Adalberto Rangel Ruiz de la Peña y Teresita de Jesús Negrete Arteaga. "Proyecto de Intervención pedagógica", en: Universidad Pedagógica Nacional. Antología Básica. Hacia la Innovación. Secretaría de Educación Pública. México. 1995. p. 89.

Funciones clave

El primer nivel de la desagregación de las Competencias genérico-específicas en Funciones Clave, podrían ser las que se presentan en el Cuadro 4.

Cuadro 4
COMPETENCIAS GENÉRICAS y FUNCIONES CLAVE
PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

COMPETENCIAS GENÉRICAS	FUNCIONES CLAVE	ESCALAS
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> Identificación del objeto Diseñar y aplicar instrumentos Interpretar datos Pronosticar 	<ul style="list-style-type: none"> Grupal Individual
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Identificar procesos Reconocer estructuras de operación Diseñar estrategias de acción Asignar tareas y tiempos Dar seguimiento Valorar avances 	<ul style="list-style-type: none"> Grupal Individual
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Definir el objeto a evaluar Seleccionar el modelo de evaluación Realizar los procedimientos de evaluación Interpretar resultados Emitir valoraciones 	<ul style="list-style-type: none"> Grupal Individual
INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Definir el problema Diseñar el proyecto y las estrategias de intervención Operar el proyecto de intervención Evaluar la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> Grupal Individual
SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Localización de fuentes de datos Análisis de fuentes Crítica de las fuentes Interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> Internacional Nacional Regional Local

Fuente: Documento interno de trabajo del colectivo responsable del diseño de la Licenciatura en Educación.

Unidades de Competencia

Como puede apreciarse, a partir de estas Funciones clave, es ya factible identificar con mayor precisión los saberes teóricos, las habilidades y destrezas profesionales que se requerirán en el proceso formativo del estudiante de la Línea Terminal de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Requerimientos que pueden ser reagrupados en Unidades de Competencia a través de: saberes cognitivos sobre las Ciencias Sociales; saberes técnicos o de habilidad para la enseñanza; saberes metodológicos o capacidad de llevar a cabo procedimientos en prácticas diversas; saberes socio-afectivos o capacidad para establecer relaciones en el ámbito escolar.

Estos núcleos de contenido habrá que organizarlos en unidades modulares del curriculum, mediante la formulación de objetivos y presentación de contenidos claramente formulados y organizados de manera secuencial, que en conjunto deben responder a sus respectivas competencias.

Contenidos que a nivel conceptual deben demostrar dominio y habilidad en el manejo de los fundamentos teóricos de las Ciencias Sociales; a nivel metodológico: manifestar capacidad y manejo de los fundamentos que sirven de base a las estrategias, procedimientos e instrumentos empleados en la Didáctica de las Ciencias Sociales; y a nivel técnico: demostrar dominio y capacidad para seleccionar y aplicar procedimientos e instrumentos, así como interpretar y comunicar resultados. Etapa que está aun por construirse con tejido más fino, desarrollando estrategias de aprendizaje y planeación del trabajo docente.

PUNTO Y APARTE

El curriculum de la Licenciatura en Educación es sin duda una apuesta comprometida de la Universidad de Guadalajara para coadyuvar a la transformación de las prácticas educativas tradicionales y a la apertura de nuevas opciones educativas; es también, una incursión e indagación hacia nuevos paradigmas en el campo de la formación profesional y una apuesta hacia la transformación, cambio e innovación.

Es un intento por compaginar la lógica del mercado con la acción social responsable y comprometida del sujeto que se constituye asimismo como persona.

Sólo el tiempo se encargará de juzgar si nos equivocamos en el camino que intentamos abrir

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIAS, Ochoa Marcos Daniel. "El diagnóstico pedagógico", en: *Universidad Pedagógica Nacional. Antología Básica. Contexto y Valoración de la Práctica Docente*. Secretaría de Educación Pública. México, 1994.
- CASTELLANOS, Castellanos Ana Rosa. "Metodología para el diseño curricular por competencias". Artículo en prensa, por la Universidad Autónoma de Nayarit, México. 2001.
- CONCZI, Andrew . Ponencia presentada en la Conferencia Internacional sobre Educación Basada en Competencias. Prince Edward Island, Charlottetown Canadá, mayo de 1994.
- IBERFORP- OEL. *Metodología para Definir Competencias Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de Formación Profesional*, s/e, julio de 1998.
- RANGEL RUIZ DE LA PEÑA, A. y NEGRETE ARTEAGA, T. "Proyecto de Intervención pedagógica", en: *Universidad Pedagógica Nacional. Antología Básica. Hacia la Innovación. Secretaría de Educación Pública*. México. 1995.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Unidad de Innovación Curricular. Competencias*. Materiales de Lectura, Guadalajara, 2001.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. Taller de Información de la Licenciatura en Educación (documento de trabajo). Unidad de Innovación Curricular, s/f.

LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA DEL ARTE EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. UNA PROPUESTA PARA FUTUROS PROFESORES

Rosario Sanz Pastor

Universidad Complutense de Madrid.

Los libros de texto constituyen un recurso fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, deben ser analizados y evaluados con rigor y profundidad. La importancia de los libros de texto en la formación cultural de los alumnos no sólo radica en que sean el medio o instrumento sobre el que los profesores siguen fundamentando, en gran medida, su labor didáctica, sino en la idea de los estudiantes de que lo que está recogido en los libros y manuales siempre es cierto y, por lo tanto, incuestionable. Esta concepción no sólo afecta a los escolares, sino que pervive en muchos de nuestros alumnos universitarios. Los docentes debiéramos tener muy presentes estas consideraciones y establecer criterios de valoración rigurosos para hacer una adecuada elección de los materiales curriculares. Me parece indispensable afrontar la importancia de la evaluación de todos los aspectos que intervienen en la educación y, por supuesto, la de los manuales escolares, en la que los profesores de didácticas específicas tenemos mucho que aportar.

Un libro de texto tiene como objetivo prioritario acercar el conocimiento de una materia concreta a alumnos de una edad y de un nivel académico determinado. Los autores deben conocer tanto la materia que se desarrolla en el manual como las características psicológicas, emocionales e intelectuales de los alumnos a los que va dirigido. Un libro de texto no es un simple resumen de los temas estudiados o investigados en una disciplina, ni tampoco es una obra de divulgación para todas las edades. Se

trata de un medio que debe acercar el conocimiento de una materia a unos alumnos, seleccionando los contenidos más adecuados para su formación cultural y personal, y presentándolos de forma motivadora para despertar su interés. Como señala Jörn Rüsen (1997,84) "en toda su estructura, el libro de enseñanza tiene que tener en cuenta las condiciones de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Tiene que estar en consonancia con sus capacidades de comprensión".

La propuesta de evaluación que presento se centra en los contenidos de naturaleza histórico artística que se incorporan como parte del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Con ella pretendo complementar y ampliar la aportación que ya hiciera en el 5º Congreso sobre El Libro de Texto y Materiales Curriculares, enfocada al análisis global de los contenidos del área (Sanz Pastor, 1997). Entonces ya sugería que sería conveniente profundizar más en los contenidos concretos relativos a cada disciplina social.

La presencia de la Historia del Arte en los currículos de enseñanza obligatoria ha sido y es hasta ahora insuficiente y, en muchos casos, inadecuada. Creo, además, como Rosa María Ávila (2001, 8) que la enseñanza de esta disciplina está ligada a modelos muy tradicionales y que, con frecuencia, hay una falta de formación específica del profesorado de Ciencias Sociales en este campo de estudio. Estamos ante un panorama ciertamente preocupante, máxime en un país, como el nuestro, con un patrimonio cultural e histórico artístico especialmente rico y variado.

La Historia del Arte en un currículo integrado de Ciencias Sociales puede ofrecernos muchas e importantísimas aportaciones, ya que un aprendizaje adecuado de sus contenidos contribuye al desarrollo integral del individuo y pone en marcha procesos internos básicos como la percepción, la imaginación, el pensamiento y los sentimientos²⁵. Considero que "el estudio del arte nos mejora como personas porque perfecciona nuestras capacidades de reflexión y análisis, nuestra imaginación y nuestra creatividad, y nos acerca a las necesidades expresivas de otras personas a través de la sensibilidad y de los sentimientos, posibilitando la comunicación a través del lenguaje del arte" (Sanz Pastor, 2001, 1216). Partiendo de la percepción, deben analizarse los aspectos materiales, técnicos, formales, simbólicos, individuales y sociales, hasta llegar al conocimiento de la obra artística, a su comprensión y a su valoración. La didáctica de la Historia del Arte supone, pues, cubrir un complejo proceso que abarca una gran diversidad de conceptos, procedimientos y actitudes, al que, sin duda, el libro de texto debiera contribuir, facilitando la labor de

enseñar del profesor y el aprendizaje del alumno.

La implantación en 1991 de un currículo abierto y flexible iba a permitir, según el Ministerio de Educación, respetar el pluralismo cultural de nuestro país y dar una respuesta educativa que tuviera en cuenta la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos, a la vez que fomentar la autonomía y la iniciativa de los profesores. Sin embargo, en estos diez años transcurridos desde la puesta en vigor de la LOGSE, se han cumplido, en gran medida, los temores manifestados desde muy pronto por algunos profesionales, en el sentido de que serían las editoriales las encargadas de "cerrar" el currículo. En este contexto, las propuestas de dichas editoriales tienen una importancia crucial y deben ser analizadas concienzudamente, ya que, como sabemos, la mayoría de los profesores desarrollan su actividad docente a partir de los manuales escolares. Las editoriales han debido incorporar y aplicar en este tiempo los principios generales que postuló la reforma y los objetivos específicos previstos para cada etapa, nivel y área de conocimiento. Naturalmente, la flexibilidad y las posibilidades que permite el currículo abierto pueden plasmarse en aportaciones y publicaciones muy diversas, con las que podemos estar o no de acuerdo. Debido a ello, resulta de gran interés determinar y valorar con criterios exhaustivos el tratamiento concedido a los contenidos de nuestro campo concreto de estudio.

Un análisis riguroso de los contenidos de Historia del Arte ofrecidos por los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Educación Secundaria Obligatoria, debe valorar, en mi opinión, seis aspectos fundamentales:

- El rigor científico con el que se abordan los contenidos histórico artísticos.
- La adecuación al nivel intelectual del alumno.
- La metodología aplicada en el desarrollo de los contenidos.
- El respeto hacia los contenidos mínimos señalados por el Ministerio.
- La diversidad y los objetivos de la propuesta de actividades.
- La presencia y la finalidad de las reproducciones artísticas.

En consonancia, he elaborado una larga serie de indicadores, con la intención de favorecer una evaluación exhaustiva de los apartados señalados, así como de otros aspectos de interés que no deben soslayarse. Como es lógico, yo presento una propuesta particular, necesariamente abierta a las modificaciones que deberán ajustarse al contexto y a los intereses concretos de cada profesor. Sería conveniente que los profesores de Sociales de cada centro determinaran sus propios criterios para encontrar el manual más próximo a su concepción de la materia y a su modelo de enseñanza-aprendizaje.

Las tablas que se incorporan en las siguientes páginas incluyen un total de 106 indicadores, agrupados en siete apartados: aspectos generales, valor

²⁵ Véanse, por ejemplo: (Read,1982, 58), (Vigotski,1982, 15-25), (Gennari,1994,30-32) y (Hernández,1997, 41-42).

científico, adecuación psicopedagógica, finalidad, actividades, reproducciones artísticas y, por último, esquemas, gráficos, mapas conceptuales, etc. Cada indicador se evalúa por medio de una escala numérica del 1 al 5, teniendo en cuenta que el 1 supone la ausencia del aspecto valorado; el 2, la presencia o utilización mínima, y el 5, la máxima.²⁶

INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA DEL ARTE EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Indicadores	1	2	3	4	5
A. ASPECTOS GENERALES					
1. Funcionalidad del tamaño del libro					
2. Calidad de la encuadernación					
3. Cubierta:					
-Diseño estético					
-Resistencia					
4. Calidad del papel					
5. Tamaño de la letra					
6. Separación adecuada entre líneas					
7. Calidad de la impresión					
8. Proporción adecuada de ilustración y texto					
9. Presentación formal motivadora					
10. El índice presenta con claridad los contenidos del libro					
11. El índice facilita la búsqueda de los contenidos histórico-artísticos					
12. Los autores explican sus intenciones didácticas:					
13. Se presenta el plan de estructuración u organización del libro					
B. VALOR CIENTÍFICO					
14. Errores					
15. Inexactitudes					
16. Omisiones significativas ²⁷					

²⁶ Se han seguido las explicaciones y consejos de M^a Antonia Casanova (1995, 150-165) y Rafael Bisquerra (1989, 106-115).

²⁷ Los indicadores 14, 15 y 16 implican una consideración negativa, por lo que debe tenerse en cuenta que cuanto mayor sea el valor marcado en la escala, menor será la calidad del aspecto analizado.

Indicadores	1	2	3	4	5
17. Información y datos actualizados					
18. Información bibliográfica complementaria					
19. Incorpora fuentes históricas y documentos escritos					
20. El texto es abierto ²⁸					
21. Enfoque metodológico:					
-datos biográficos, fechas, nombres... ..					
-aspectos materiales y técnicos					
-percepción formalista					
-enfoque sociológico.....					
-lectura iconográfica					
-estructuralismo					
-eclecticismo					
22. Tratamiento ponderado entre los diversos contenidos ²⁹					
C. ADECUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA					
23. Las unidades didácticas comienzan de forma motivadora para despertar el interés de los alumnos					
24. Claridad expositiva:					
-adecuación del léxico					
-adecuación de las construcciones gramaticales					
-destaca conceptos nuevos					
-incorpora glosario de términos					
25. Desarrolla contenidos:					
-conceptuales					
-procedimentales					
-actitudinales.....					
26. La selección de contenidos corresponde a las exigencias del ciclo o curso al que se dirige					
27. Las ideas y conceptos expuestos son adecuados al nivel intelectual del alumnado					
28. Los procedimientos de estudio y de trabajo que promueve son adecuados al nivel de los					

²⁸ He considerado como texto abierto a aquel que hace referencias a contenidos e informaciones que no están presentes en el propio texto, mediante alusiones a otros libros o a otras fuentes de información social. Sigo el criterio fijado por Juan Antonio Bernard Mainar (1975).

²⁹ Se pretende analizar si hay desequilibrios en el espacio y atención prestados a diversos temas que son de importancia similar.

Indicadores	1	2	3	4	5
alumnos					
29. Planteamiento metodológico afín a la concepción constructiva del aprendizaje					
30. Establece una relación directa con el alumno.					
D. FINALIDAD					
31. Se pretende la comprensión de ideas y la reflexión del alumno más que la simple memorización de datos					
32. Aclara ideas y aspectos artísticos generales					
33. Aclara ideas y aspectos de las diversas manifestaciones artísticas					
34. Atención proporcional prestada a:					
-arquitectura					
-escultura					
-pintura					
-fotografía y cine (cuando proceda)					
-artes menores.....					
35. Se citan ejemplos de obras y artistas					
36. Los ejemplos citados aclaran las ideas y contenidos del texto					
37. La selección de obras es representativa de los grandes periodos y estilos de la Historia del Arte					
38. Se ilustran las ideas fundamentales con reproducciones artísticas					
39. Se presenta como modelo el análisis de alguna obra de arte concreta.					
40. Promueve el conocimiento directo de las obras					
41. Hace especial hincapié en obras y artistas españoles					
42. Favorece la valoración y conservación del patrimonio histórico-artístico					
43. Relaciona los aspectos artísticos con otros aspectos sociales (Interdisciplinariedad)					
44. Lo relaciona con otras artes (Música, Literatura,...)					
45. La selección de obras de los diversos periodos y estilos permite transmitir adecuadamente la idea de cambio y continuidad en el tiempo					

Indicadores	1	2	3	4	5
46. Favorece la comprensión de la complejidad de los hechos sociales y su explicación multicausal					
47. Aprovecha las posibilidades del arte como fuente histórica					
48. Contribuye a superar los prejuicios de nuestros alumnos sobre algunos estilos artísticos					
49. Fomenta la sensibilidad estética de nuestros alumnos					
E. ACTIVIDADES					
50. Se proponen actividades					
51. Actividades para la detección de conocimientos previos					
52. Actividades de refuerzo					
53. Actividades de ampliación					
54. Actividades para la evaluación del tema					
55. Las actividades propuestas facilitan una evaluación continua y formativa					
56. Las actividades tienen en cuenta la atención a la diversidad					
57. Actividades individuales					
58. Actividades de grupo					
59. Actividades reflexivas					
60. Actividades creativas					
61. Actividades repetitivas					
62. Las actividades propuestas promueven una dinámica activa y participativa					
63. Las actividades responden a un planteamiento metodológico afín a la concepción constructiva del aprendizaje					
64. Actividades que fomentan los procesos de:					
-análisis.....					
-síntesis.....					
65. Actividades que favorecen las estrategias expositivas:					
-orales.....					
-escritas.....					
66. Actividades que favorecen la indagación e investigación					

Indicadores	1	2	3	4	5
67. Actividades para desarrollar técnicas de estudio					
68. Actividades que promueven el estudio del entorno					
69. Actividades que favorecen la valoración y conservación del patrimonio histórico-artístico					
70. Actividades que facilitan la comprensión de la interdisciplinariedad en Ciencias Sociales					
71. Actividades que facilitan la comprensión de la explicación multicausal de los hechos sociales					
F. REPRODUCCIONES ARTÍSTICAS					
72. Calidad cromática					
73. Adecuación del tamaño					
74. Proporción adecuada de texto y reproducciones artísticas					
75. Cantidad de reproducciones artísticas					
76. Manifestaciones artísticas representadas:					
-arquitectura					
-escultura					
-pintura					
-fotografía y cine.....					
-artes menores.....					
77. Información en pie de foto:					
-señala dimensiones de la obra original.....					
-señala título					
-señala autor					
-señala procedencia (museo, particular...)...					
-indica soporte					
-indica técnica.....					
78. Significatividad respecto al estilo o concepto artístico tratado					
79. Alusión en el texto					
80. Favorecen la comprensión de los contenidos del texto					
81. Motivación para el alumno					
82. Promueven actividades					
83. Se exige observación					
84. Se establecen relaciones y comparaciones					

Indicadores	1	2	3	4	5
entre ilustraciones					
85. Relación o reflexión sobre contenidos del texto					
86. Promueven el análisis de la obra artística					
87. Promueven la búsqueda de información					
88. Fomentan la creatividad					
89. Fomentan la sensibilidad estética					
90. Errores					
91. Omisiones significativas ³⁰					
G. ESQUEMAS, GRÁFICOS, MAPAS CONCEPTUALES...					
92. Incorpora esquemas, gráficos...					
93. Tipología:					
-esquema resumen.....					
-red conceptual					
-mapa conceptual.....					
-gráficos cronológicos					
-otros					
94. Ubicación en la Unidad Didáctica:					
-al principio					
-entre el texto					
-al final.....					
95. Errores					
96. Omisiones significativas ³¹					
97. Introducen o presentan contenidos					
98. Sintetizan contenidos del texto					
99. Amplían información del texto					
100. Se centran en nombres de obras, autores, fechas, etc.					
101. Se centran en información sobre ideas y conceptos fundamentales					
102. Relacionan ideas y conceptos					
103. Siguen un orden cronológico					
104. Tienen en cuenta informaciones diversas					
105. La complejidad conceptual es adecuada al nivel de los alumnos					
106. La complejidad estructural es adecuada al nivel de los alumnos					

³⁰ Ver nota 3³¹ Ibidem

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M. y otros (1998): *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ÁVILA, R. M^a. (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla, Díada.
- BERNARD MAINAR, J. M. (1979): *Guía para la valoración de los textos escolares*. Barcelona. Teide.
- BERNARD MAINAR, J. M. y otros (1975): *Valoración didáctica y educativa de los textos escolares. Primera etapa de EGB*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.
- CASANOVA, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- GENNARI, M. (1994): *La educación estética. Arte y Literatura*. Barcelona. Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): *Educación y cultura visual*. Sevilla. MCEP.
- MAINER BAQUÉ, J. (1995): "¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria". En *Íber*, n^o 4. Barcelona. Graó, pp. 87-103.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona. Kairós.
- RÜSEN, J. (1997): "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de Historia". En *Iber*, n^o 12, Abril, Barcelona. Graó, pp. 79-93.
- SANZ PASTOR, R. (1997): "Propuesta para el análisis de los libros de texto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la ESO". En ARRANZ, L. *El Libro de Texto. Materiales Didácticos*. Actas del 5^o Congreso sobre el Libro de Texto. Madrid. Universidad Complutense, vol. II, pp. 303-311.
- (2001): "Aportaciones de la Didáctica de la Historia del Arte a la formación de maestros". En PERALES, F.J. y otros: *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. II, pp.1213-1221.
- VIGOTSKI, L. S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DE UN PROYECTO EDUCATIVO: EL PAISAJE EUROPEO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Rubén Naranjo Rodríguez

canaran@step.es

I.E.S. Cruce de Arinaga

Ezequiel Guerra de la Torre

egt@arq.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

Entre las posibilidades que se ofrecen para la formación del profesorado, a la vez que se permite un desarrollo del currículo escolar, se encuentra el programa educativo europeo Sócrates. Se trata de un programa "de acción comunitario en materia de educación de la Unión Europea para la cooperación transnacional que encuentra su fundamento jurídico en los artículos 149 y 150 del Tratado de Amsterdam, según los cuales la Unión Europea "contribuirá al desarrollo de la calidad de la educación por medio de la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando su acción".

Desde la experiencia llevada a cabo en un centro educativo, un programa Sócrates, en concreto el denominado Comenius 1 que hace referencia a asociaciones escolares transnacionales, constituye un instrumento pedagógico que permite el desarrollo de diferentes estrategias educativas. El profesorado participante debe centrar su actividad en torno a un determinado tema de trabajo, que atendiendo a los objetivos que definen el programa, se refiere a algún aspecto que haga referencia a la Unión Europea. De esta forma, se establece en la propia convocatoria que

se "pone especial énfasis en el aprendizaje permanente como medio para favorecer un ejercicio activo de la ciudadanía y mejorar la capacidad de inserción profesional, estableciendo como objetivos reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles, facilitar un amplio acceso transnacional a los recursos educativos en Europa, promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, en especial de las menos difundidas y menos enseñadas, promover la cooperación y la movilidad en el ámbito educativo, así como fomentar las innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales en este campo".

La relación que se establece entre los distintos centros asociados (un centro coordinador y al menos dos centros asociados) de los 15 Estados de la Unión Europea y además de los que forman parte del Espacio Económico Europeo y todos aquellos países asociados de Europa Central y Oriental, facilita el conocimiento de realidades educativas diferentes y el intercambio de experiencias docentes entre el profesorado.

La necesaria coordinación entre los distintos centros participantes en cada programa supone el primer objetivo a conseguir, lo que no resulta siempre fácil de alcanzar, tanto por las dificultades de comunicación como de entendimiento, dada la multiplicidad de lenguas existentes en la Unión y el resto de países europeos. En cuanto el centro de atención principal, se parte de una idea que en el caso del proyecto que nos ocupa, desarrollado entre institutos de educación secundaria de Akrata en Grecia, Palermo en Sicilia (Italia) y Agüimes en Gran Canaria (Islas Canarias), lleva por título: "Paisaje natural y humanizado en los espacios protegidos de la Unión Europea".

PROPUESTA DE TRABAJO

Se planteó el tema de trabajo atendiendo a las características comunes del paisaje de los tres centros participantes. Como se puede comprobar, se trata por una parte de dos centros educativos de la Europa mediterránea, continental e insular, y de otra del área atlántica, con unas características muy singulares. Sin embargo, se da la circunstancia de que la variedad paisajística del Archipiélago Canario ofrece también puntos comunes con la Europa mediterránea y más concretamente con el cultivo del olivar, presente en las medianías del sureste y sur de Gran Canaria, en los municipios de Agüimes, Santa Lucía de Tirajana y San Bartolomé de Tirajana. En total se contabilizan unos 8.530 olivos entre los tres municipios indicados, si bien no resulta indicativa la superficie cultivada, pues los árboles suelen ocupar los márgenes de las parcelas. Un aspecto a valorar es que según un informe realizado por el Departamento de Agronomía de la Universidad de Córdoba, plantea que la variedad de

aceituna cultivada en Gran Canaria debe considerarse como autóctona, al no corresponderse con ninguna otra variedad de importancia cultivada en la Península Ibérica.

De esta forma, desde el centro coordinador se propone el cultivo del olivo como una intervención antrópica en el territorio, añadiéndole nuevos elementos que deben considerarse de forma integrada en la lectura que se hace de ese espacio. Se considera que en el mundo existen unos 820 millones de olivos (*Olea europaea* L.), que en su casi totalidad se localizan en los países de la cuenca mediterránea, donde ocupan una superficie que supera los 8 millones de hectáreas. Curiosamente, dentro de las publicaciones realizadas sobre el cultivo del olivar en el Estado español, no aparece Canarias, donde aún siendo una producción artesanal y reducida a las islas de Fuerteventura, Tenerife y Gran Canaria, siendo en esta isla donde mayor superficie se le dedica, presenta un gran interés cultural y con un gran potencial económico.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Como se ha apuntado, en las reuniones desarrolladas entre el profesorado participante se señalan los objetivos a desarrollar, con un horizonte final de tres años, si bien las tareas se plantean para un año escolar, progresivamente ampliable. En los encuentros de trabajo se presentan las diferentes propuestas elaboradas por cada uno de los centros, partiendo de las características del alumnado, del centro y de su entorno.

Se trata de definir y concretar el tema de trabajo, en este caso un determinado tipo de paisaje natural y humanizado, y por tanto, las zonas que serán objeto de estudio. Es posible así definir los objetivos que se pretenden alcanzar, partiendo de los medios disponibles.

Un aspecto fundamental en el desarrollo del proyecto es el intercambio de información y experiencias entre el profesorado, facilitándose además la comunicación entre el alumnado de los distintos países. Ésta se considera una parte fundamental del desarrollo de la experiencia, pues permite a los escolares acercarse a las diferentes realidades que constituyen el complejo mapa europeo.

Centrándonos en la descripción del proyecto desarrollado en este caso, se pretende acercar al alumnado de la Unión Europea al conocimiento del espacio geográfico, valorando sus aspectos naturales y patrimoniales y de esta forma, concienciar al alumnado de la importancia de los usos humanos del territorio como "creadores" de paisaje.

Los objetivos definidos se concretan en:

- Realizar un inventario de todos aquellos elementos que forman parte del patrimonio natural y cultural en un espacio protegido: relieve,

flora, fauna, patrimonio histórico y etnográfico, tradiciones, ...

- Identificar los elementos naturales y humanizados del paisaje, determinando qué usos del territorio contribuyen a la conservación y aquellos que lo degradan.
- Intercambiar la información entre los centros participantes, identificando y comparando las similitudes y diferencias estudiadas.
- Elaborar una serie de materiales educativos que sintetizen las conclusiones.

Ciñéndonos al estudio final a presentar por el alumnado, el mismo debía contener los siguientes apartados:

- Descripción de la zona que se va a trabajar. En la misma se incluyen, por un lado, los aspectos naturales (características geomorfológicas, climáticas, suelos, vegetación, ...) y de tipo histórico (evolución del poblamiento, patrimonio etnográfico, tradiciones, ...)
- El cultivo del olivar. Su historia, situación actual y perspectivas de futuro.
- Todo ello se concreta en un documento que debe contener un informe en el que se incluyan todos los datos recabados, así como de documentación, fotografías, y cualquier otro aspecto que aporte algún tipo información. El soporte además de escrito, puede incluir imágenes en vídeo o algunas de las entrevistas realizadas, u otros elementos que consideren de interés.

A ello se añade la elaboración de uno o varios carteles explicativos, en los que se condensan los datos más importantes trabajados. La temporalización prevista para el desarrollo de la actividad es de un trimestre.

Todo este material, que sirve para la evaluación del trabajo escolar realizado, se intercambia entre los distintos centros educativos, de forma que sirva para conocer las diferentes realidades que afectan a cada uno de los países participantes.

TRABAJO CON EL ALUMNADO

El trabajo con el alumnado se ha diseñado como un proceso de enseñanza aprendizaje que consta de tres fases: una primera de aula, una segunda de trabajo de campo y una tercera nuevamente de aula.

Las primeras sesiones tratan de darle sentido curricular al proyecto, de tal forma que éste quede incardinado en el programa de la asignatura de Geografía de España, de segundo curso de Bachillerato, desde la que se ha desarrollado, y que como tal sea asumido por el alumnado. Intentamos de esta forma que el proyecto se identifique como una parte de los contenidos que desde ella se desarrollan y no como una actividad paralela de

connotaciones extraescolares.

El planteamiento inicial que se ha seguido es presentar el tema a trabajar como un problema de investigación que debemos resolver ayudándonos, entre otros recursos, de la comunicación con otros lugares y personas. Ambos aspectos: la investigación y la comunicación con lugares lejanos, son dos elementos de motivación considerable en un curriculum escolar que, en general, se sigue trabajando a partir de los libros de texto.

La hipótesis o problema de investigación fue planteada a partir de un primer diálogo con el alumnado a través del cual se sondearon sus ideas previas acerca de las características del paisaje del olivar. Este diálogo comenzó tras mostrar varias diapositivas que mostraban diversos paisajes agrícolas de distintos lugares del mundo, entre los que se encontraban el de zonas olivareras, pasando seguidamente a dialogar acerca de cuales de los paisajes observados podrían ser los dedicados al olivo, y si éstos se parecían a las zonas agrarias de Gran Canaria donde este árbol se cultiva. Luego se les preguntó sobre lo que conocían de los usos de la aceituna tanto en Canarias como en general.

Las distintas ideas se clasificaron bajo un mismo título: *El paisaje del cultivo del olivo y el uso de la aceituna*, pero en dos columnas diferentes, una referida a Canarias y otra a otros lugares. Es necesario tener en cuenta que, como ya se ha indicado, en Canarias el olivo no ocupa grandes extensiones, como en la cuenca Mediterránea, sino que su cultivo se caracteriza por ejemplares dispersos que se ubican en los márgenes de los terrenos, o en zonas pedregosas e inclinadas de difícil uso para otros cultivos más exigentes. No se trata pues de un cultivo base de la economía familiar o de la dedicación extensiva de grandes propiedades, sino más bien de un recurso complementario. En cuanto al uso de la aceituna en la actualidad esta se consume únicamente como fruto, introducida primero durante varios días en una salmuera y luego conservada en un "mojo" (salsa compuesta, en este caso, por aceite, vinagre, agua, tomillo, laurel, orégano y ajo).

A partir de las aportaciones recogidas se elaboró una hipótesis de trabajo que nos permitiera avanzar en el conocimiento: *El paisaje del cultivo del olivo y el uso de la aceituna en Gran Canaria presentan grandes diferencias con otros lugares del mundo*, para cuya comprobación se debe reunir toda la información posible sobre el cultivo del olivo en Gran Canaria y, como probable espacio diferenciado, en la cuenca Mediterránea, a la que pertenecen las dos localidades: Ákrata y Sicilia, con las que se desarrolla el proyecto. Esto sería la primera fase del trabajo, recopilando el alumnado la información a través de bibliografía, de información recogida en Internet y de aquella que enviaran los otros dos centros asociados al proyecto, respondiendo a preguntas muy concretas realizadas por el alumnado de Gran Canaria.

Tras este primer trabajo inicial se recopiló abundante información sobre el cultivo del olivo en la Cuenca Mediterránea, así como varias narraciones realizadas por viajeros y científicos que habían visitado Gran Canaria en siglos anteriores y que describían las características de las zonas donde tradicionalmente se ha cultivado el olivo, hablando de su agricultura en general, de su población, de las características de sus pequeños pueblos, etc. Con todo lo recopilado se construyó un primer mural en el que mediante imágenes y textos se hace la presentación de la investigación que se está llevando a cabo. Mediante este trabajo se observó que prácticamente no existe bibliografía alguna que especifique las características del cultivo local, ni las peculiaridades de sus usos, ni su significación para la población, por lo que se planteó la necesidad de llevar a cabo un trabajo de campo que permitiera acceder a este conocimiento. También se observó que aunque se había podido reunir una serie de datos socioeconómicos del olivar en la Cuenca Mediterránea se carecía de una información más personalizada de lo que significaba para una familia de agricultores su cultivo, y de cómo era la vida de estas personas, por lo que se solicitó a los otros centros escolares que enviaran imágenes y textos acerca de la vida cotidiana de los agricultores del olivar, las faenas que realizan a lo largo del año, las características de su vivienda, la propiedad de la tierra, etc. (con cuya información se construirá un segundo mural) y que para obtener un conocimiento más significativo, por la empatía que genera, escogieran una familia tipo de agricultores dedicada al cultivo del olivar y enviaran imágenes de ella, así como información de los nombres de sus miembros, edades, trabajo, lo que más y lo que menos les gusta del lugar en el que viven y lo que les gustaría ser y tener en el futuro (información esta última con la que se construirá un tercer mural).

El trabajo de campo para obtener la información local se concretó en la propuesta de estudio de un sector del municipio de Agüimes, conocido como Temisas, cuya elección fue motivada porque en él se desarrolla una iniciativa municipal de cara a la recuperación del cultivo del olivo, que ha buscado ayuda financiera del Programa Europeo Leader II de las Medianías y Cumbres de Gran Canaria. Ello ha supuesto la puesta en práctica de una serie de propuestas que se concretan entre otros puntos en la creación de una escuela taller, el tratamiento de los olivos (poda, control fitosanitario, riego, ...), la recuperación de la producción de aceite y la consecución de la denominación de origen propia, la certificación de producto biológico, etc.

Temisas se halla situada a 650 metros de altitud, en las medianías del sureste grancanario, y alberga una población de apenas 600 habitantes. Una agricultura de subsistencia en la que destacaban las papas, los cereales, las hortalizas y los frutales han sido en el pasado los cultivos tradicionales, a los que se añadía el olivo como un complemento a las

economías familiares. En la actualidad, sin embargo, la mayor parte de la población se dedica al sector terciario, relacionado con las actividades que surgen en torno a la explotación de la industria turística, constituyendo, en general, la agricultura tan sólo un complemento a las economías familiares. Esto ha hecho que aunque el olivo históricamente haya jugado un papel significativo ha ido perdiendo peso e importancia como recurso de tal forma que actualmente puede decirse que el mismo se encuentra prácticamente abandonado, conservándose los árboles sin ningún tipo de cuidados.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se ha planteado con el alumnado la elaboración de una serie de actividades de investigación que permitan conocer las características socioeconómicas del paisaje del olivo en Gran Canaria. Parte fundamental de la experiencia consiste en aprovechar los recursos humanos disponibles. En este sentido se ha contado con la colaboración de las diferentes personas que trabajan en el proyecto de recuperación del olivar en Temisas, de forma especial con el ingeniero agrícola, así como del profesor de la Escuela Taller. Además, como elemento básico se ha buscado recoger la información disponible por parte de los vecinos y vecinas del pueblo. Para ello el alumnado debe elaborar una pequeña encuesta para entrevistar a las personas que pudieran aportar alguna información sobre el tema de estudio, así como tomar información gráfica de éstas, del cultivo del olivo y de los usos que se hace de su fruto (con esta información se construye el cuarto mural).

Por último el alumnado establecerá unas conclusiones finales de su trabajo, confirmando o negando la hipótesis de partida, y hará una propuesta de acciones para la conservación y potenciación, si se considerara viable, del paisaje de olivar (material con el que se construirá el quinto mural).

LA POSIBLE INTERDISCIPLINARIEDAD

Este proyecto, aunque desarrollado desde la asignatura de Geografía de España, intenta promover asimismo la implicación de otras áreas curriculares como Lengua, Matemáticas, Idiomas y Ciencias mediante el desarrollo de actividades cuyo contenido tiene una relación directa con ellas. Así desde el Área de Lengua se ha propuesto la intervención en la realización de los textos de los murales, en la recopilación de términos propios del español que se habla en Canarias a través de las encuestas y la realización de pequeñas narraciones que dramaticen la vida del agricultor en torno al olivar, así como con la realización de un tríptico que difunda a la población de otros lugares de la isla los valores del olivar.

Con el área de Idiomas se trabaja para la confección de los textos que

hay que remitir a los socios del proyecto, los cuales se redactan en inglés. Con el área de matemáticas se trabajan los gastos e ingresos de los campesinos así como su distribución a lo largo del año, así como la producción por hectárea. Con el área de ciencias se trabaja la descripción fisionómica del olivo, las características de los suelos y el clima en el que se desarrolla, las características de los productos que se le aportan para su abono o protección fitosanitaria.

A MODO DE CONCLUSIÓN

- La experiencia, durante el tiempo hasta ahora transcurrido en la realización del proyecto, cabe considerarla positiva, tanto por parte del alumnado como del profesorado, en lo que se refiere al entendimiento y desarrollo de la propuesta. El proyecto, además, se ha convertido en un proceso abierto de formación para ambos, tanto en cuanto a aprendizaje de contenidos como de metodología didáctica de intervención. En cuanto a los escolares en particular, esta actividad ha supuesto un proceso de aprendizaje motivador y significativo, que les ha llevado a conocer una parte de su municipio y un cultivo que prácticamente les era desconocido. Además, les ha servido para poner en práctica diferentes conocimientos adquiridos en el aula, sirviendo esto también como importante elemento motivador. El interés por presentar unos trabajos más amplios y completos ha supuesto una sana competencia entre los distintos grupos, ejerciendo un positivo efecto de superación. A lo que se añade el hecho de mostrar el producto de sus tareas ante otros compañeros y compañeras de los otros países participantes.
- Otro aspecto relevante de este tipo de trabajos son sus aportaciones en la construcción de la historia local mediante la investigación realizada por el alumnado con la dirección del profesorado. Ello es muy importante por la escasa bibliografía que documenta la historia y la geografía de las pequeñas poblaciones, que sin embargo atesoran importantes valores culturales que han podido constituir referentes sociales de notable trascendencia.
- El trabajo realizado va mostrando como el paisaje es una construcción social en la que la intervención humana, en muchas ocasiones, aporta nuevos valores a un territorio. Con lo que por un lado se comienza a observar el paisaje como un concepto que reúne más allá de los valores naturales y por otro se pone en cuestión la concepción maniqueísta en la que toda intervención humana es negativa para el entorno.
- Es preciso también señalar que uno de los grandes lastres de este tipo de iniciativas es la falta de una completa información, por lo demás

bastante compleja, por parte de las diferentes administraciones educativas y la desorientación que ello acarrea entre el profesorado participante, sobre todo a la hora de iniciar el proyecto y en el momento de cumplir con todos los trámites exigidos. A ello sumar la abundante burocracia que parece bañar todo lo que se refiere a la Administración, que se complica aún más con las instancias autonómicas, y que incluso se ve aumentada cuando se trata de instituciones europeas.

- Un aspecto fundamental como es la comunicación se ve dificultado por las propias diferencias idiomáticas, que se intenta suplir con el uso común del inglés como una especie de "lengua franca", lo que sin duda contradice los propios postulados que definen la convocatoria de este programa educativo. Pero también la comunicación se ve reducida por la imposibilidad de usar en los centros educativos nuevas tecnologías, caso de Internet y correo electrónico, cuyo manejo en las aulas es prácticamente nulo y su disponibilidad en el centro muy reducida, cuando no de imposible acceso.
- En cuanto al profesorado, evidentemente depende de la voluntad e iniciativa de participación individual para que se puedan conformar equipos de trabajo en cada centro educativo, que serán más completos y enriquecedores en la medida que intervengan profesores y profesoras de las distintas áreas educativas. Por último, en los diferentes encuentros de trabajo que se celebran a lo largo del curso, se posibilita la discusión y la puesta en común de los objetivos alcanzados, corrigiendo errores y estableciendo nuevas estrategias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA BETHENCOURT, V. M. (1999): *Estudio de la recuperación del olivar de Gran Canaria. Ayuntamientos de Agüimes, Santa Lucía de Tirajana y San Bartolomé de Tirajana*. Memoria no publicada.
- Viceconsejería de Educación (2001): *Resolución de 5 de enero de 2001, por la que se convocan las ayudas referidas a las acciones descentralizadas de la segunda fase del Programa Sócrates de la Unión Europea y se establecen los criterios para la selección de proyectos y personas correspondientes a dichas acciones*. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 11, miércoles 24 de enero de 2001

III

TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA

DESAFIOS DA UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bártolo Paiva Campos
inter@inafop.pt

*Instituto Nacional de Acreditação
da Formação de Professores (INAFOP)*

No último quartel do século XX, não só a formação dos professores para todos os níveis de educação e ensino, mas também todas as componentes da mesma, têm vindo progressivamente a ser asseguradas por instituições do ensino superior, predominantemente universitárias; este fenómeno, ocorrido não só em Portugal, mas noutros países, nomeadamente da OCDE, tem sido designado “*a universitarização*” da formação de professores. Esta progressiva responsabilidade das instituições do ensino superior corresponde a uma equivalente diminuição do tradicional papel da administração pública da educação na formação de professores.

Ao mesmo tempo foi emergindo a expectativa social de uma *nova profissionalidade* da actividade docente que corresponde à diminuição da importância desta do papel de funcionário e de técnico e exige uma outra formação profissional de professores.

As análises do modo como a universidade, cuja autonomia pedagógica foi aumentada no mesmo lapso de tempo, tem desenvolvido a missão que lhe foi confiada neste domínio – e foi assumindo – indiciam algumas dificuldades importantes na resposta da universitarização aos desafios que a referida nova profissionalidade levanta à formação profissional dos professores.

Neste texto procura-se desenvolver estas ideias e identificar assim algumas das tendências recentes da formação inicial de professores.

UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mudanças que implica

A expressão “universitarização” da formação de professores reenvia a várias mudanças nas políticas públicas relativas a esta matéria.

Em primeiro lugar, corresponde ao facto de a formação de todos os professores, inclusive a dos educadores de infância e a dos professores do ensino primário/elementar, *passar a ser assegurada em instituições de ensino superior*, tendencialmente universitárias, e em cursos conducentes a um grau académico. Foi o que aconteceu em Portugal, em meados dos anos oitenta, quando a preparação dos professores de turma¹ passou a ser assegurada em universidades e nas escolas superiores de educação, em cursos de bacharelato e, posteriormente, já em 1997, em cursos de licenciatura. Numa fase anterior, a preparação destes professores era assegurada, como se sabe, em cursos de nível não superior, primeiro, e de nível pós-secundário, depois, mas sem concessão de grau.

O segundo aspecto da universitarização tem a ver com o facto das instituições de ensino superior terem passado a organizar cursos que garantem a *formação em todas as componentes* que a preparação para o exercício docente exige. Este segundo aspecto ficou conhecido pela *profissionalização* da formação no que respeita aos professores de disciplina(s); trata-se da formação que assegura a qualificação profissional, directamente certificada por aquelas instituições, como acontece em Portugal, ou através de uma qualquer prova complementar externa, como ocorre noutros países. Até então, na formação dos professores de disciplina(s) a universidade só oferecia preparação no âmbito desta(s) e, por vezes, também no âmbito da formação pedagógica teórica; a formação para a prática profissional era completada pelo estágio organizado e orientado nas escolas pela administração pública da educação. Em Portugal, a partir do início dos anos setenta, as Faculdades de Ciências começaram a organizar cursos de licenciatura conducentes à profissionalização de professores, isto é, contemplando formação nas componentes disciplinares, educacional, didáctica específica e de prática profissional. Mais tarde, as Universidades Novas seguiram as pisadas e, só no final dos anos oitenta, é que as Faculdades de Letras aderiram a esta perspectiva. A preparação dos professores de turma sempre decorreu em cursos conducentes à qualificação profissional.

Uma terceira mudança ocorrida nas políticas públicas foi a da *unificação da formação*, quer dos professores de turma, quer dos

¹ Por professores de turma, em oposição a professores de disciplina(s), entende-se aquele que é o único professor de um grupo de alunos, junto de quem é responsável pelo ensino relativo a um ano ou ciclo de escolaridade. Entre nós, são os educadores de infância e os professores do 1º ciclo do ensino básico.

professores de disciplina(s)², até aí caracterizada pela dualidade de instituições e cursos (do ensino não superior/do ensino superior) e de graus académicos (não conducentes a um grau académico/conducente). Esta unificação, assim definida, é apenas consequência das duas mudanças anteriormente referidas. Mas nos casos em que exista uma dualidade de graus académicos obtidos (bacharelato e licenciatura), conforme os cursos preparem o professor de turma ou o professor de disciplina(s), a unificação tende também a verificar-se a este nível. Foi o que aconteceu em Portugal onde, a partir de 1997, todos os cursos de qualificação profissional docente são cursos conducentes à licenciatura. A propósito da superação das referidas dualidades na formação, refira-se ainda a tendência para, apesar da diversidade de qualificações docentes, haver um tronco comum a todos os cursos que preparam para estas.

A universitarização significa ainda um *alargamento da duração dos cursos* de formação de professores, sobretudo dos cursos que qualificam para o professor de turma, como aconteceu em Portugal, a partir de 1998, com o alargamento para 4 anos dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo. Se neste caso o aumento da duração é predominantemente dedicado a uma melhor preparação científica nas disciplinas do saber subjacentes ao currículo da educação pré-escolar e do 1º ciclo, nos cursos de qualificação docente disciplinar o aumento reverte em favor da prática e do estágio pedagógico. Pode mesmo detectar-se uma tendência, sobretudo na sequência da reestruturação do sistema de graus académicos no quadro do processo de Bolonha, para o aumento de duração vir a fazer com que a formação se complete ao nível de mestrado, como já acontece na Finlândia, por exemplo.

Finalmente, a universitarização significa um *afastamento da administração pública da educação relativamente à responsabilidade directa* na formação de professores. Em Portugal, as escolas do magistério, que qualificavam para o professor de turma, eram geridas pela administração da educação e o estágio pedagógico, que completava a qualificação profissional do professor de disciplina(s), era também organizado por esta, o que deixou de acontecer.

Assinale-se, para terminar, que este movimento da universitarização não seguiu o mesmo ritmo em todos os países do espaço económico referido. Em Portugal, como se sabe, se todos os tipos de licenciaturas de formação de professores podem e são assegurados no ensino universitário, há alguns que o ensino politécnico também pode organizar. Há países onde a formação para o pré-escolar ainda não passou para o ensino superior (v.g. Áustria) e outros onde a formação de alguns tipos de professores passou para o ensino superior, mas sem conferir grau académico (Bélgica e

² Há países em que a formação de professores de disciplina(s) do secundário inferior (7º a 9º ano de escolaridade) se assemelha(va) estruturalmente à dos professores para o ensino primário.

Espanha). A componente da prática profissional dos professores de disciplina(s), por exemplo na Alemanha, continua a ser ainda da responsabilidade da administração. Existem mesmo alguns indícios da vontade política de retirar à universidade toda a formação não relativa à(s) disciplina(s) a ensinar; em Inglaterra, por exemplo, as escolas secundárias também podem organizar essa formação, em alternativa às universidades.

Vantagens das mudanças

São vários os aspectos positivos atribuídos a esta tendência das políticas de formação de professores.

A *unificação* do nível da formação e, conseqüentemente, do estatuto económico e social, ainda que este mais devagar, acaba com a indesejável *dualidade*, até agora existente na profissão docente (se não considerarmos a docência no ensino superior), entre os professores de turma e os professores de disciplina(s), conforme os níveis de escolaridade em que a exercem.

Em segundo lugar, a universitarização *aproxima a formação de professores da de profissões mais antigas e prestigiadas*, tais como as de médico, engenheiro e advogado.

Acresce que, para além da desejável unificação e revalorização do estatuto social dos professores, estas mudanças tornam possível uma *melhor preparação científica* nas disciplinas da docência, no caso do pré-escolar e do 1º ciclo, e nas disciplinas de formação educacional e didáctica, teórica e prática, em todos os casos. Tornam ainda possível uma maior *aproximação da formação para a docência à investigação* sobre os contextos e processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a investigação é característica das instituições universitárias. De facto, a investigação é considerada uma das bases indispensáveis da formação, sobretudo no quadro das exigências da nova profissionalidade, que passaremos a considerar.

EMERGÊNCIA DA NOVA PROFISSIONALIDADE DA ACTIVIDADE DOCENTE

Como acabou de ser referido, a tendência das políticas públicas é para que a profissionalização ou aquisição da qualificação profissional por parte dos professores seja assegurada pelo ensino superior, preferencialmente universitário.

Acontece que, ao mesmo tempo que o movimento da universitarização progredia, foi emergindo a consciência social de que a profissionalização docente necessária já não era igual à antes assegurada pelas escolas normais e pela administração pública da educação. Deste modo, a universitarização não se pode limitar a proporcionar a mesma qualificação

profissional noutra instituição, mas é esperado que assegure uma qualificação diferente, dadas as novas exigências de desempenho da actividade docente.

É a estas novas exigências do desempenho da actividade docente que se refere aqui a expressão “nova profissionalidade” docente. Como emergiram estas exigências e o que caracteriza esta nova profissionalidade?

Factores de emergência da nova profissionalidade

Embora vários actores sociais considerem, já há muito tempo, que a actividade docente não deve ser exercida como se tratasse da actividade de um funcionário ou de um técnico, mas sim como de um profissional intelectual, e também seja exacto que o desempenho docente sempre teve a presença desta última vertente, o certo é que vários factores provocaram diversas mudanças no ensino, de modo a tornar necessária uma presença *predominante* da dimensão profissional no desempenho docente. E a consciência desta necessidade alarga-se a um maior número de actores sociais, começando mesmo a tornar-se numa expectativa social.

Salientam-se vários grupos de factores na origem da emergência da expectativa social de uma nova profissionalidade do desempenho docente:

- a) a prossecução dos resultados de aprendizagem tradicionalmente esperados dos alunos *torna-se mais complexa*, ou seja, o ensino com sucesso de um maior número e em níveis cada vez mais elevados de escolaridade dificilmente se concretiza, se assegurado predominantemente nos estilos funcionário ou técnico;
- b) além disso, espera-se cada vez mais a realização de *aprendizagens mais complexas* como resultado do ensino nas escolas, o que também não se compatibiliza com aqueles estilos;
- c) os dois factores anteriores exigem uma maior *contextualização do ensino*, originando assim a emergência de escolas mais autónomas, onde o desempenho esperado do professor é cada vez mais predominantemente o de um profissional e não o de um funcionário ou de um técnico.

Complexificação do sucesso escolar. A população para quem se espera sucesso escolar num nível cada vez mais elevado de escolaridade foi aumentando, sobretudo nos últimos quinze anos. Em 1986, a escolaridade obrigatória foi alargada em Portugal de seis para nove anos e, mesmo que não seja consensual a proposta de a alargar até ao final do secundário, o objectivo de aumentar a percentagem dos alunos que o realizam tem sido adoptado politicamente. Significa isto que já *não se espera apenas o sucesso de uma elite*, mesmo no 3º ciclo e secundário.

Esta inclusão escolar de um maior número de alunos tem como consequência a heterogeneização da população escolar. Que além de resultar da massificação do acesso à escola deriva também de uma maior

diversidade do tecido social, que se complexificou, o que explica o acréscimo de heterogeneidade mesmo no 1º ciclo, onde a massificação não é recente.

As oportunidades de aprendizagem, ou seja, o ensino conducente ao sucesso a proporcionar a um maior número de alunos caracterizados pela sua heterogeneidade, não podem ser estandardizadas e comuns a todos, sobretudo se se tratar daquelas que, no passado, deram provas de adequação ao sucesso de um cada vez menor número de alunos seleccionados. O ensino terá de ser diversificado e organizado de acordo com as características da situação. Há que passar de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo – adequado a um ensino progressivamente selectivo de percentagens cada vez mais reduzidas de alunos – a um ensino diferenciado, interactivo e centrado nos alunos concretos, isto é, a processos de ensino sensíveis ao contexto e à situação. Mudanças que as possibilidades abertas pelas tecnologias da informação e comunicação vêm potencializar.

Aprendizagem mais complexa. Para além da necessidade de proporcionar o ensino de modo a que um maior número de alunos realize com sucesso e em níveis mais elevados da escolaridade as aprendizagens escolares tradicionais, também foi emergindo, nos últimos tempos, a necessidade social de que o mesmo ocorra relativamente a novas aprendizagens

As novas aprendizagens escolares julgadas necessárias decorrem da perspectiva da sociedade do conhecimento e da correlativa exigência de aprendizagem ao longo da vida e caracterizam-se por terem como objectivo a aprendizagem de *processos* (de pensar – crítico, flexível e criativo –, de aprender, de escolher, de agir, de empreender, de fazer, de se exprimir em suportes diversos, de se relacionar, de trabalhar em grupo...) e já não predominantemente de *conteúdos*, processos de *um nível de complexidade mais elevado*, bem como a *capacidade de se posicionar e agir* face a uma multiplicidade de situações de vida. Relativamente a este segundo aspecto, a relacionar com a fragilização das instâncias tradicionais de socialização, reiram-se as solicitações sociais feitas à escola no domínio da educação para a saúde, da educação sexual, da educação cívica, da educação ambiental, da educação para a cidadania europeia, da educação para os valores, etc., o que por vezes é sintetizado na expressão “educação para a cidadania”, ou “formação pessoal e social” ou “construção da identidade pessoal”. Saliente-se que estas novas aprendizagens não se justificam apenas para a formação de trabalhadores na economia pós-industrial mas ainda para a resposta às exigências de exercício mais global da cidadania e para o bem-estar das pessoas na sociedade hodierna.

A aprendizagem relativa a estas competências e temas é transversal ao actual tipo de currículo disciplinar. A estratégia de, para o efeito, adicionar a este novas unidades é insustentável e a infusão destes objectivos em cada uma das disciplinas tradicionais não se tem mostrado suficiente.

Independentemente da solução que vier a ser encontrada – tudo aponta para a necessidade de uma reformulação de fundo do modo de organizar o currículo escolar –, desde já parece claro que está posta em causa a predominância do desempenho docente individual, estritamente ligado a uma disciplina do saber, para que existe um programa pormenorizado, emergindo a necessidade do desempenho em equipa responsável pelo desenvolvimento local do currículo, com vista à educação com sucesso de um grupo de alunos. Isto é, o desenvolvimento curricular terá de ser mais contextualizado do que tem acontecido.

Contextualização do ensino e autonomia das escolas. Foi sobretudo o reconhecimento da incapacidade das soluções centrais, universais e estandardizadas para garantir o sucesso, já não de elites mas de massas heterogêneas, e, além disso, em aprendizagens mais complexas, que tornou necessária a adopção de políticas conducentes à construção de escolas autónomas. Estas exigem profissionais mais autónomos, sobretudo em grupo.

Numa escola autónoma, para além da definição central de objectivos comuns a um ciclo de aprendizagem, tudo o resto tenderá a efectuar-se nas escolas, onde grupos de professores se responsabilizam pela concepção e organização do ensino para aquelas aprendizagens, junto de um grupo de alunos. Caberá aos professores, com a participação dos alunos quando justificada, organizar os tempos, os espaços, os subgrupos de alunos (variáveis conforme as circunstâncias e não fixos ao longo do ano) e as responsabilidades docentes de cada um (também não sujeito a um horário fixo com os mesmos subgrupos). Isto é, o tempo de cada professor deixa de ser fundamentalmente passado só com os alunos e isoladamente. Haverá mais docência em equipa e mais actividades entre professores, uma vez que do desenvolvimento curricular que antes era feito por outros fora da escola passa a ser feito dentro desta. Estamos face ao desenvolvimento curricular local em equipa.

Professor funcionário e técnico “versus” professor profissional

O que caracteriza a nova profissionalidade de desempenho docente, indispensável pelas razões acabadas de invocar, é que esta deixa de ser predominantemente o de um funcionário e de um técnico para ser predominantemente o de um profissional, no sentido que importa agora clarificar brevemente.

No contexto da formação, profissional costuma opor-se a académico. Aqui se situa o primeiro sentido da expressão “profissionalização” da formação de professores, indicando que a formação destes não pode ser apenas académica. Mas, para além da distinção entre formação académica e formação profissional, também existe nesta última a distinção entre formação de um profissional e formação de um técnico e/ou de um funcionário. Quando se fala de formação de um profissional não se trata

apenas de acentuar a finalidade de preparação para o trabalho docente, que deve existir na formação, mas de sinalizar um modo específico de desempenho docente para o qual a formação deve preparar. Este modo caracteriza-se pelo facto de o desempenho não consistir no mero cumprimento de orientações externas ao professor e à escola ou na simples execução local de práticas docentes pré-formatadas e insensíveis ao contexto, disseminadas entre os profissionais, mas exigir a construção da intervenção de ensino no contexto educativo local e singular, de modo a que esta se adeque à consecução dos resultados desejados em cada situação específica. O critério da apreciação do desempenho docente não é o cumprimento das orientações externas nem a adopção das boas práticas, mas a sua adequação à prossecução das aprendizagens dos alunos na situação concreta. Este é o sentido dado à formação para a nova profissionalidade docente: não apenas preparação para o trabalho docente, que caracteriza historicamente a expressão profissionalização da formação docente e na qual pode caber a formação de técnicos, por exemplo, mas para o trabalho docente entendido como actividade de um profissional.

Há um terceiro sentido de expressão profissional, o de membro de uma “profissão”. Neste caso o acesso ao exercício da actividade dos seus membros é, por delegação do Estado, regulado por uma instância emergente do conjunto destes. Normalmente, a delegação é feita quando se trata de profissionais no sentido definido no parágrafo anterior, mas pode acontecer que o mesmo ocorra quando a natureza da actividade laboral é essencialmente técnica. De qualquer modo, a exigência do desempenho docente como profissional não depende da existência de uma profissão assim regulada.

RESPOSTA DA UNIVERSITARIZAÇÃO AOS DESAFIOS DA NOVA PROFISSIONALIDADE

Importa agora caracterizar a resposta mais frequente que o ensino universitário/superior tem vindo a dar, com vista a assegurar a qualificação profissional dos professores. Como é conhecido, não havia tradição de formação de professores nas áreas das Letras e das Ciências; existia mesmo uma certa relutância nas escolas superiores destas áreas em serem identificadas com funções de formação profissional. Por outro lado, a preparação para a nova profissionalidade torna insuficiente a importação do modelo de formação profissional das escolas do magistério ou dos estágios assegurados pelos serviços da administração da educação.

Neste contexto – inexistência de modelo próprio e inadequação dos modelos tradicionais –, a formação para a nova profissionalidade desafia o ensino universitário/superior a construir um modelo de formação profissional docente. O que não tem sido fácil, como veremos agora, apesar

da possível inspiração em modelos de formação de outros profissionais nas universidades, como os médicos, por exemplo. Para ultrapassar a situação será oportuno avançar com hipóteses que ajudem a compreender a dificuldade do ensino universitário/superior em responder ao desafio da preparação para a nova profissionalidade docente.

Exigências da nova profissionalidade à formação

Qualquer formação profissional inicial exige a concepção, desenvolvimento e monitorização de um *projecto de formação* centrado na aquisição da capacitação inicial necessária para responder às exigências, em evolução mais ou menos rápida, do desempenho da actividade profissional em questão.

O que implica cursos com um mínimo de coerência das suas componentes, entre si e relativamente aos resultados esperados, e, por conseguinte, *colaboração colegial dos formadores devidamente coordenada*. Não pode pois resultar da adição de contributos individuais ou de subgrupos de formadores, quiçá determinados pelos respectivos interesses e não pelos resultados visados pelo *projecto de formação*, neste caso quase sempre inexistente.

Um tal *projecto* pressupõe ainda o estabelecimento de *parcerias de formação* com profissionais e com empresas onde estes exercem, a fim de assegurar as aprendizagens que só podem ocorrer em contextos de trabalho. Pressupõe mesmo haver, entre os seus formadores permanentes, profissionais que continuam a exercer, ou já exerceram, a actividade para a qual o curso prepara.

A responsabilidade por um *projecto de formação* profissional implica também um processo de regulação do mesmo, de modo a que a instituição de formação possa responder oportuna e fundamentadamente a duas questões, pelo menos: (i) o curso é susceptível de conduzir à capacitação inicial necessária ao exercício profissional; (ii) o exercício profissional dos diplomados mostra que os *cursos capacitam de facto* para o mesmo. A necessidade de resposta a estas duas questões é mais premente quando é à instituição formadora que cabe a certificação da qualificação profissional, para além da atribuição de um diploma ou de um grau académico, como acontece no nosso País nos cursos de formação profissional de professores. De facto, neste caso, é a instituição de formação que dá garantias à sociedade – aos alunos, aos seus pais, aos empregadores de professores e a todos os cidadãos – de que os seus diplomados estão capacitados para iniciar a actividade profissional como professores. Garantia de tanto maior responsabilidade quanto é certo que, na maior parte das situações, o mercado não funciona na selecção dos melhores, seja porque a actividade docente não é exercida em regime liberal, seja porque o maior empregador – o Estado – não recorre à selecção dos candidatos ao emprego nas escolas públicas.

Se as exigências acabadas de referir, sem preocupação de exaustividade, são características de qualquer formação profissional inicial, acrescem outras exigências no caso da formação de profissionais do ensino, e já não de técnicos ou de funcionários. Salientarei a de a formação ter de ser *informada pela investigação* e capacitar os futuros profissionais, não só para recorrer ao longo do exercício profissional à investigação que for sendo produzida, mas ainda para actuar com espírito investigativo, na medida em que uma grande parte da sua actividade não é constituída por rotinas mas exige o diagnóstico da situação na sua singularidade, bem como a construção ou adaptação de um modo de agir contextualizado. Investigação e espírito investigativo centrados, em boa parte pelo menos, na *acção* educativa, obviamente.

No caso dos professores, esta última exigência, ainda mais clara no quadro da nova profissionalidade docente, é a que tem fundamentado a necessidade da universitarização da sua formação profissional, para além das questões de estatuto. Mas a formação de professores no ensino universitário/superior tem de responder a esta e às outras exigências.

Resposta do ensino universitário/superior a estes desafios: adição de modelo académico ao modelo técnico ou de aprendizagem com modelos.

Como é que o ensino universitário/superior tem respondido aos desafios da formação profissional de profissionais da docência?

A resposta mais visível, nos vários países, relativamente à formação de professores de turma (educadores de infância e professores do ensino primário), antes assegurada nas escolas normais, caracteriza-se por uma maior presença ou presença mais aprofundada das disciplinas ou áreas disciplinares a ensinar na sua estrutura curricular. Isto é, na componente quase sempre designada, inadequadamente, por científica há uma aproximação estrutural ao que já existia na preparação de professores para os outros níveis de ensino.

Nos cursos de formação de professores de disciplina(s), por sua vez, passa a haver a presença ou uma maior presença de disciplinas de formação científica no domínio educacional e da didáctica e de unidades de prática pedagógica/estágio. Neste caso, a aproximação estrutural faz-se aos anteriores cursos de formação de professores de turma.

As análises destas respostas mais frequentes, feitas em diversos países, tendem a concluir que as mesmas estão a contribuir, ou podem vir a contribuir, para conferir um melhor estatuto profissional a grupos específicos de professores (os professores de turma) mas encontram dificuldades em proporcionar a todos a aquisição da competência necessária. As mais pessimistas aduzem mesmo que nem sequer asseguram a capacitação de professores considerados predominantemente como funcionários ou técnicos ou com o nível científico atingido anteriormente, o que talvez ajude

a compreender o surgimento de hipóteses de políticas de recuo face à atribuição da formação de professores ao ensino superior.

A inadequação das respostas da universitarização costuma ser atribuída ao facto de estas se caracterizarem pela *manutenção dos dois modelos clássicos de formação*, que permanecem inalterados e apenas se adicionam, não se tendo ainda construído ou encontrando-se em fase embrionária a construção do modelo de formação de professores como profissionais. Os dois modelos tradicionais são o *modelo académico* dos cursos de formação dos professores de disciplina e o *modelo de aprendizagem com modelos ou o modelo técnico* dos cursos de formação de professores de turma.

Como se sabe, neste último a formação realiza-se numa escola específica para o efeito e os respectivos cursos integram as várias componentes de formação valorizando, no entanto, o treino prático na aquisição das técnicas básicas de ensino, seguindo o modelo do mestre e desvalorizando a teoria educacional e o conhecimento académico.

No modelo académico, não há escola específica, valoriza-se o conhecimento teórico nas várias disciplinas académicas, o qual é considerado suficiente para o professor responder às exigências do desempenho profissional, pelo que se desvaloriza a teoria educacional (como no outro modelo) e a metodologia e prática de ensino.

A adição destes dois modelos não produz o salto qualitativo que legitima a universitarização, havendo mesmo o perigo de se perderem algumas vantagens do modelo de aprendizagem com modelos, tais como a existência de uma perspectiva de formação centrada na capacitação para a actividade docente (embora entendida mais como formação de professores como funcionários e técnicos) e a existência de uma escola própria onde é mais fácil a elaboração e desenvolvimento colegial, devidamente coordenada, de um projecto coerente de formação.

Vários aspectos podem ilustrar a manutenção dos modelos tradicionais adicionados e da ausência ou carácter embrionário de um modelo universitário de formação de profissionais do ensino.

Em primeiro lugar, os cursos resultam da adição da participação de diversos departamentos ou unidades destes, assegurando cada um uma das várias componentes (ou parte destas) sem articulação entre elas: disciplinas académicas, educacionais, didácticas e formação prática. Esta dispersão departamental torna difícil ou inexistente a elaboração e implementação colegial de forma coordenada de um projecto de formação em que as várias unidades curriculares estão orientadas de modo sistemático para a capacitação de acordo com as exigências do desempenho docente. Além disso, não só os departamentos das disciplinas académicas continuam a considerar que não estão a formar professores, como os novos departamentos das disciplinas educacionais funcionam no quadro do mesmo espírito de adição de disciplinas individuais, cuja promoção e posse, mais do que a formação dos futuros docentes, parece, por vezes, constituir a

preocupação dominante dos formadores nelas envolvidas.

Além disso, as componentes educacionais (teoria educacional, didáctica e prática pedagógica) nem sempre são fecundadas, fundamentadas e interligadas com a investigação centrada nos reais problemas de ensino e de aprendizagem em contexto escolar, na explicitação e análise dos saberes produzidos pelos profissionais em exercício e na articulação dos dois tipos de produção de saber para a acção. Acresce que estas componentes nem sempre se integram entre si e com a componente disciplinar académica à volta das questões do processo de ensino no contexto dos objectivos de um currículo a desenvolver para determinados alunos em contextos escolares diversos.

A articulação entre as instituições do ensino superior e as escolas onde se realiza a prática profissional/estágio, como componente formativa, nem sempre é a mais adequada, sendo frágil a formação em alternância. Assim, as parcerias entre as instituições de formação e as escolas são de facto acordos entre indivíduos e não entre instituições, sem horizonte de médio prazo – são vistas como acordos entre quem sabe e quem não sabe, ou são relações de desconhecimento mútuo e de mera adição de contributos. Não são frequentes as situações em que há reconhecimento recíproco e trabalho conjunto de planificação, desenvolvimento e avaliação. O próprio estatuto – social e económico e em termos de habilitação – dos formadores que no ensino universitário/superior e nas escolas estão ligados e esta componente nem sempre se adequa à indispensável revalorização desta no quadro da formação universitária de profissionais. Os formadores do ensino superior são por vezes destacados dos ensinamentos básico e secundário e não adquirem estatuto universitário; os formadores da escola, por sua vez, não são considerados como fazendo parte do corpo docente do projecto de formação; além disso, a preocupação com a habilitação de uns e de outros nem sempre é muito evidente.

Razões da dificuldade de construção de uma cultura de formação de profissionais do ensino

Será importante compreender as razões da dificuldade que o ensino universitário/superior encontra para desenvolver uma cultura de formação profissional de professores como profissionais. Para além da ausência de tradição de cultura de formação profissional nos departamentos mais ligados à formação de professores, Letras e Ciências, há que ter em conta a própria dificuldade em construir nesta área um novo modelo de formação profissional de *profissionais*, apesar deste desafio poder constituir uma razão para os departamentos ou faculdades de Letras e Ciências ultrapassarem a relutância em se identificarem como escolas de formação profissional. Todos reconhecem que se trata de uma missão complexa, de uma inovação a longo prazo.

No entanto, para além de aspectos intrinsecamente ligados à

complexidade de missão, também costumam ser identificadas como obstáculo à prossecução da mesma algumas características da cultura das instituições académicas universitárias. São características ligadas à “corporação académica”. Refiram-se apenas algumas.

A primeira é o *individualismo académico* que conduz à impossibilidade de integração curricular. Em ligação com a autonomia individual e a liberdade académica do professor universitário existe como que uma espécie de propriedade individual de cada disciplina ou grupo de disciplinas. O que dificulta a responsabilidade colectiva pelo curso de formação e o trabalho colegial, devidamente coordenado, na elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto de formação concretamente centrado em objectivos conhecidos e conduz à adição ou justaposição de disciplinas. O curso como projecto coerente da instituição de formação não existe. O eventual trabalho colectivo é, como sobejamente conhecido, negociação da presença e do peso do contributo ou disciplina de cada indivíduo ou subgrupo; é negociação de poder, não é negociação de um projecto de formação.

Uma segunda característica da cultura universitária, que constitui obstáculo neste contexto, é a preferência e *prioridade* dadas pelos professores universitários, reforçadas pelos critérios de promoção e de estatuto, às *actividades de investigação* relativamente às actividades de ensino. Preferência e prioridade com tradução no valor atribuído e no tempo dedicado. Esta característica seria mais saliente no caso do ensino superior profissionalizante, *dada a difícil coexistência da lógica científica com a lógica profissional*. A dificuldade de coexistência entre as duas lógicas tem consequências nas relações (tensões e conflitos) entre investigação e formação, investigadores e formadores, formadores e profissionais e pode conduzir a um afastamento e incompreensão cada vez maior do universo e das necessidades destes últimos e à situação um pouco paradoxal dos investigadores, cujo trabalho pretende inspirar uma prática que nunca frequentaram.

Esta situação encontra-se agravada no caso da preparação para o ensino, já que na preparação para as profissões solidamente estabelecidas (medicina, engenharia...) a presença da lógica profissional repousa na existência de uma base de conhecimentos eficazes para a prática profissional e no poder do grupo profissional para impor e fazer respeitar o seu campo de práticas e de saberes, condições difíceis de encontrar relativamente à profissão do ensino.

UMA NOVA POLÍTICA DE INCENTIVOS E DE REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A construção de uma nova cultura de formação de profissionais do ensino constitui um desafio complexo para as instituições do ensino

superior/universitário. Às instituições de formação cabe tal construção e muitas já conseguiram dar passos significativos nesta direcção.

No entanto, existe uma responsabilidade política quer no fomento desta cultura, quer na garantia social de que ao exercício docente, no sector público ou privado, acedem profissionais com preparação adequada às exigências do desempenho como profissionais do ensino.

A universitarização da formação de professores em instituições do ensino superior/universitário, cada vez mais autónomas, e o conseqüente afastamento do papel de intervenção directa na formação por parte da administração pública da educação exigem uma nova política pública de incentivo àquelas e de regulação do papel da formação no acesso ao exercício docente, para além da definição legal de normativos e de concessão de financiamentos.

É no quadro desta nova política que se enquadra a criação de incentivos à cultura de formação profissional de professores e do sistema de acreditação dos cursos de formação. A descrição e análise desta política pública convergente constituirá objecto de outro trabalho a publicar oportunamente.

LAS SIGNIFICACIONES DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES

Alicia Graciela Funes
agfunes@neuquen.com.ar

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

PRESENTACIÓN

Resulta evidente que los procesos del enseñar y del aprender, como todos los hechos educativos, se encuentran situados en el entramado de una realidad compleja y plena de interrogantes. Es a la vez una realidad particularizada, específica: la de la Argentina de los umbrales del siglo XXI.

Cuando mencionamos hechos y procesos educativos nos referimos a: la circulación – reproducción - transformación - legitimación del conocimiento, los sentidos del enseñar, la inserción laboral, las condiciones que definen el ser docente, entre otros. Dentro de ellos, nuestro objeto de análisis, se circunscribe al estudio de casos sobre la experiencia de reconocerse maestro, maestro que enseña ciencias sociales, afrontando problemáticas y tomando decisiones.

Este mismo universo empírico ha ido develando desde sí situaciones y procesos que lo enmarcan y lo constituyen, y que permiten acercarnos a su comprensión e interpretación. Resulta así posible intentar aprehender tales situaciones desde conceptualizaciones y categorías teóricas de carácter explicativo-comprensivo, las cuales han arrojado luz sobre nuestro objeto de análisis.

Ciertamente, para esta cuestión, algunas categorías han resultado develadoras, dotando de sentido a muchas de las situaciones sobre las que debimos reflexionar. Esto quiere decir que las conceptualizaciones no surgieron arbitrariamente; por el contrario, en nuestro recorrido surgieron del vínculo con el objeto desde un lugar de comprensión y de trama interpretativa.

La pertinencia de las categorías utilizadas aparece tanto como una

necesidad teórica -la de aprehender la complejidad³ como una necesidad empírica: dichas categorías se orientan a recuperar lo que el campo de estudio (los casos y sus protagonistas) refleja. Este criterio de pertinencia es lo que nos ha llevado a una selección conceptual, desde una mirada relacional.

Vale decir, intentamos acercarnos a la complejidad insita en el propio objeto: esto es, a su proceso de constitución-transformación, a su red de relaciones; procuramos recuperar al sujeto protagónico en su integralidad y como ser históricamente constituido.

Sabemos que, en toda sociedad existe un sustrato de construcciones sociales que son perdurables, tienen una dinámica que transcurre en tiempos lentos, casi imperceptibles. Son fundantes y, como tales, organizadoras de racionalidades, significados, representaciones, discursos y prácticas individuales-sociales. Es el basamento en el que transcurre nuestro devenir social.

Como sujetos históricos, creemos necesario reconocer en nuestro pensamiento, nuestro discurso, nuestra acción, las condiciones concretas que esta sociedad, específica y particular, se ha dado a sí misma y a todos y cada uno de los sujetos constituidos en ella.

Todos y cada uno de los sujetos actuantes dentro de una sociedad real, particular y específica, cargamos con un bagaje de construcciones, representaciones, significaciones⁴, tales como modos de ser, de estar y de sentirnos en el mundo, que son construcciones históricas, generadas socialmente en el transcurso del devenir temporal. Los sujetos pensamos, actuamos, somos desde esas ideas aprendidas. Aprendemos un sentido de ser/ estar en el mundo, en la dinámica aleatoria entre cambio/ conservación, libertad/ condicionamiento, autonomía /control, que ocurre y transcurre a su vez en el marco del interjuego de las relaciones de poder, de las relaciones de significación y de las relaciones de producción, constitutivas de todos y cada uno de los sujetos. Es en el marco de estos condicionamientos sociales, racionales y no racionales, que se configuran los aspectos instituidos pero a la vez cambiantes de la realidad donde los sujetos operamos, como protagonistas situados, producto y productores de la trama que anuda lo instituido y lo instituyente.

Este posicionamiento epistémico definió un proceso de sinuoso recorrido a lo largo de la investigación para la construcción del objeto, delimitando en él las preguntas, presupuestos y categorías analíticas y a partir de las cuales derivaron dialécticamente otras preguntas, nuevos presupuestos y categorías emergentes de la situación estudiada.

Proceso que semeja una trama de telar en elaboración, producto

³ Para trabajar la complejidad hemos apelado a la obra de Edgar Morín (1990) (1995) (1998)

⁴ Cuando nos referimos a significaciones seguimos la construcción de Cornelius Castoriadis (1990) (1993) (1997) sobre significaciones sociales imaginarias.

paciente del entrecruzamiento de múltiples hilos (producidos en el espiral teoría empiria), que no aparece nítidamente recortada y es despareja, con nudos, zonas ralas y otras densamente apretadas, entrecruzándose con zonas más parejas. Así lo vemos. Así fuimos descubriendo/ descubriendonos y describiendo/ describiendonos las subjetividades, tratando de reconstruir desde el lenguaje pequeños trozos de realidad.

Situados en la trama del telar , como sujetos implicados en las distintas instituciones de formación docente, esta investigación significó además una nueva mediación ya que nos permitió analizar reflexivamente nuestra propia práctica y nos develó, en un nivel diferente, la trama del oficio de enseñar conocimientos sociales en este contexto de reforma educativa. Y parafraseando a María Saleme (1997) sostenemos que, animarnos a emprender una re-visión de nuestra enseñanza implicó 'vernos' de otra manera, desde el emparentamiento con el conocimiento y el compromiso ético en consecuencia, hasta la descarnada, si bien respetuosa mirada sobre la representación de sí, del otro y de la tarea.

En esta construcción hemos seleccionado y trabajado diversos puntos nodales, reconociendo que algunos poseen zonas más ralas y otros en cambio están densamente apretados, producto por cierto de elecciones, historias y trayectorias de vida.

SIGNIFICACIONES DEL CONOCIMIENTO SOCIAL ENSEÑADO

Los núcleos problemáticos analizados se refieren a: la predominancia del discurso regulador en las primeras prácticas docentes; la complejidad de la construcción de los contenidos sociales escolares; la perspectiva de que el área de las Ciencias Sociales es un lugar solo para opinar; la búsqueda de los jóvenes docentes para accionar una práctica autónoma y con finalidades éticas, como sentido fundante de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De los núcleos trabajados haremos en esta presentación una escueta síntesis de lo analizado.

La predominancia del discurso regulador

Basil Berstein (1996) analiza el discurso pedagógico como principio que engloba y combina dos discursos: el técnico/ instruccional, que vehiculiza, destrezas de distintos tipos y reglas que regulan sus relaciones mutuas y otro de orden social o regulador referido a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las provisiones en materia de conducta, carácter y formas esperadas.

En la articulación de ambos, el regulador es el dominante, creando y recreando las reglas del orden social en la escuela, por lo tanto, no hay discurso de instrucción que no esté regulado por el discurso regulador.

Ahora bien, en el orden interno del discurso instruccional se visualiza que el principio recontextualizador no sólo se recontextualiza el qué del discurso pedagógico sino también el cómo, es decir la teoría de la instrucción, que por supuesto no es meramente instrumental, en tanto supone una concepción del aprendiz, del maestro y de la relación didáctica.

A partir del análisis del trabajo de campo podemos inferir que la escuela se representa como un espacio de clasificación, enmarcamiento y disciplinamiento social, en el que se observa con claridad la posición subordinada que ocupa la enseñanza de sociales. Situación que se afirma desde lo curricular, institucional y comunitario. A este lugar "objetivo" o "externo" de las sociales detrás de las otras áreas en la escuela, le corresponde a la vez un lugar "subjetivo" en la significación de los docentes que también resulta marginal.

Este lugar - no lugar epistemológico en el aula de las ciencias sociales, es desplazado a un lugar regulador - simbólico en la escuela, materializado fundamentalmente en los actos escolares y en el trabajo con las efemérides.

El lugar de la enseñanza del conocimiento social, no sólo es un lugar subordinado en el espacio escolar, sino que implica una clasificación fuerte, materializada en la fragmentación y el aislamiento del conocimiento que circula en las escuelas.

En las disciplinas sociales la predominancia del discurso regulador instruccional relega los aspectos epistemológicos/ instruccionales y en las aulas observamos heterogeneidad en criterios, intencionalidades, intereses y conocimientos de los enseñantes. Así sólo algunos maestros recién recibidos, que entrevistamos, sostienen y fundamentan propuestas de enseñanza en las que lo regulatorio es solo una condición para poder profundizar en las condiciones epistémicas de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.

Las Ciencias Sociales, ¿un lugar sólo para opinar?

Otra lectura emergente del campo empírico nos permitió analizar que el área de ciencias sociales aparece fuertemente connotada como el lugar para opinar.

Las propuestas didácticas que refencian a problemáticas de la realidad social de la vida cotidiana son fértiles para la opinión de los alumnos e implican un avance respecto de propuestas tradicionales.

El trabajo con la opinión es un buen punto de partida, ya que el conocimiento incluye opiniones y creencias; no tenerlas implica una carencia básica que lleva a la indiferencia frente a la realidad social. Los jóvenes maestros entienden que el aula de las ciencias sociales es un lugar privilegiado para la opinión, la participación y la circulación de diversos puntos de vista del alumnado y en este sentido la diferencian de la enseñanza de otras áreas del conocimiento.

La importancia del trabajo didáctico con la opinión, sin descuidar los

aspectos epistémicos del conocimiento social, destaca la existencia de opiniones fuertes, difíciles de cambiar, "opiniones pertinaces" cuyo valor depende, más bien de cómo se han formado. Al respecto Hirschman (1996) subraya la importancia que tiene la deliberación en el proceso democrático como posibilitadora de aperturas intelectuales y de provisionalidad de opiniones que permitan modificar tanto el resultado de reconocer nuevos argumentos como también la nueva información.

Ahora bien, en algunas propuestas didácticas accionadas por los maestros pareciera que el trabajo con la opinión es "todo lo que se hace". Entendido como punto de llegada obtura la construcción de conceptualizaciones y complejizaciones que los objetos sociales posibilitan. Estas perspectivas de enseñanza, fructíferas e interesantes para el conocimiento social enseñado, requiere una tarea deliberativa que implica el contraste y la puesta a prueba de las opiniones que circulan en el aula, situación que de ser obviada reafirma las "opiniones pertinaces", y no se producen enseñanzas ni nuevos aprendizajes.

La construcción del conocimiento social enseñado

La problemática planteada anteriormente, se imbrica con la construcción de contenidos sociales escolares. Contenidos específicos que reagrupan los que enseñan los maestros, los que aprenden los alumnos en infinidad de clases de historia, geografía, educación cívica y no se reducen a programas, ni a los manuales, sino que constituyen una cultura particular que se produce en las escuelas para responder a los requerimientos que le son propios y a los que la sociedad les atribuye. Esta cultura transita básicamente por las disciplinas escolares y por los saberes científicos, entre una y otros se establece una relación que debe ser comprendida como no lineal.

Por ello, reconocer que los conocimientos sociales enseñados tiene una especificidad que le es propia y que se construyen en un proceso intrincado, de marchas y contramarchas donde se ponen en juego lo epistémico objetivo (las disciplinas de referencia), lo epistémico subjetivo (el sujeto que aprende), las intencionalidades (docentes), lo axiológico y las diferentes capas y texturas de lo contextual. El proceso de "construcción metodológico" (Edelstein, 1998) no puede pensarse por pasos, ni con una lógica analítica de desagregación, sino como avances y retrocesos entre los complejos componentes, en tanto pone en tensión:

- Lo pensado, actuado y reflexionado por los maestros recién iniciados.
- La formación en Ciencias Sociales y la construcción del oficio de enseñar Ciencias Sociales.
- La formación "generalista" del maestro y la relación que se establece con la especificidad del conocimiento social.
- Las marchas y contramarchas; retornos y reformas de los últimos tiempos centradas en "qué" y "cómo" enseñar Ciencias Sociales.

De la observación de clases y del análisis de las entrevistas, algunas hipótesis analíticas emergen del campo:

a) Se parte de los problemas sociales en un proceso de motivación y de involucramiento de los alumnos, se intenta indagar en saberes y representaciones. Los alumnos locuaces "participan" y relatan sus vivencias ciudadanas. Este se presenta como un momento gratificante para el maestro que parece satisfacer la premisa de realizar clases "activas y participativas".

b) Frente a la demanda e indagación del alumno, los residentes - maestros no siempre pueden adentrarse en la complejidad de la pregunta ni las posibilidades que la misma genera, entonces las respuestas aparecen acabadas y episódicas.

c) Opera fuertemente en los residentes - maestros el temor de no saber contestar y ser evaluado negativamente, por observadores de la práctica, directivos, alumnos, padres, que funcionan como poderosos depositarios del control. En la instancias de las prácticas en parejas que pudimos observar, los interrogantes de los alumnos circulaban de un practicante a otro y de éste a la maestra del grado sin encontrar respuesta.

d) A pesar que en los discursos reconocen, con mucha fuerza, la construcción de conocimientos y la enseñanza a partir de esta premisa, los itinerarios didácticos construidos dejan un margen escaso para la conceptualización y predominan el carácter informativo y la descripción simple.

e) Estrategias didácticas creativas y que parten de los problemas de la realidad se clausuran rápidamente con la actividad misma en la que las descripciones simples juegan un papel preponderante y no habilitan a la conceptualización ni a la comprensión explicativa del problema que se intenta analizar, empobreciendo los temas y los modos de enseñarlos. Así, los niños resuelven actividades por las actividades mismas sin que se generen nuevos aprendizajes. Estos maestros enseñan desde una perspectiva con tintes "tecnicistas", a la que no desean adscribir cuando argumentan las intencionalidades de enseñar lo social.

f) Perspectiva que se visualiza claramente en los proyectos y en la acción de ejercicios pertinentes - la mayoría de las veces pensados para ubicarse en el espacio y en el tiempo -, de esta manera las actividades de ubicación témporo - espacial barriales o urbanas finalizan con actividades simples y autorreferentes, cercenando la posibilidad de complejización de representaciones de la realidad social. Las actividades propuestas se circunscriben a las "nociones" espacio - tiempo, desgajadas y desarticuladas de lo social, colectivo y cultural.

g) En los discursos profesorales, como así también en alguna bibliografía didáctica de circulación masiva se vislumbra la derivación de investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje a los itinerarios didácticos. Algunos ejercicios de ubicación temporo espacial, se

fundamentan en reconocer la perspectiva de los niños centradas en la cercanía, lo concreto, lo vivido y partiendo de estas premisas como "lemas pedagógicos" se proyecta la enseñanza.

Frente a éstas hipótesis analíticas y a la problemática de producción, distribución y circulación de conocimientos sociales escolares, queda claro que hay que repensar la formación docente en el área. Un punto de partida puede ser que preguntarnos por los sentidos, significados y significaciones del conocimiento social enseñado en estos tiempos de profundos cambios, reformas y retornos.

Las prácticas autónomas y las finalidades éticas

La formación docente en Ciencias Sociales, ha sido analizada en dos momentos de la formación: el de las prácticas y /o residencias y el primer año de inserción laboral. Momentos fructíferos para analizar, el proceso de construcción de la identidad del docente de Ciencias Sociales, transcurso sin duda complejo e inacabado, presentando a su vez superposición de diferentes planos, mandatos y expectativas que se manifiestan en la práctica cotidiana del docente, en los discursos, en la relación con la autoridad, en lo curricular, en la construcción metodológica.

Desde el discurso de las entrevistas se destacan como aspectos nodales de la constitución de la identidad del docente de Ciencias Sociales, la interiorización del lugar de autoridad, revelador del poder que le otorgan "otros"; la relación con el conocimiento del área, que implica una perspectiva epistémico-conceptual -valorativa (concepción de mundo, de sujeto, de tiempo y espacio social, de norma y valor); la intencionalidad explícita e implícita de los modos o formas de enseñar el conocimiento social, entre otros.

Las búsquedas más profundas de los sujetos entrevistados se centran en la construcción de prácticas autónomas con finalidades éticas e implica profundizar en el entramado de cómo esas prácticas se conforman y configuran. Construir la autonomía es crear el sentido de para qué enseñar ciencias sociales, en tanto da sustento y es constitutivo de la concepción de sociedad, sujetos, finalidades que de modo reticular van conformando la estructura de las concepciones y prácticas de los maestros.

Las significaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales se construyen en acometer el mundo que tenemos y el que queremos y deseamos. Los jóvenes maestros desean en estos tiempos difíciles, construir una sociedad autónoma, más justa y verdaderamente democrática, una sociedad democrática es aquella que se cuestiona todo sentido dado de antemano, y donde, por ese mismo hecho, se configuran significaciones nuevas. "En una sociedad semejante, cada individuo es libre de crear para su vida el sentido que quiera (o pueda). Pero es absurdo pensar que pueda hacer eso fuera de todo contexto y de todo condicionamiento histórico-social. El individuo individuado crea un sentido para su vida al participar

en las significaciones que crea su sociedad, al participar de su creación, sea como 'autor', sea como 'receptor' público de esas significaciones. Y siempre he insistido en el hecho de que la verdadera 'recepción' de una obra nueva es tan creadora como su creación. ..." (Castoriadis 1997: 90)

Esto equivale a decir que no puede haber 'autonomía' individual si no hay autonomía colectiva, ni creación de sentido ético para la vida por parte de cada sujeto, que no se inscriba en el marco de una creación colectiva de significados.

Para Cornelius Castoriadis es un privilegio que en este contexto se encuentren sujetos que puedan inspeccionar y seleccionar una extraordinaria multitud de "posibles", y que en función de su fuerza se propongan "elegir", "decidir", "ser así en lugar de otra manera", cuestión difícil para el ciudadano, pero no imposible.

La sociedad actual es sufrida por sus ciudadanos, no es una sociedad querida, pero sí demandada de asistencia y de solución de problemas e imputada en todos sus males.

La sociedad está en crisis y sus ciudadanos con ella. "Ser algo distinto" era en otros tiempos un proyecto colectivo; ahora es confuso y se desconoce, ¿qué pretende ser el hombre contemporáneo?. En la actualidad es difícil sostener y forjar un proyecto de transformación social al que se pueda adherir y por el cual se quiera luchar.

En este marco societal y escolar nuevos sentidos operan como marco de referencia para la constitución de la subjetividad individual-social y estas cuestiones no son triviales, "no pueden despacharse a la ligera". Al contrario, son cuestiones centrales al quehacer de enseñar. Enseñar supone transmitir una cultura y ayudar al otro a incorporarse en una tradición, en un linaje y en una historia. Esta es una tarea ambigua, sinuosa, que no se resuelve en fórmulas cerradas y universales, sino que nos vuelve a plantear cuestionamientos e inquietudes una y mil veces y que se relacionan con los sentidos de la de la escuela; de la enseñanza y de la enseñanza del conocimiento social; con las finalidades éticas, políticas, formativas.

Por ello la educación es uno de los ámbitos donde podemos seguir encontrando algunas esperanzas ya que la importancia de la educación en una sociedad democrática es indiscutible. En un sentido, se puede decir que una sociedad democrática es una inmensa institución de educación y de autoeducación permanente de sus ciudadanos, y que no podría vivir sin eso, porque una sociedad democrática, en tanto sociedad reflexiva, debe apelar constantemente a la actividad lúcida y a la opinión ilustrada de todos los ciudadanos.

"Y no se trata, no esencialmente en todo caso, de la educación que se pretende dar desde el Ministerio de Educación. Ni tampoco de la idea de que con un enésima "reforma de la educación" nos acercaríamos a la democracia. La educación comienza con el nacimiento del individuo y acaba

con su muerte. Tiene lugar en todas partes y siempre. Los muros de las ciudades, los libros, los espectáculos, los acontecimientos, educan a los ciudadanos." (Castoriadis 1997:92).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- CAMILLONI, A. (1998): "Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales" en AISEMBERG, B; ALDEROQUI, S: *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires. Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1993): *La institución imaginaria de la sociedad* Buenos Aires. Tusquets Editores.
- (1990): *El mundo fragmentado* Buenos Aires. Altamira.
- (1997): *El avance de la insignificancia* Buenos Aires. EUDEBA.
- DAVINI, M (1996): "Conflictos en la demarcación de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en AAVV. *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós.
- (1998): *El currículo de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- EDELSTEIN, G; CORIA, A. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AAVV *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires. Paidós.
- HIRSCHSMAN, A. (1996): *Tendencias autosubversivas. Ensayos*. Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- MORIN, E. (1990): *Pensar Europa*. Madrid. Gedisa.
- (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid. Gedisa.
- (1998) *Articular los saberes*. Buenos Aires. Ediciones Universidad de Salvador.
- SALEME, M (1997): *Decires*. Córdoba República Argentina. Navaja Editor.

ILUSIONES Y MITOS: EL LUGAR DEL MAESTRO DE SOCIALES

Alicia G. Funes
agfunes@neuquén.com.ar

María E. Gingsins
Teresita Moreno

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

En la República Argentina, al finalizar la dictadura militar (1983) la escuela elemental fue objeto de múltiples investigaciones, diagnósticos y reflexiones. En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales y atendiendo a los contenidos y a las formas de interacción, se proponen *reformas* curriculares provinciales en la década de los 80 y una *reforma educativa* nacional ligada a la reforma del estado, en la década de los 90. En este marco global de situación llevamos adelante un Proyecto de Investigación referido a la formación docente en Ciencias Sociales centrado en comprender/ explicar *cómo significan los practicantes- maestros la enseñanza del conocimiento social*. En la presente comunicación pretendemos dar cuenta de algunas “ ilusiones y mitos” de estos maestros que enseñan sociales.

NOTAS DE SITUACIÓN

En la investigación realizada en la Universidad Nacional del Comahue. Patagonia Argentina (1999- 2001) “De estudiantes a maestros aprendiendo a enseñar Ciencias Sociales en contextos de reforma educativa”, nos interesa indagar los sentidos/ significaciones del enseñar Ciencias Sociales.

La investigación de carácter cualitativo, centrada en el análisis de casos toma un recorte longitudinal de la trayectoria del último período de estudiantes (practicantes/ residentes) y el primer año de inserción laboral. En esta comunicación nos preocupa dar cuenta del proceso de constitución de la identidad docente, desde el lugar- no-lugar de su quehacer

Nuestros sujetos que se formaron para maestros van construyendo su identidad en distintos planos, en relación: a la subjetividad, la alteridad, a la institución, al conocimiento, al poder; al confrontar el lugar-no lugar de ser maestro practicante-maestro recién recibido, que construye cuando está en función de maestro de sociales y también cuando no lo está. En otras palabras, "cada una de las partes de la relación educativa se constituye con relación al otro, no solo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro y ser alumno"(Remedi, 1988; 24) y es desde esta subjetivación que se puede interpretar, significar, ver lo simbólico en cada relación.

Consideramos al discurso como vía privilegiada para acceder a esta construcción de ser docente. En este sentido, el discurso que el docente/ practicante elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo no a través de un acto de autoreflexión individual o de una toma de conciencia personal, sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad.

Sostenemos entonces que el sujeto se constituye en prácticas discursivas. Es decir, a partir de los discursos que sobre él emiten las instituciones y en las cuales él se reconoce/ desconoce. Es interesante destacar que "lo propio de la constitución de la identidad reside en un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento, en el cual por una parte, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él emiten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra, se imagina como productor de ese discurso, separado de la institución, desconociéndola como matriz de su orden simbólico significante y normativo". (Remedi, 1988; 7)

En este sentido, el discurso, o las prácticas discursivas puede ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados.

De acuerdo con Bernstein (1996) el discurso ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando y constituyendo sujetos. Por una parte, el discurso ubica a los sujetos situándolos en relaciones sociales, regulando, en el caso específico del discurso pedagógico, las relaciones entre transmisor y receptor. Por otro, mediante reglas específicas regula no sólo las posiciones de los sujetos sino también las prácticas y voces. Nadie adquiere la voz de un discurso sin haber sido ubicado en el discurso por el principio clasificatorio.

Por otra parte, ni el contenido explícito del texto, ni su construcción particular por parte de cada docente, son autónomos. Ambos son fuentes de análisis de identidad docente significando la relación "orden simbólico-construcción imaginaria".

EL LUGAR/NO-LUGAR DEL MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES: ILUSIONES Y MITOS

A partir de lo anterior nos detendremos a analizar algunos de los planos en los cuales nuestros sujetos van construyendo su "identidad" como maestros de Ciencias Sociales

La constitución de identidad del maestro de Ciencias Sociales puede pensarse como hemos dicho, como un complexus, trama sinuosa y sin fin, donde tampoco es posible situar exactamente el momento de inicio.

Sin embargo, el docente se representa a sí mismo y socialmente se acepta la ubicación de tal inicio cuando comienza a ejercer la "función docente", es decir, dar clases, asumir la "autoridad pedagógica" (Bourdieu) que le confiere la institución para el ejercicio de la tarea docente. *"El cambio de ser practicante a ser maestra es muchísimo. Ya te sitúas al frente como "verdadera docente". Los alumnos te miran con otros ojos, vos miras con otros ojos porque ya son tus propios alumnos"* (E.M.3: 1) (el encomillado es nuestro)

El reconocimiento de este lugar, por parte del maestro recién iniciado, es parte de la trama y no se da solamente por el ejercicio del hacer, también ocurre por las formas que se representa este quehacer, la legitimidad que tiene y le confieren "otros" para hacerlo (la institución, otros maestros, alumnos, la comunidad). Sin embargo, en las voces de los maestros entrevistados la constitución de identidad adquiere centralidad en el salón de clases y en la relación cotidiana con los alumnos.

Es allí donde cobran vigor algunas de las ilusiones que tienen nuestros entrevistados: la de ser maestros sin ejercer imposición, accionar prácticas docentes con autonomía y creatividad, mantener un resguardo respecto de finalidades éticas del oficio. Por ejemplo cambiar el orden simbólico y crear uno "propio" dentro del aula, para igualar las relaciones de poder, de esta manera tal, que la autoridad ya no estaría depositada en el maestro sino que sería sustituida por la internalización en cada sujeto de fines, medios y criterios comunes. Pareciera que -en algunos casos- pretenden y creen en la posibilidad de relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad con la que fueron investidos. De alguna manera quisieran disminuir o ignorar esa autoridad que igualmente ejercen.

"La propia imagen como autoridad los pone en el lugar amenazante de su infancia, sin la cual no pueden reconocer su identidad" (Remedi, 1988:25).

De esta manera proponen estrategias "diferentes" en el vínculo que establecen con los alumnos, porque la contracara de la autoridad es la libertad

"Me gustaría lograr un clima de trabajo, una relación que sepan que no hace falta pelearse para acordar algo, porque no hace falta imponer lo mío...que sepan que pueden charlar las cosas...(...)que sepan que es

importante el respeto, como lograr un clima de trabajo o sea espero poder demostrárselo yo desde adelante. (E.P.1:16)

Paradójicamente, el maestro al organizar el proceso de enseñanza necesita el encuadre, construir el cauce, "establecer las reglas y el sentido del juego" (Bourdieu). En tal dirección, el habitus, como sentido del juego, es un juego social incorporado; permite, al estar corporizado, inscripto en el cuerpo, producir infinidad de actos de juego que están presentes en el estado de posibilidades y de exigencias objetivas. Y es aquí donde, las coerciones y las exigencias del juego instituido se imponen justamente sobre los sujetos que tienen el sentido del juego, que están y han sido preparados mediante su formación para percibir las y cumplirlas. Los maestros poseen entonces el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. (Bourdieu, 1996)

Es notable que los elementos que tienen más fuerza para que el maestro se reconozca como tal recordemos que el reconocimiento está centrado en el aula, con los alumnos son aquellos percibidos como atributos personales: edad, carácter, saber, experiencia. En cambio, otros componentes validados por la institución, el poder, el prestigio, no son aceptados como tales y se prestan a reelaboraciones que no presenten contradicciones visibles o violen otros modelos y/o representaciones del ser docente.

Pareciera que los maestros construyen su identidad negando su papel de censor y anteponiendo la imagen de libertario; desean para sus alumnos lo que quieren para sí. Al mismo tiempo, la otra cara de la moneda es aquella que se ejerce y no se puede reconocer porque hiere la "imagen buena" del maestro: la autoridad que el maestro *es, representa e indudablemente ejerce.*

"Extraña profesión ésta que para ejercerla es preciso negar lo que se hace e inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es pura falsedad; es parte del motor del maestro, es lo que hace que también sea lo que es" (Remedi, 1988:30)

En cuanto a la ilusión de autonomía y creatividad, hacerse cargo de la innovación opera como mandato, sin embargo, la innovación parecería remitir más a una propuesta metodológica sin tener en cuenta la complejidad de la enseñanza del conocimiento social.

Esta desagregación con que se percibe el método del contenido crea la "ilusión" de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos propios, generales y autónomos que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de la diversidad y complejidad del contenido. "El método se plantea como instancia situada por encima del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto que lo posibilita" (Edelstein, 1995:64) Se le da un carácter aséptico, neutro, otorgando a quien lo "aplica" la garantía de eficacia. *"Fundamentos no te faltan, ni en política, ni en historia, ni en ninguna de las didácticas te van a faltar*

fundamentos pero... te faltan elementos, te falta el cómo, la estrategia, de cómo lo hago. Pero si le sacaran tiempo a lo teórico para explicarte esto, no tendría fundamentos..." (E.P:1:5)

Esta maestra recién iniciada, interpelada por la inmediatez de la práctica no alcanza a visualizar que no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa frente a él, es posible superar la postura instrumentalista en relación con el método (Díaz Barriga, 1984).

Consideramos necesario recordar que la construcción metodológica le otorga al docente la posibilidad de reconocerse como sujeto en tanto constructor de la propuesta de enseñanza, reconociéndose así mismo en su propio hacer y fundamentando su práctica a partir de un acto creativo de articulación de la lógica de la disciplina, de los sujetos que aprenden y de las diversas texturas del contexto.

Vale decir, lo metodológico es una construcción que se conforma por un lado a partir de la compleja estructura conceptual de las Ciencias Sociales, y por el otro, con la estructura cognitiva de los sujetos involucrados/situados en un contexto áulico, institucional, socio-cultural y político específico. En este sentido, como afirmamos anteriormente, esta apropiación también va conformando su propia identidad de ser docente de Sociales.

La residencia como instancia de transición, contiene al mismo tiempo el fin de la etapa de formación de grado y el comienzo de la socialización laboral. A esto se agrega la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la práctica, la superposición de diferentes demandas de las instituciones formadoras y la conflictividad propia de "poner en acto" las propuestas de enseñanza.

En este sentido, la residencia puede entenderse como un período fase intermedia entre ser estudiante -ser maestro- ser maestro de sociales. Este lugar está signado por el proceso que está haciendo el estudiante desde: a) la institución formadora a la escuela; b) de alumno a maestro y c) de la teoría a la práctica (Contreras, 1987).

Ahora bien ¿cómo viven estos sujetos el proceso?. En el momento de la residencia aparece permanente y contradictoriamente la tensión entre el "lugar y el no lugar" de ser estudiante y maestro a la vez. Se percibe como un lugar indeterminado, impreciso y vago.

Este "particular" período formativo estaría dando cuenta que se está frente a un cambio de lugar, un cambio de rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y las destrezas que hay que manifestar así como una postura asumida frente al conocimiento social a enseñar. Es decir, se estaría frente a un proceso de construcción social del ser docente, sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, y no adjudicados, de creencias e incertidumbres, de deseos propios y de "otros", de rupturas y escisiones. Su identidad se estaría construyendo en la tensión entre lo que

él quiere ser, lo que quieren los otros que sea y creen que debe ser y aquello que él cree ser. (Remedi, 1987)

Según Augé "estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. Se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos"(1993:58)

Michel de Certeau ve en el lugar, cualquiera que sea, el orden según el cual los elementos son distribuidos en sus relaciones de coexistencia y si bien descarta que dos cosas ocupen el mismo "lugar", sí admite que cada elemento del lugar esté al lado de los otros, en un "sitio" propio. Define el "lugar" como una "configuración instantánea de posiciones"(Ibidem:173), lo que equivale a decir que en un mismo lugar pueden coexistir elementos distintos y singulares, ciertamente, pero de los cuales nada impide pensar ni las relaciones ni la identidad compartida que les confiere la ocupación del lugar común.

A través del análisis del trabajo de campo, aparece fuertemente la necesidad de inscribirse y de inscribir a los sujetos en un lugar -simbólico-producto y productor de identidades.

"un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. (Augé, 1.993; 83).

Sin duda esta situación hace que el practicante ocupe en la escuela un lugar "ambiguo" quizás también "un no lugar" no es completamente maestro, le falta culminar su "rito de iniciación", pero tampoco es completamente alumno; ejerce todas las tareas docentes pero no tiene aún la autoridad y legitimidad del maestro de grado. Esto queda claramente planteado en las entrevistas:

"...nosotras, cuando fuimos a una reunión de padres preguntamos, le preguntamos en un papelito a la directora como para presentarnos, para ver si alguien me registraba, para decir: yo soy la practicante que está enseñándole a tu hijo...nadie, o sea, yo le pregunté a la directora y me dijo que no, que no importaba". (E.P.1 y E.P.2).

O bien esta otra apreciación *"Yo el miedo que tenía era que no me atendieran, que no les interesara lo que yo diera en la clase, por eso, la diferencia sin querer que hace la maestra de que vos no sos realmente su maestra, entonces ellos no tienen la obligación..." Ellos sabían que nosotras éramos alumnas. La maestra siempre nos dijo Señor. Lo que pasa es que en algunas cuestiones como que nosotros los dejábamos ir al baño y ella les preguntaba a dónde iban y eso te saca un poco de autoridad..." (E.P.3 y E.P.4: 12).*

"El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación"(Augé, 1993:84)

El lugar considerado como espacio antropológico puede concebirse como

espacio existencial, "lugar de experiencias", de relaciones con el mundo de un ser esencialmente situado en relación con un medio. "El espacio sería al lugar lo que se vuelve la palabra cuando es hablada, es decir cuando está atrapada en la ambigüedad de una ejecución, mudada en un término que implica múltiples convenciones, presentada como el acto de un presente(o de un tiempo) y modificada por las transformaciones debidas a vecindades sucesivas..." (Merleau Ponty, en Augé: 173), es necesario agregar también que hay espacios donde el individuo se siente como espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente.

Al mismo tiempo es poco común observar que una institución o un docente decida compartir con quienes son extraños a su historia el ejercicio de la regulación escolar, el espacio en que se anudan el sentido de la identidad y la permanencia temporal que supone el trabajo cotidiano, la proyección de las decisiones que se toman y cierto sentido de la posesión, que se desprende de enunciados tales como "mis alumnos", "mi curso", propios de los docentes que se desempeñan en esa institución. Esta situación podría explicarse en parte por el temor, del docente, a perder el aula como espacio de autonomía ya que sólo desde la autonomía puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo..."(Remedi, et al. en Edelstein,1995;52)

En el lugar antropológico se incluyen la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza.

Se puede sentir la tentación de oponer el espacio simbolizado del lugar, al espacio no simbolizado del no lugar, pero eso sería atenernos a una definición negativa de los no-lugares.

Utilizando una maravillosa metáfora, Augé nos comenta que el pasajero de los no lugares sólo encuentra su identidad en el control aduanero, en el peaje o en la caja registradora. El espacio del no lugar no crea ni identidad singular ni relación sino soledad y similitud. No hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan

A partir del trabajo de campo que realizamos emergieron, una superposición de "lugares"; por un lado, el de residente-alumno con las características anteriormente mencionadas, y por otro, el imaginario del docente "ideal" o real que se constituirá una vez que tenga a cargo el aula - el área de sociales.

Ahora bien, a lo largo de la primera inserción laboral, siendo ya maestro y maestro de ciencias sociales pervive la superposición de "lugares", nuevamente las "ilusiones y mitos" no se resuelven con la nueva posición, en ésta también afloran tensiones y contradicciones inherentes a la propia enseñanza.

Están situados entre el "querer hacer", con su fuerza, creatividad y fundamentación teórica y el "poder hacer" con los temores e incertidumbres

que surgen frente a lo nuevo (el desafío frente a la tarea, al grupo de alumnos y las responsabilidades que esto implica, como así también la relación teoría – práctica). Esto queda expresado recurrentemente en nuestras entrevistadas cuando sostienen que no tienen dificultades en el momento de elaborar las propuestas de enseñanza sin embargo “*después sacarlas y hacer algo con eso para la clase, eso cuesta bastante*” (E. M. 16)

También manifiestan sus temores frente al no poder dimensionar las posibilidades de su autonomía. Esta autonomía está explicitada como un valor deseable durante toda su formación; no obstante frente a la situación real buscan la aprobación de aquellos a los que consideran “maestros con experiencia”. Se trataría aquí de la vivencia *difusa* ante el ejercicio de un poder no explicitado pero intuido a través de sus representaciones acerca de los depositarios del saber (vinculación saber- poder) y del saber hacer (conocedores de las reglas, conductas adecuadas, rituales, etc).

El sujeto que está aprendiendo a insertarse aprende a enseñar a partir de una historia previa con la que actúa y significa sus acciones. El “nuevo” sabe de escuela, de maestros, de formas de enseñar y de aprender y ese saber se pone en juego en las situaciones de aprendizaje por las que tiene que atravesar en el proceso de inserción profesional que lo lleva a manejarse con “naturalidad” como maestro y a ser reconocido como tal por la organización a la que pertenece o aspira a pertenecer (Alliaud, 1999).

La institución escolar corporiza las reglas de juego, la internalización de estas reglas por parte de los maestros recién recibidos implican un tiempo de aprendizaje y un costo que se traduce como “pagar el derecho de piso”, para adquirir el lugar del docente, enfrentando las resistencias a su incorporación plena al plantel. Sin embargo, la ilusión del “acto de ordenación” y la “consagración” como maestros no se materializa con la inserción laboral sino que continúan las demandas para ser reconocido como tal, lo que nos permite reconocer nuevamente las tensiones del lugar-no lugar.

Tensiones ligadas a la especificidad del conocimiento social, a las relaciones docentes- docentes; docente- autoridad; docente- alumnos; docente- padres, entre otras.

Así, volvemos a encontrar ante una disyuntiva: la ausencia explícita y la presencia implícita del conocimiento social en el contexto de las prácticas laborales. La primera, altamente llamativa ya que desdibuja la relevancia de la problemática del conocimiento social como parte constitutiva de la enseñanza. En cuanto a la segunda, considerando algunos de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tales como comprender y explicar la realidad social y la formación de una conciencia crítica que contribuya a orientar su relación con los demás en el marco de una participación democrática, podríamos decir que subyace una fuerte presencia de las Ciencias Sociales, manifiesta en la preocupación por la toma de postura de los alumnos frente a las problemáticas sociales,

fundamentadas desde lo ético político aunque no desde lo epistémico, razón que llevaría a pensar que hay presencia explícita y ausencia epistémica.

También sienten que se les pide cierta “naturalidad” para poner límites, para “controlar” a la clase. En otras palabras, como maestro *debe* lograr que se interioricen las normas sociales, que los alumnos controlen los impulsos, ubicándose en el lugar de mediación entre el individuo y la sociedad. Para este “control” a veces solo basta una mirada; una mirada que no tiene solamente como función ver y recibir las evidencias del éxito o fracaso pedagógico sino que esta mirada es parte e *instrumento* del encauzamiento de los comportamientos, del control de las inclinaciones. Miradas que también “disciplinan” el cuerpo como “coerción ininterrumpida, constante que vela sobre los procesos de la actividad, más que sobre sus resultados y que se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación del tiempo, el espacio y los movimientos” (Foucault, 1987:141). En otras palabras lo que se les demanda es el ejercicio del poder, a través de esta vigilancia sobre los cuerpos, sobre las miradas, sobre los impulsos.

Ejercicio y productividad del poder que también se juega en las relaciones con otros docentes, con la autoridad y con la comunidad, en tanto las temáticas que abordan las disciplinas sociales, ponen en juego posicionamientos ideológicos y cuestiones no saldadas socialmente que eclosionan en la escuela o en el aula. Son significativas las voces de los maestros recién recibidos respecto a la disputa que emerge cuando se toca tangencialmente cuestiones referidas a: los partidos políticos, la pobreza, la dictadura militar del 76, entre otras.

Por otro lado, en tiempos de reformas se los interpela desde la lógica neoliberal para la gestación de un “nuevo docente” con las regulaciones sociales que los constriñen y signan a un imaginario que incluye expectativas, ilusiones, temores e incertidumbres. Imaginario que conduce a la alteración del vínculo pedagógico construido en la modernidad y pone en crisis no sólo a la escuela, sino el lugar tradicional del docente como legítimo representante de la cultura, como así también el sentido compartido de su tarea y de horizontes comunes.

Metafóricamente hablando la realidad del nuevo maestro es *cuasi sísmica* y las vibraciones no hacen sino aportar más incertidumbres. En efecto, más allá de las incertidumbres epistemológicas –mencionadas anteriormente– el maestro se percibe atravesado por regulaciones sociales que se traducen en un nuevo modelo de docente, en la precariedad laboral, en la reformulación de la función social de la escuela, en la ruptura del imaginario compartido acerca del *para que educar* y la instauración de las nociones de “eficiencia” y “competitividad”, así como de una práctica evaluativa constante, propias de la lógica del mercado, por mencionar solo algunas.

Ante esta situación de deslegitimación y desjerarquización del lugar

históricamente asignado, nos preguntamos ¿es posible la construcción de un horizonte común para los maestros? Cuando no existe ya una auto representación de la sociedad como morada de sentido y de valor, la necesidad de reflexionar es el desafío que juntos debemos afrontar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. (1999): "Aprendizaje en la práctica en el período de inserción inicial". Documento de trabajo. Universidad de Buenos Aires.
- AUGÉ, M. (1993): *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona. Gedisa.
- (1996) *El sentido de los otros*. Barcelona. Paidós.
- BERSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- (1996): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- BOURDIEU, P. (1988): *Cosas dichas* Barcelona. Anagrama.
- (1977): *Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México Siglo XXI.
- CONTRERAS, D. (1999): "Currículum democrático y autonomía del profesorado" Mimeo
- (1997): *La autonomía del profesorado* Madrid. Morata.
- DE CERTEAU, M. (1993): *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- DIAZ BARRIGA, A. (1985): *Didáctica y currículum* México. Ediciones Nuevomar
- EDELSTEIN, G.; CORIA, A (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- (1996): "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AAVV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1980): *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.
- (1987): *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- REMEDI, E (1997): "Detrás del murmullo. Vida política académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas" Tesis doctoral. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- (1988): *La identidad de una actividad: ser maestro*. Temas Universitarios Universidad Autónoma. Xochimilco. México.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Caridad Hernández Sánchez
cariher@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

La Reforma Educativa, con los cambios que supuso para el sistema educativo, pretendía una mejor adecuación del mismo a la sociedad del momento ya que la educación y la sociedad deben estar estrechamente unidas. Por ello, en las Fuentes del currículo, especialmente en la sociológica, se habla de la relación entre la educación y la sociedad al decir que "la fuente sociológica refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen"⁵.

Esto que no ofrecía duda en el momento en que se diseñaba la reforma del sistema educativo hoy nos plantea algunas cuestiones, pues, todo apunta, como bien sabemos, a que la sociedad de este nuevo milenio va a estar cada vez más interconectada con otros lugares, con otras sociedades, no solo debido al desarrollo de los medios de comunicación sino también a los transportes, que permiten movimientos de personas de unos lugares a otros, provocando mayor proximidad entre gentes distintas, de lugares distintos y de culturas diferentes.

⁵ Diseño Curricular Base. E.S.O. I, p. 22.

Actualmente nos encontramos con gentes que se mueven de unos sitios a otros por motivos muy diversos y en condiciones también muy diversas, pero que por una u otra razón, por unos u otros motivos, van a propiciar que las sociedades sean cada vez más plurales. A la propia pluralidad interna, que no hay que perder de vista nunca, ya que las sociedades no son uniformes internamente sino que ya poseen variedad y diferencias dentro de ellas, a esta pluralidad hay que añadir una gama mayor de variedad, con gentes venidas de otras sociedades, por lo que el espectro de diferencias se va ampliando cada vez más con nuevas aportaciones de otros lugares, de otras culturas, como un arco iris que cada vez suma más colores a su gama.

Esta otra pluralidad es la que no se contemplaba en esa reforma educativa tan reciente. Sí contempló la pluralidad interna, pero se dirigió más hacia una situación histórica de incorporación a la UE, a una sociedad tecnificada, cambiante aceleradamente, pero manteniendo o intentando cierta uniformidad en los resultados. Y esto, de pronto, ha cambiado tanto que esa reciente reforma no pudo prever esta diversidad. Aunque, tampoco la reciente modificación del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato lo hace.

La situación de hoy queda muy bien señalada en las palabras que el prof. Puyol pronunció en una conferencia, bajo el título. *"La inmigración en España. ¿Un problema o una necesidad?"*⁶ que reflejan la realidad a nivel general pero que tiene su trasvase a las realidades escolares. Dice, *"la inmigración se ha convertido en la cara más visible de nuestra evolución demográfica y social, lo cual exige una consideración especialmente atenta por parte de los poderes públicos y de la propia sociedad, que debe conocerla mejor porque está abocada a convivir con ella."*

Una inmigración que se inicia en los años 80 y que desde entonces no sólo ha crecido en el número de personas, sino que se han ampliado las procedencias. En conjunto serán más de un millón cien mil las personas extranjeras contabilizadas que viven en nuestro país. De ellos un 34% son personas procedentes de la UE, pero a los que no se llama inmigrantes. Inmigrantes son el otro casi 66% de población extranjera y a la que hay que sumar los no contabilizados, denominados "irregulares", "ilegales", etc., éstos son los procedentes de lugares no comunitarios. Su presencia se intensifica en la década de los años 90 y sus lugares de origen se centran en zonas muy concretas: en primer lugar, el Norte de Africa e Iberoamérica. Es decir: marroquíes de un lado, peruanos y dominicanos en el principio, ecuatorianos y colombianos últimamente, del otro.

Hay también inmigración asiática, sobre todo de la República Popular China y filipinos. Otro grupo son los denominados subsaharianos que engloba senegaleses, caboverdianos, gambianos, guineo-ecuatorianos,

nigerianos y ghaneses. Y del Este europeo hay rumanos, polacos y búlgaros. La pluralidad queda patente con esta información que recogen las estadísticas.

En cuanto a su formación hay muy pocos analfabetos, un 25% tienen estudios equivalentes a la EGB, un 33,7% secundarios y casi un 14% estudios universitarios.

El 80% de estos inmigrantes se encuentran en seis Comunidades Autónomas que son, por orden de importancia: Cataluña, Madrid, Andalucía, la Comunidad Valenciana y los dos archipiélagos y si nos centramos en las provincias podemos comprobar que, salvo Madrid, el resto son las que tocan el Mediterráneo, desde Gerona a Huelva incluidas las Baleares. Donde, curiosamente, también se asienta la inmigración comunitaria. El resto del territorio español tiene cantidades pequeñas o insignificantes.

Parece que los últimos datos apuntan hacia una inmigración en la que los trabajadores están acompañados por familiares, que en buena parte no tienen la pretensión de trabajar aunque entre los irregulares no se produce esta situación, y aparecen países que no figuran en la decena principal de abastecedores anteriores: son los argelinos, pakistaníes, nigerianos y polacos, que se pueden considerar como nuevos focos emergentes de la inmigración. En sentido contrario, algunos de los grupos de inmigrantes más consolidados no aparecen en los primeros lugares, que parece han desacelerado algo su presencia en España.⁷

Con estos datos podemos decir que la sociedad va a ser cada vez más plural, va a ofrecer junto a una mayor variedad también mayores contrastes dentro de ella, o contrastes más fuertes que anteriormente, a los que ya estábamos acostumbrados.

Y como decíamos al inicio, la sociedad y la educación van conectadas, no por internet sino por la realidad diaria de las aulas, de tal manera que la sociedad se hace concreta entre las paredes de las aulas, en los alumnos que el profesor tiene delante, con los que habla, interacciona y pretende que aprendan. Así pues, la sociedad de hoy se presenta con algunos aspectos nuevos respecto a la de hace diez o quince años cuando se elaboró la reforma educativa.

Esa reforma no contempló esta nueva situación por lo que, tanto el currículo como la formación del profesorado se enfocaron para aquel momento. Por ejemplo, en el Artículo 1, punto 1, de la LOGSE dice entre otras cosas: *El sistema educativo español, ... se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley: e) la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España; g) la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos; y en el Artículo 2, punto 3 dice: La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes*

⁶ Discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores, pronunciado el 13 de junio de 2001.

⁷ Datos anteriores al verano de 2001, en Puyol, op. cit.

principios: c) la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

Ambos reflejan la realidad que se percibía entonces y al hablar de otros pueblos y otras culturas lo hace con un matiz de distancia, de lejanía. Algo que si podía haber recogido ya, por evidencia, la reciente modificación del currículo y, sin embargo, de nuevo se refiere al mundo occidental y a la pluralidad interna histórica, no a la resultante de la inmigración.

En aquella reforma del sistema educativo no aparecen elementos que señalen la realidad educativa de hoy y de un futuro próximo, realidad que de forma alarmante se está mirando, al menos en los lugares donde se está presentando, ya que de momento no podemos decir que sea generalizado a todo el territorio del Estado Español, como ha quedado expuesto antes.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

Como consecuencia, tampoco se contempla en la formación del profesor. A lo largo de la misma se habla generalmente de la Educación con la idea y con la mente puesta en un contexto, donde los niños, los centros, las familias, etc., son en líneas generales conocidos, tenemos información de cómo son, responden a modelos que tenemos más o menos parecidos a nuestra experiencia, incluso en los textos que manejamos se reflejan estos modelos con sus matices y variedades.

Para verlo, y como somera revisión, podríamos mencionar algunos de los aspectos importantes de los que se trata en esa formación, por ejemplo: el currículo, la organización del sistema educativo, la metodología, los manuales, los libros de texto, etc., y creo que llegaríamos a la conclusión de que también la formación está más enfocada a otras realidades que a la que nos referimos aquí.

Así pues, la formación del profesorado está enfocada para una sociedad que se piensa más o menos homogénea y para producir una educación similar; prueba de ello es un currículo uniforme para todo el Estado aunque contemplando la variedad regional; es decir, lo común y lo diferente se contemplan y, sin embargo, es un currículo monocultural, que propone enseñar una lengua, y otras (europeas y constitucionales, según la última modificación), una geografía, una historia, unos conocimientos científico-técnicos, unos medios de comunicación de masas, una literatura, creencias y valores democráticos, en definitiva, unas formas de vida.

Pero, ahora hay que situarse ante la educación de niños inmigrantes. Y sólo con mencionarlo ya nos habla de otro tipo de contextos, donde los matices y las variedades que se pueden presentar son distintos y a los que no estamos tan habituados a convertirlos en objetos de nuestro trabajo cotidiano. En objeto de las referencias cuando hablamos de qué, cómo y cuándo enseñar

Y la educación en aulas pluriculturales plantea cambios en la concreción del currículo, en su puesta en práctica y en el funcionamiento de la realidad educativa diaria. Para el profesor surgen nuevos planteamientos de su docencia, porque la realidad del aula es distinta de la que habitualmente tiene; requiere nuevas formas de organización, de desarrollo de la actividad, aparecen nuevas necesidades en sus alumnos, etc

Pues bien, a pesar de ello, nos podemos preguntar: ¿ofrece el sistema educativo, algunos elementos para abordar este tipo de diferencias?. Algunas cosas como cuando nos habla del aprendizaje significativo, de partir del contexto del alumno, de saberes significativos para el alumno, del conocimiento del medio, de atender a la diversidad, por ejemplo, ¿lo podemos generalizar para distintas realidades?, ¿lo podemos aplicar a otras situaciones?. A pesar de que la administración cuando dice esto, al igual que los docentes, aunque no lo explicita, están pensando en la realidad a la que estábamos acostumbrados. Si a la luz de lo que ahora tenemos, analizamos cada uno, podemos comprobar como su validez persiste, pero los referentes cambian si atendemos a niños inmigrantes. Podemos hacerlo, como ejemplo, con el concepto de medio que trae el currículo en la etapa de Educación Primaria:

“El medio –dice el currículo- es el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación. No es sólo el escenario donde transcurre la vida y se produce la actividad humana. Además, desempeña un papel condicionante y determinante de la vida, la experiencia y la actividad humanas, al tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de esa misma actividad. El ser humano no es ajeno al medio: antes bien, forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.”

Si se lee esta concepción del medio, tan fundamental en la enseñanza obligatoria, poniendo detrás de esas personas, o en su lugar, a los inmigrantes como los elementos fundamentales del medio, y pensamos en ese medio, entendido como el currículo lo hace, pero de los inmigrantes, podemos intuir las diferencias que puede presentar en comparación con los otros alumnos.

Que los niños inmigrantes presentan diferencias respecto al resto de los niños es algo evidente, y que unas son más fácilmente detectables que otras, también. Entre ellas está un mundo de referencia distinto. Su mundo de experiencias y vivencias es diferente, y quizás también sus expectativas son otras. No ocurre lo mismo con sus capacidades, éstas no son distintas, sus capacidades son equivalentes a las del resto de los niños, aunque puede que, en su medio, en algunos casos, se potencien unas capacidades diferentes a las que estamos habituados nosotros, pero como

estamos hablando de niños, por lo tanto en período de formación y desarrollo de todas sus capacidades, eso no limita sino que hace que el trayecto sea algo diferente.

Todo esto no es más que su medio, un medio diferente. Para empezar, su medio puede presentar cierta movilidad espacial, puede implicar cambio de lugar, ya que puede suceder que su vida se haya desarrollado en lugares distintos.

Y, todo eso que decimos de la interacción con el medio, y el entorno como medio más próximo, no sólo físicamente sino **vivencialmente**, lo tenemos que decir aquí y sirve igual, pero ese medio presenta algunas connotaciones que es bueno tener en cuenta para poder entender mejor esa interacción de la que habla el currículo.

Podemos añadir algo más. Sabemos también que no es lo mismo un medio "hostil", es decir, que presenta muchas dificultades, a un medio con el que interaccionamos con pautas ya establecidas y que vamos descubriendo. No es lo mismo un medio a descubrir individualmente, pero donde el grupo al que pertenece ya "ha conquistado", a un medio donde individualmente hay que descubrir y que el grupo no domina sino que hay otros grupos que lo hacen.

Lógicamente, lo que se está planteando es que es deseable conocer el medio del niño inmigrante para entender mejor sus interacciones y adaptar la enseñanza al contexto, para programar aprendizajes significativos, que coincide con lo que indica el currículo. Es lo que se dice cuando nos referimos a la planificación de la enseñanza en las aulas, si bien no lo hacemos refiriéndonos a la enseñanza que incluye a niños inmigrantes. La dificultad se presenta cuando hay que cambiar el "chip", a la hora de planificar la enseñanza, para pensar en este otro medio que además no se conoce bien generalmente.

Sin embargo, aunque con conocer ese medio o con tenerlo en cuenta se da un gran paso para enfocar la educación en aulas pluriculturales, no es suficiente y podemos apuntar un aspecto más, entre otros, como es la finalidad de la educación. En la cita del inicio, acerca de la fuente sociológica, se dice: "*El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen*". Es decir, ¿a dónde nos debe llevar la educación?. Hemos hablado del medio como punto de partida y de referencia en la enseñanza en contextos pluriculturales, pero también hay que pensar ¿a dónde queremos ir?.

Teniendo en cuenta la realidad que nos ocupa, ¿las metas son las mismas que tenemos planteadas actualmente?, ¿estamos hablando de nuestra sociedad incorporando a ella a los inmigrantes como miembros de la misma? O ¿estamos haciendo referencia a otra sociedad?

Son interrogantes sin respuesta clara, de momento, que habrá que intentar resolver en esta nueva situación, en este "reto de futuro" que es la

enseñanza en aulas pluriculturales y la formación de profesores para abordar esa enseñanza.

REFLEXIONES PARA EL PROFESOR

Este ejemplo del medio nos ha permitido hablar de cómo podemos usar lo que tenemos en otra realidad distinta para la que fue pensado; también nos aparecen interrogantes, pero algo imprescindible para todo lo que significa abordar la educación en estos contextos es la actitud del profesor.

La actitud del profesor requiere enfrentarse al aula con disposición para cambiar y admitir nuevas "formas de hacer", pero, sobre todo, de aceptar y entender estas realidades, relegando el etnocentrismo; es necesaria la actitud del relativismo, de conocer al otro en un plano de igualdad, de valorar la diversidad como riqueza.

Hay que empezar a cuestionarse nuestras "formas de hacer" como unas más entre las muchas posibles, ni mejores ni peores, sino diferentes. Estar abierto y sensible a admitir que existen otras, que no hay una perfecta y que todas tienen aspectos positivos y aspectos negativos. Que lo que es evidente para nosotros puede serlo solo para nosotros, pero para otros no es evidente.

Es la actitud que permite cambiar, pues el contacto entre grupos diferentes culturalmente conlleva cambios, modificaciones, ajustes, en ambos; no en una sola dirección sino en una doble dirección.

El hecho de ser sociedad receptora de inmigrantes nos hace sociedad dominante; somos más y estamos aquí, y los demás, los otros, vienen a nuestro encuentro. Por lo que parece evidente que los que vienen de fuera tienen que adaptarse aquí, a nuestro mundo concreto, tienen que aprender nuestra lengua como uno de los primeros cambios más imperiosos, y otros más, como adaptarse a nuestro sistema escolar y *educativo*.

Todo esto nos parece normal, natural, y evidente; vienen aquí y tienen que adaptarse a estas circunstancias. Esta es nuestra expectativa, y para lo que estamos dispuestos a ayudarle, en esa adaptación, con nuestra mejor voluntad.

Pero, como hemos dicho, todo contacto entre grupos diferentes culturalmente, entiéndase las aulas pluriculturales, produce cambios en ambas direcciones, no en una sola. El impacto es bidireccional, no unidireccional. No sólo tienen que sufrir cambios los inmigrantes sino que los que los acogen también cambian por ese hecho, aunque no sean conscientes o no quieran hacerlo.

Sin embargo, estamos muy familiarizados con la idea de que los que cambian, o tienen que cambiar, son "los otros"; tenemos, o creemos tener claro, lo que queremos que cambien los que vienen, sin saber o sin preguntarnos si ellos quieren cambiar, o lo que ellos quieren cambiar, y

poco mentalizados con el hecho de que también nosotros vamos a cambiar. Esto nos debe hacer reflexionar acerca de si somos conscientes y si estamos dispuestos a cambios: la sociedad, en general, y los profesores en particular cuando en sus aulas encuentran alumnos diferentes culturalmente, cuando desean ayudar a los niños inmigrantes a adaptarse a su aula. Nos referimos a cambios más profundos de los que habitualmente se mencionan.

Por lo que deberíamos preguntarnos si, como profesores, o como sociedad de acogida en última instancia, estamos mentalizados para cambiar, si estamos preparados y dispuestos a cambiar. ¿en qué?, ¿hasta dónde?

Cambios que también afectan al aula, pues tendrá que reajustarse para esa nueva situación. Pero que, desde la perspectiva que estamos planteando estos cambios, no quedaría fuera de esa actitud a la que hacemos referencia, si nosotros estaríamos dispuestos a solicitar a los que llegan que nos ayuden a cambiar. Esta disposición para intentarlo sería una forma posible de avanzar, donde la interacción entre ambos, nosotros y ellos, sería más fructífera. Fruto de esa actitud sería una afirmación como ésta: *no sólo somos nosotros los que ayudamos, sino que los otros nos pueden ayudar a nosotros.*

Esto implica dejar hablar al otro, escucharle, aprender de él, en definitiva, conocerlo. Supone tener interés y curiosidad por saber cosas de su medio, de sus dificultades para adaptarse aquí y, algo muy importante, intentar vernos a través de sus ojos para poder comprenderle. No se trata sólo de conocer sus cuentos, leyendas, juegos, comidas, folklore; también sus percepciones, conocimientos, experiencias, sus "formas de hacer".

Otro aspecto destacable es la comunicación, importantísima en la vida del aula, pues la enseñanza es fundamentalmente comunicación. Y a la que el profesor, tal como demuestran los estudios, debe ser sensible en contextos monoculturales y fundamentalmente en los pluriculturales.

La primera que se suele mencionar siempre en estas realidades plurales es la comunicación verbal, como una de las que centralizan el primer problema, tanto con los alumnos como con las familias. Pero la comunicación verbal es solo el 33% de la comunicación y es en la que más esfuerzos se suelen emplear, la que sirve sobre todo para evaluar y clasificar a los alumnos, la que nos parece fundamental e imprescindible.

Sin embargo, los alumnos inmigrantes tienen comunicación verbal, tienen su lengua que se lo permite, pero le exigimos una segunda lengua. Tienen que aprender el español como segunda lengua para utilizarlo en el aula, en los espacios públicos, en relación con la sociedad de acogida pues en el ámbito familiar no la necesita; ni en el medio al que pertenece y del que procede tampoco. Una exigencia y una necesidad que no tienen los alumnos de aquí.

Cuando un alumno español "no va muy bien" en lenguaje, según el

profesor, se le recomienda que lo refuerce preferentemente fuera del horario escolar, pero, ¿qué ocurre con los alumnos inmigrantes?. A muchos se les saca del grupo para hacer ese refuerzo con la llamada educación compensatoria o el apoyo, quedando evidente delante de todo el grupo su diferencia día a día. ¿Ocurriría lo mismo si los alumnos hablaran como primera lengua inglés?

Podríamos recordar a Pierre Bourdieu, cuando considera que las prácticas lingüísticas son un *capital simbólico* que las personas con una preparación adecuada pueden convertir en capital social y económico. El valor de un dialecto -su posición en un "mercado lingüístico"- depende del grado en que proporciona acceso a puestos deseados del mercado de trabajo. A su vez, esto refleja su legitimación por las instituciones formales: la educación oficial, el estado, la iglesia y los medios de comunicación prestigiosos. En las sociedades estratificadas, incluso las personas que no utilizan el dialecto de más prestigio aceptan su autoridad y corrección, su "dominación simbólica". De este modo, las formas lingüísticas que carecen de poder en sí mismas, toman el poder de los grupos y de las relaciones que simbolizan. Sin embargo, el sistema educativo (defendiendo su propia validez), niega esto, desvirtuando el habla de prestigio como si fuera inherentemente mejor. La inseguridad lingüística de los hablantes de la clase baja y de minorías es el resultado de esta dominación simbólica.⁸

Ahora bien, el aprendizaje de la lengua implica muchas cosas. En un artículo que escribí hace algún tiempo titulado "Lenguaje, algo más que palabras"⁹, decía que cuando se aprende una lengua no se aprenden sólo palabras y sus significados. Se aprende también cultura de la que la lengua es una de sus manifestaciones. Si la cultura del que aprende y la del que enseña son distintas aumentan las dificultades, aún más si son muy diferentes. Esto que puede parecer obvio en unos casos, como entre el castellano y el árabe, por ejemplo, no se cuestiona en el caso de los iberoamericanos, y también ocurre. Nos podemos encontrar con que las mismas palabras tienen significados distintos, como familia, hogar, por citar alguno. Lo que entendemos por familia u hogar en unos lugares no es igual a lo que entienden en otros, aunque conozcamos todos la palabra y su significado.

Lo mismo se puede decir de las ejemplificaciones que se usan. Cuando ponemos ejemplos ¿de dónde los tomamos? De nuestro entorno o tenemos en cuenta otros entornos donde el ejemplo no sería válido. Es lo que le ocurrió a un profesor que, para hacer un trabajo sobre los animales domésticos, quiso poner como ejemplo de animal doméstico al perro a alumnos en cuyo entorno este animal no era considerado como doméstico y

⁸ Kottak, C. Ph. *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. McGraw Hill, 1994, p. 390.

⁹ En *Didáctica*. (Lengua y Literatura), 7, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995, p. 385-392.

por ello no hicieron el trabajo. Si el profesor desconocía este aspecto ¿cuál sería su actuación pedagógica subsiguiente?

Creemos que esto pone de manifiesto la relevancia de reflexionar, sobre todo cuando se trata de enseñar en aulas pluriculturales, acerca de cómo utilizamos el lenguaje y del valor social añadido con que usamos el lenguaje.

Sin embargo, hay otros aspectos de la comunicación que también son relevantes en esa interacción, como es la comunicación no verbal, los códigos de interpretación de los distintos lenguajes, la incidencia de los estereotipos y prejuicios, las referencias y experiencias personales de medios diferentes, entre otros, que pueden facilitar o entorpecer esa comunicación.

Teniendo en cuenta lo que hemos dicho antes, que solamente un 33% de comunicación es comunicación verbal, el resto de la comunicación, más de un 60%, es comunicación no verbal, es decir, la comunicación del lenguaje corporal o kinesia, el uso del espacio, el acercamiento o la distancia en la comunicación humana, la proxemia, y también lo que se llama "la presentación del yo" o "la máscara". Todos estos lenguajes acompañan las interacciones entre docentes y discentes, para facilitar o no, la comunicación. Así cuando el lenguaje gestual refuerza el verbal no es lo mismo que cuando lo contradice.

Estos lenguajes, como el verbal, son aprendidos por las personas en su medio, son pautados culturalmente, interiorizados, y funcionan casi siempre inconscientemente. Cuando los que emiten mensajes y los que los reciben tienen los mismos códigos de significado de esos lenguajes, se produce la transmisión en un sentido, pero cuando unos u otros tienen distintos códigos de interpretación de los mismos gestos, la comunicación puede interrumpirse.

Por ejemplo: nosotros solicitamos de nuestro interlocutor, cuando hablamos con él, que nos mire, como una demostración de estar interesado en lo que le decimos. Y nos turba o nos produce una sensación de distanciamiento, de no atendernos, si no nos miran directamente. Pues hay entornos en los que esto no es posible porque se considera inapropiado, falta de respeto a una persona mayor o con más autoridad.

Acerca de esto hay muchos ejemplos puestos de manifiesto en diversos estudios. Otro puede ser la figura del profesor, su status. Cuando se configura como una persona incuestionable, con autoridad fuerte, la relación con sus alumnos o con los padres de los alumnos no es la misma que si esa figura aparece y es aceptada como una persona asequible, cercana, con la que discutir diferentes puntos de vista. El profesor será más respetado y se le adjudica más prestigio, según se acerque o no a los cánones que tenemos interiorizados de lo que debe ser un profesor.

Algo parecido ocurre con las llamadas de atención o las correcciones que hace el profesor. Es decir, lo que podíamos llamar "sanción". Para nosotros

está claro que si el profesor indica la necesidad de mejorar en algo, o la reprobación de un comportamiento, equivale a que eso es importante y hay que tenerlo en cuenta. Pero, puede ocurrir que, el alumno esté acostumbrado a que cuando se le llama la atención acerca de un comportamiento inadecuado, o de una falta en sus estudios, sino es muy duro, es que no es demasiado importante, por lo que no es necesario tomarlo muy en cuenta. Consecuentemente, el alumno actuará según haya captado la intervención del profesor.

Son estas cosas las que intervienen también en la comunicación que pueden facilitarla o interrumpirla, que si bien ocurren en cualquier situación, entiéndase de enseñanza-aprendizaje, en el caso de culturas diferentes toma mayor relevancia porque los códigos de interpretación, como decía, pueden ser distintos y el comportamiento esperado no se da.

En la comunicación también juegan un papel importante los estereotipos y prejuicios. En este caso de alumnos inmigrantes es la imagen del "otro", nuestra imagen del otro. La percepción que tenemos, que hemos elaborado de ese otro y que es la etiqueta, el prisma con el que actuamos en nuestra convivencia con él. Muchas veces esta imagen no es el resultado de la experiencia sino que lo que se sabe, la percepción o cognición que se tiene de ellos, con lo que se fabrica la imagen, proviene de lo que cuentan otros, o de lo que filtran los medios de comunicación con imágenes o con palabras. Así se construye una imagen en base a lo que cuentan algunos, lo que dicen que saben, que le han dicho, que han oído. Personalmente no se conocen, pero se imagina como son en base a las informaciones que proporcionan los demás.

Estas imágenes y éstas percepciones guían y orientan el comportamiento, las actitudes y las acciones, cuando se piensa en esos "otros", cuando se tropieza con ellos o surge alguna ocasión en que se convive con ellos. Por tanto, algo importante es si esas informaciones son ciertas, se ajustan a la realidad o no, por lo que darán un resultado u otro; es decir, tendremos una imagen que se corresponde o no se corresponde con lo que son esos "otros".

No menos importante es si además de no ajustarse a lo que es, a la realidad, son peyorativas, negativas, o están cargadas de valores, aspectos, características, desacreditados y por ende las personas se nos presentan con esas mismas características. De donde se deduce que el ser conscientes de cómo elaboramos la imagen que tenemos de los otros, los inmigrantes, los diferentes, quizás ayude a que esa interacción sea con una base mucho más realista en vez de basada en estereotipos. Pero no sólo importa esta forma de elaborar estereotipos sino otra más sutil. En el contacto directo con los inmigrantes, como en el caso de aulas pluriculturales, podemos encontrarnos con que tenemos una imagen de ellos elaborada desde nuestras expectativas, o desde nuestros códigos de interpretación, que antes aludíamos y que pueden no corresponderse con la realidad.

Así como estas imágenes influyen en las actitudes y comportamientos, lo hacen también en lo que proyectamos; es decir, en esa interacción se trasluce, se proyecta también esa imagen y nuestros interlocutores, en esa interacción, lo perciben. Cuántas veces decimos u oímos comentarios como: *me ha tratado como si fuera tonta; se cree que soy boba, que no me entero; me ha tratado como si yo fuera....* Nos hemos dado cuenta de que nos han tomado por lo que no somos, nos han dejado ver qué imagen tenían de nosotros, y por lo que se ve no muy favorable. Podemos pensar cómo nos hemos sentido, lo que nos ha parecido, incluso cómo nos ha enfadado.

Pues traslademos esto a esa convivencia con los otros, los diferentes, en esa interacción, y preguntémonos ¿qué imagen proyectamos y perciben que tenemos de ellos? ¿es favorable, positiva, les hace sentirse diferentes, distintos, excluidos? ¿la percepción que tienen como les describe? ¿cómo se ven según lo que proyectamos?

Me parece que si esto mismo lo aplicamos a la enseñanza, para los profesores que están al frente de aulas con alumnos diversos, estas reflexiones y estas preguntas son necesarias. Saber y conocer cómo sus concepciones acerca de sus alumnos están basadas en realidades o falsedades; si en su trato la pauta de sus actitudes está en estereotipos o conocimientos ciertos; si es lo positivo de esas imágenes, aunque sean ciertas, lo que pesa más en su interacción con los alumnos o al contrario, y qué es lo que están captando sus alumnos de todo esto. En definitiva, qué tenemos o debemos conocer, con qué estereotipos y con qué prejuicios funcionamos en nuestro contacto con los diferentes; sean las diferencias del tipo que sean.

Ante estas situaciones se propone como camino para afrontarlas la llamada educación intercultural en unos casos; en otros, la educación multicultural, si bien es verdad que más como una meta que como una realidad, no faltando quién se pregunta si es posible esta educación intercultural, o multicultural, mientras que algunos piensan que merece la pena intentarlo.

Desde nuestro punto de vista, apostar por una educación multicultural implica, entre otras cosas :

- reconocer a la sociedad como pluricultural
- valorar la pluriculturalidad como algo positivo
- aceptar la igualdad de las culturas
- entender la diversidad como riqueza
- creer en la posibilidad de comunicación e interacción entre culturas y esto como enriquecimiento mutuo.

Ahora bien, la apuesta no está exenta de dificultades y alguna que se puede indicar es el currículo. Dado que el trabajo del profesor está orientado por el currículo, si la escuela es pluricultural, el currículo ¿sería aceptado/compartido por los diferentes grupos culturales presentes en la escuela? ¿Sería la proporción de currículo abierto un resquicio suficiente

para la multiculturalidad?

Pues, si la educación multicultural se plantea como una posibilidad de educar y aprender juntos y diversos, nos podemos preguntar: ¿Educar en qué modelos?, ¿Aprender qué contenidos?. El modelo del currículo oficial es monocultural y tendríamos que ir a un currículo multicultural y de nuevo la pregunta: ¿Hay posibilidad de pactar, acordar, consensuar, un currículo multicultural con modelos educativos y contenidos aceptados por la diversidad?

Queremos terminar diciendo, que así como las utopías mueven voluntades y dirigen el comportamiento y las acciones, y, a veces, se convierten en realidad y dejan de ser utopías, la propuesta de educación multicultural quizás no resuelva todos los problemas y esté repleta de dificultades para su puesta en práctica pero puede que ayude a que la convivencia entre grupos diferentes sea más enriquecedora.

MULTICULTURALISMO Y CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

José María Martínez Ferreira
iber@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

INMOVILISMO EN TIEMPOS DE CAMBIOS

El último decenio del siglo XX ha sido protagonista de innumerables y trascendentales transformaciones de todo tipo, tanto desde la proyección internacional, como a nivel nacional. Dentro del ámbito de la educación, nuestro país ha abordado en este período una reforma del sistema educativo que, entre otros muchos cambios operados, ha supuesto la incorporación generalizada de las niñas y niños gitanos en edad escolar a los centros educativos.

Pero la situación de la población gitana es muy dispar. Por una parte, las autoridades educativas se apoyaron, para dinamizar este proceso, en la vinculación del salario social a la escolarización de los miembros de la familia menores de 16 años, de manera que las familias gitanas que se encuentran viviendo en situaciones marginales, son *legalmente forzadas* a enviar a sus hijos a la escuela. Esta fórmula empleada por la Administración conduce, en numerosos casos, a considerar la escolarización como una imposición de la cultura paya, en lugar de valorarla como un instrumento favorecedor de la superación de la marginación.

Por otra parte, numerosas familias gitanas ya habían iniciado la escolarización de sus hijos, principalmente a través de las escuelas-puentes. Estas habían permitido el acceso escolar a parte de la población gitana, pero al mismo tiempo se mantenía invisible y alejada de la población mayoritaria y de los centros escolares a esta minoría étnica.

La desaparición de las escuelas-puente condujo a la incorporación de

MULTICULTURALISMO Y CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

José María Martínez Ferreira
iber@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

INMOVILISMO EN TIEMPOS DE CAMBIOS

El último decenio del siglo XX ha sido protagonista de innumerables y trascendentales transformaciones de todo tipo, tanto desde la proyección internacional, como a nivel nacional. Dentro del ámbito de la educación, nuestro país ha abordado en este período una reforma del sistema educativo que, entre otros muchos cambios operados, ha supuesto la incorporación generalizada de las niñas y niños gitanos en edad escolar a los centros educativos.

Pero la situación de la población gitana es muy dispar. Por una parte, las autoridades educativas se apoyaron, para dinamizar este proceso, en la vinculación del salario social a la escolarización de los miembros de la familia menores de 16 años, de manera que las familias gitanas que se encuentran viviendo en situaciones marginales, son *legalmente forzadas* a enviar a sus hijos a la escuela. Esta fórmula empleada por la Administración conduce, en numerosos casos, a considerar la escolarización como una imposición de la cultura paya, en lugar de valorarla como un instrumento favorecedor de la superación de la marginación.

Por otra parte, numerosas familias gitanas ya habían iniciado la escolarización de sus hijos, principalmente a través de las escuelas-puentes. Estas habían permitido el acceso escolar a parte de la población gitana, pero al mismo tiempo se mantenía invisible y alejada de la población mayoritaria y de los centros escolares a esta minoría étnica.

La desaparición de las escuelas-puente condujo a la incorporación de

los niños y niñas gitanos en los *centros escolares normalizados*, dando lugar a su presencia por vez primera en numerosas aulas de los centros escolares o multiplicándose significativamente su número en los centros que ya contaban con algún alumno gitano escolarizado.

Pero este esfuerzo integrador es desigual en función de la titularidad de los centros educativos. Así hay que señalar que este alumnado se ha incorporado en una desproporción abismal en los centros públicos, ya que los concertados sólo escolarizan a uno de cada diez alumnos gitanos viéndose generalmente repudiados o minimizada su presencia en los centros concertados y privados¹⁰. Son numerosos los casos en los que se constata el prejuicio hacia la admisión de los alumnos gitanos y de los procedentes de situaciones de marginalidad en la mayor parte de los centros concertados.

Concretamente en Castilla y León, en el curso 1999-2000, se encontraba escolarizado en centros concertados un 11,6% del alumnado gitano de enseñanza obligatoria, siendo la comunidad autónoma del territorio MEC con mayor índice. En el extremo opuesto nos encontramos el caso de Melilla en que se escolarizan íntegramente en centros públicos a la población escolar gitana y Ceuta en que la presencia de alumnos de esta minoría en los centros concertados es de tan sólo un 3%. Con estos datos¹¹ se refleja la perpetuación de la discriminación y alejamiento del principio de la igualdad de oportunidades, por lo que queda supeditada la escuela pública a la atención de los alumnos que requieren de compensación educativa.

Ante este inesperado y rápido proceso vivido en los centros escolares, se han generado diversas reacciones y respuestas por parte de los distintos integrantes de la comunidad educativa, en las que no vamos a detenernos, por no ser el objeto del presente trabajo, salvo en lo que concierne al profesorado. Este se ha encontrado con la incorporación del alumnado perteneciente a la etnia gitana que, como cualquier otra minoría, sustenta sus propias convicciones sociales, culturales, etc, que inciden en la dimensión escolar, manifestándose unas carencias formativas en su formación inicial como docente en relación a la historia, cultura, costumbres, etc. del Pueblo Gitano.

En este sentido la LOGSE se sustenta en un loable principio de comprensividad, que en la práctica cotidiana, generalmente, no ha tenido su reflejo, manteniéndose una concepción unidireccional y homogénea de la enseñanza, sin que se alcance la requerida adaptación al alumnado. Este

hecho conduce a una reforma tan sólo *aparente*, pues si bien se aprecia el *cambio formal* del sistema educativo, por otra parte se mantienen las rutinas y concepciones de la enseñanza tradicional.

Desde esta clave interpretativa se puede entender por qué parte del profesorado, ante la ruptura de la homogeneidad del aula ocasionada por la inclusión del alumnado gitano, busque el retorno de la homogeneidad enviando a éste fuera del aula, en la medida de lo posible, remitiendo al alumno con el profesorado de educación compensatoria. El programa de educación compensatoria, que inicialmente tiene la finalidad de estimular y promover la escolarización en las aulas ordinarias, en numerosos casos ha terminado convirtiéndose en una opción segregacionista, al quedar relegada a una clase paralela para los niños gitanos.

Ante las concepciones del maestro como un *técnico* cuya única finalidad es la transmisión de conocimientos, queremos destacar que el docente adquiere otra dimensión mucho más importante y educativa como referente y propiciador de la adaptación y el rendimiento de los alumnos, por medio de los mensajes y acciones que en la práctica cotidiana se trasladan de manera que la valoración o la descalificación de cada alumno, incide en gran medida tanto en la autoestima, como en las expectativas escolares de los alumnos.

Así nos encontramos con la paradoja de que los libros de texto planteen, de forma expresa, una postura contraria a la discriminación, el racismo, la intolerancia, la xenofobia, es más, se pueden encontrar críticas a estos valores encarnados en otros tiempos o en otros países, pero no presentarlos de manera contextualizada en nuestro país y en nuestro tiempo. Es difícil encontrar referencias al Pueblo Gitano, a su devenir histórico, su lengua, sus modos de vida,... de manera que se genera en el imaginario colectivo la valoración que ha señalado Tomás Calvo Buezas "*Los racistas son los otros*"¹². En cambio otra cosa muy distinta muestran los hechos que ofrecen los medios de comunicación, cada vez con más frecuencia y jalonando todo nuestro país en los que se muestra la discriminación y la intolerancia hacia otras minorías culturales, desde la cultura mayoritaria.

ALUMNADO GITANO Y EDUCACIÓN DESDE LA PROYECCIÓN LEGAL INTERNACIONAL

Son numerosas las recomendaciones que inciden en la conveniencia de que en las escuelas se trabaje desde una concepción multicultural y respetuosa con las minorías étnicas y en concreto con la minoría gitana.

El 22 de mayo de 1989, el Consejo de Europa y los Ministros de Educación, adoptaron una resolución relativa a la escolarización de los

¹⁰ Son numerosos los casos en que las A.M.P.A.S y los propios centros privados y concertados, se oponen a la escolarización de alumnos gitanos. como muestra reproducimos el titular de un artículo del diario El Mundo de 16 de mayo de 2000 pág. 30 "Los niños de Barakaldo vuelven a clase tras la intervención de la Fiscalía de Menores. Los padres del colegio Salesianos dejan claro que no aceptan la escolarización de tres estudiantes gitanos"

¹¹ Fuente: Diario El Mundo, 16 de Mayo de 2000

¹² CALVO BUEZAS, T. *Los racistas son los otros*. Ed. Popular, Madrid, 1989.

niños gitanos e itinerantes, en el marco de la entonces Comunidad Europea. En ella se reconoce formalmente *“que su cultura y su lengua forman parte, desde hace más de medio milenio, del patrimonio cultural y lingüístico de la Comunidad.”*¹³.

La resolución realiza, en su preámbulo, un análisis de la situación en el ámbito de la educación formal, señalando las carencias existentes en ese momento en lo relativo a la escolarización, así como el creciente interés por parte de la comunidad gitana en acceder a la escolarización, valorándola como instrumento decisivo para su desarrollo personal y profesional. Se pretende fomentar una acción global, en el marco europeo, encaminada a la superación de los obstáculos más importantes para el acceso de los niños gitanos e itinerantes a la educación formal. Para ello se indican una serie de medidas a adoptar tanto a escala comunitaria, como a escala nacional por los distintos países. De estas últimas reseñamos algunas:

- En lo relativo al material didáctico, consideración de la historia, la cultura y la lengua de los gitanos.
- En lo relativo al profesorado, formación continua y complementaria adaptada al profesorado que trabaje con niños gitanos e itinerantes.

El Consejo de la Unión Europea promueve, el 23 de octubre de 1995, una Resolución relativa a las respuestas de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia¹⁴. En las consideraciones generales se resalta la gran importancia de la educación y la formación en la lucha contra el racismo, promoviendo el respeto hacia todas las personas, por encima de sus orígenes culturales. También se incide en el papel de los sistemas educativos, con especial incidencia de la historia y de las ciencias humanas, en el conocimiento de la diversidad cultural y la ruptura de estereotipos. Para ello se establecen diversas medidas entre las que se encuentran:

- Aplicar materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural.
- Reforzar los contenidos educativos con mayor incidencia en la comprensión de las sociedades multiculturales, principalmente la historia, las ciencias humanas y la enseñanza de las lenguas.
- Incentivar la flexibilidad de los sistemas educativos de manera que se aborden más eficazmente las situaciones complejas.
- Promover innovaciones educativas y curriculares y favorecer la elaboración de materiales didácticos, encaminadas al desarrollo del respeto y la igualdad entre las culturas, la tolerancia, la

¹³ Resolución del Consejo de Europa y de los Ministros de Educación (89/C153/02) (Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 21.6.1989)

¹⁴ Esta resolución surge tras la Conferencia sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, en la que se constata la insuficiente documentación internacional relativa a las minorías

cooperación, etc.

- Fomentar las iniciativas que promuevan la cooperación entre la escuela y su comunidad local.

El Comité de Ministros del Consejo de Europa¹⁵, adoptó, en febrero del año 2000, una Recomendación relativa a la escolarización de los niños gitanos en Europa, ante la constatación de la existencia de importantes problemas en la escolarización de los gitanos en los distintos países. Indicadores como el absentismo, el abandono escolar,... reflejan un fracaso, que puede ser debido al mantenimiento de políticas educativas que conciben a los alumnos gitanos como discapacitados sociales y culturales. Frente a estas concepciones, se apunta la necesidad de políticas integrales que afronten la escolarización de forma amplia, considerando los contextos económico, social, cultural, como factores que inciden en la misma. Por otra parte se incide, nuevamente, en la necesidad de diseñar materiales didácticos que introduzcan la historia y la cultura gitana en el curriculum y refuercen la identidad cultural.

INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pero hay que ser conscientes de que no se puede hablar de una educación intercultural en los centros escolares sin tener presente la necesidad de una preparación previa al respecto por parte de los profesionales de la educación. En este sentido, su inclusión en la formación del profesorado se convierte así en una necesidad requerida, tanto por las disposiciones y recomendaciones ya reseñadas, como por la realidad presente en las aulas de nuestros centros escolares. Por ello, el análisis de la situación en España en la formación inicial del profesorado de educación primaria en relación a la interculturalidad, puede suponer un camino para tomar, en alguna medida, el pulso a la situación de la educación en nuestro país.

Para realizar este trabajo hemos procedido a efectuar un análisis de los Planes de Estudio conducentes a la formación de los maestros especialistas en Educación Primaria,¹⁶ diseñados por las distintas universidades

¹⁵ En el año 2000 ha visto la luz la obra *La protección de las minorías en el Consejo de Europa* editada por el Instituto Vasco de Administración Pública, que recoge la investigación realizada por XAVIER DEOP sobre el papel del Consejo de Europa en la protección de las minorías nacionales, tanto por el reconocimiento de derechos y libertades, como por el establecimiento de obligaciones de los estados hacia ellas.

¹⁶ Hemos escogido esta especialidad por considerar que es la concebida para la formación del maestro generalista y, por tanto, en la que cobra mayor importancia la formación el tratamiento de la diversidad cultural en el ámbito escolar.

españolas conforme aparecen publicados en los Boletines Oficiales¹⁷. Para ello hemos rastreado en los descriptores de las asignaturas la inclusión de contenidos referidos a: multiculturalismo, interculturalismo, minorías étnicas o minoría gitana.

Al efectuar este análisis nos hemos encontrado con que la formación inicial del profesorado, impartida en los centros universitarios destinados a la misma, denota el abandono de una preparación en este sentido. No se cuenta con una formación generalizada para todos los alumnos a través de la obligatoriedad, con la notable salvedad de la Universidad de Granada en su centro de Melilla, siendo suplida, en alguna medida, a través de la oferta de asignaturas optativas. Por otra parte hemos encontrado una desigual sensibilidad territorial como se puede apreciar en este mapa. Cada punto indica un centro en que se ofertan asignaturas, independientemente del número que sea, con contenidos relativos a multiculturalismo, interculturalismo, o minorías étnicas.



A través de los resultados, que han sido reflejados en la tabla que acompañamos, podemos encontrar argumentos para el optimismo, ya que al menos 26 de los 75 centros universitarios españoles que imparten la titulación de maestro especialista en primaria, cuentan con 37 asignaturas

¹⁷ La revisión de los planes de estudio se ha realizado con los publicados hasta el mes de mayo del año 2001

que, a través de los descriptores de las mismas, indican que se abordan contenidos relativos a multiculturalismo, interculturalismo o minorías étnicas.

Por otra parte, podemos reseñar argumentos para el pesimismo, al constatar que en tan sólo un caso, la Universidad de Granada a través de su centro de Melilla, hemos encontrado una asignatura, *Curriculum intercultural*, que tiene la consideración de materia obligatoria y por tanto cursada por todos los futuros docentes formados en dicho centro.

Lamentablemente, junto al reconocimiento de la importancia de esta materia en la formación inicial del profesorado, estableciendo la impartición de la misma a todos los alumnos a través de la obligatoriedad, nos encontramos con la asignación de una carga lectiva de 2 créditos para la misma, lo que a nuestro juicio parece notablemente insuficiente, por lo que sospechamos que quedará reducida a una aproximación inicial, ante tan exigua disponibilidad horaria.

El carácter optativo de las asignaturas relacionadas con esta materia, que ofrecen el resto de los centros educativos nos conduce a la consideración de que, ante la ausencia consciente o inconsciente, de los itinerarios que definen una titulación y que, por tanto, regulan la formación de los profesionales correspondientes a través de la troncalidad y de la obligatoriedad, tan sólo una parte de los futuros educadores en la etapa de educación primaria, los que hayan optado por cursar estas materias entre la innumerable oferta de asignaturas optativas que se prodiga en cada universidad, habrán adquirido una formación al respecto del pluralismo cultural.

Las restantes 36 asignaturas que hemos encontrado son cursadas por los alumnos a través de la optatividad de sus respectivos centros, distribuyéndose en 15 universidades que ofertan una asignatura, en otros 9 centros de las universidades: Ramón Llull, Valencia, Lleida, Girona, Extremadura, Autónoma de Madrid, Almería y Alcalá de Henares se dispone de dos asignaturas optativas relativas al interculturalismo, y con un sólo centro, el de Badajoz correspondiente a la Universidad de Extremadura en el que se cuentan tres asignaturas que abordan desde distintas áreas la diversidad cultural.

En cuanto a las áreas responsables de la docencia nos encontramos con cierta implicación de la Didáctica de las Ciencias Sociales ya que en 9 asignaturas se vincula a nuestra área la docencia, aunque tan sólo en 5 de ellas (Burgos, Badajoz, Cáceres, Sevilla y Valladolid) es la única responsable de impartir dicha materia mientras que en los restantes centros se asigna la responsabilidad de su docencia a más de un área.

Desde nuestro punto de vista, junto con la necesaria formación generalizada de todos los futuros docentes en las concepciones interculturales, reseñamos el importante papel a desempeñar por las Ciencias Sociales como articuladoras de las diversas realidades culturales

a través de las costumbres, valores, la relación con el medio físico y su retrospcción en el tiempo de manera que "... a través de la comparación y del relativismo, enseñan, justamente, la historicidad y el pluralismo de los modos de vida, la diversidad¹⁸

Si bien es cierto que esta *deformación* inicial del profesorado puede ser corregida y complementada con los cursos de formación permanente que desde los distintos ámbitos se ofertan: centros de profesores y recursos, escuelas de verano, cursos de postgrado,... En este sentido cabe un cierto optimismo ya que se constata un notable incremento en la oferta de cursos, seminarios, etc. sobre esta materia, hecho ante el que consideramos que la universidad debería de tomar buena nota desde su responsabilidad en la formación inicial del profesorado.

UNIVERSIDAD	OBLIGATORIA Créditos	OPTATIVA Créditos	DENOMINACION	Vinculación al área de Didáctica de las Ciencias Sociales
A Coruña		4	Didáctica de la Educación Multicultural	
Alacalá de Henares		6	Educación Intercultural	
		6	Retos sociales y educativos de la inmigración	
Almería		4,5	Educación y diversidad socio-cultural	
		4,5	Aspectos psicoevolutivos de las diferencias en el centro escolar	
Autónoma de Barcelona		4	Educación Multicultural	
Autónoma de Madrid. Aravaca		5	Educación Intercultural	X
		5	Educación para la convivencia	
Autónoma de Madrid, Madrid		4,5	Educación y desarrollo en diversidad	
		4,5	Bases para la interculturalidad. España en América.	X
Barcelona		6	Multiculturalismo y socialización	
Burgos		4	Multiculturalismo y Ciencias Sociales	X
Complutense de Madrid. E.U. de Profesorado		4	Educación Intercultural	
Extremadura. Badajóz		4,5	Antropología social y educación intercultural.	
		4,5	Sociedad y Derechos Humanos	
		4,5	Minorías étnico-religiosas	X

¹⁸ Buxarráis, M.R. et al. *El multiculturalismo en el currículum. El racismo*. Centro de publicaciones del M.E.C. y A. M. Rosa Sensat, Barcelona, 1993 : 118)

Extremadura. Cáceres		4,5	Interculturalismo y escuela	
		4,5	Minorías étnico-religiosas	X
Girona		4,5	Educación intercultural y escuela	
		4,5	Análisis y valoración de las necesidades educativas en un contexto multicultural	
Granada. Melilla	2		Curriculum Intercultural	
Lleida		4,5	Educación Intercultural y Escuela	
		4,5	La construcción de la comunicación intercultural	
Málaga. Antequera		6	Educación Intercultural	
Málaga		6	Educación Intercultural	
Pública de Navarra			Educación en valores sociales	X
Salamanca		4,5	Integración en la escuela de la diversidad cultural	
Sevilla. Cardenal Espínola		6	Educación para la paz	X
Sevilla. Facultad		6	Educación para la diversidad y la igualdad	
Valencia. Godella		4	Proyectos didácticos en centros educativos	
		4	Sociología de la cultura	
Valladolid. Segovia		4	Educación Multicultural	
Valladolid. Facultad		3	Multiculturalismo y Ciencias Sociales	X
Zaragoza. Huesca		6	Educación Intercultural	
Ramón Llull		4,5	Interculturalismo e interreligiosidad en el aula	
		4,5	Multiculturalismo y educación intercultural	X
Pontificia de Salamanca		4,5	Educación Intercultural	

**UN MODELO DE ENSEÑANZA DE LA DECLARACIÓN
UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA
FORMACIÓN DE LOS PROFESORES
DE CIENCIAS SOCIALES**

Sagrario Díaz Ruiz
delgaesj@uco.es

Juan García Escudero
José Antonio Molina Ruiz

Universidad de Córdoba

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Actualmente nuestra sociedad se encuentra inmersa en un proceso de cambio vertiginoso. La globalización económica, bajo la fé ciega en la eficiencia de los mercados, postula el carácter superfluo de los Estados y la necesidad de acabar con las trabas que impiden una liberalización de las relaciones económicas. Para los Neoliberales los intereses entre pobres y ricos no están en conflicto, y el progreso se produce en todos los pueblos cuando no se interfiere en sus relaciones laborales, comerciales, productivas o financieras. Los gobiernos deberían limitarse a equilibrar los presupuestos, luchar contra la inflación y poco más.

Es indudable la capacidad que tiene el mercado para gobernar la economía y propiciar nuevos ámbitos productivos. La revolución tecnológica auspiciada por la informática y la potenciación de los medios de comunicación han desarrollado aspectos nuevos e importantes en las capacidades creativas de los hombres y generado expectativas insospechadas en el crecimiento del bienestar de la humanidad. Sin embargo, los mercados sólo responden al lenguaje de los precios y beneficios. La realidad nos está mostrando día a día que los principios neoliberales que dirigen la economía globalizada, más que una solución son un problema. La capacidad del capitalismo, con su filosofía "natural" del progreso, para potenciar desastres ecológicos como la devastación de la

Amazonia, el recalentamiento del planeta, la desaparición de la capa de ozono, etcétera, sólo es comparable con su incapacidad para acortar el distanciamiento entre los países ricos y pobres.

Como señala Galbraith, J. K. (2001) "lo cierto es que los pobres, que constituyen la inmensa mayoría de la población en muchos países del mundo, tienen que comer todos los días. Las políticas adecuadas son las que garantizan este derecho básico, además de mejorar progresivamente dieta, vivienda, salud y otras condiciones materiales de vida a largo plazo. Las políticas que fomentan la inestabilidad, directa o indirectamente, con las cuales los pobres no comen en nombre de la eficacia o del liberalismo o incluso de la libertad, no son adecuadas. La tendencia hacia la competitividad, la liberalización, la privatización y los mercados de capitales abiertos ha mermado las posibilidades económicas de muchos millones de personas que se encuentran entre los más pobres del mundo. Por tanto, no se trata de una cruzada emprendida con buenas intenciones, aunque con torpeza. En la medida en que la aplicación de estas ideas perjudica el suministro diario y continuado de pan, se pone directamente en peligro la seguridad y estabilidad mundiales, que también nos incluye a nosotros".

Por tanto como señala J. Habermas, (2000) citando al sociólogo liberal R. Munch, la existencia de esta situación "proporciona motivos para temer que no vamos a tener más remedio que enfrentarnos al agotamiento de los recursos no renovables, a la alienación cultural y a estallidos sociales, a no ser que logremos acotar políticamente a unos mercados que se están, por así decirlo, escapando de los debilitados y sobrecargados Estados-nación".

Estamos ante el debilitamiento del estado-nación, porque cada vez más tiene menos control sobre muchas decisiones que afectan a los ciudadanos y que son tomadas en ámbitos o instituciones que carecen de legitimidad democrática.

La globalización, por tanto, no solo afecta a aspectos económicos, sino que está transformando la realidad política que nos rodea, muchos signos pueden llevarnos a pensar que los regímenes democráticos se debilitan. Las democracias pierden legitimidad, porque la "igualdad de los ciudadanos" cada vez desaparece más ante la presión de poderes económicos y mediáticos, que adquieren una influencia exagerada a la hora de tomar decisiones que afectan al conjunto de los ciudadanos y el control que ejercen los partidos políticos. En efecto, convertidos estos en sociedades bien estructuradas que acumulan recursos económicos o políticos, para perpetuarse en el poder de las instituciones democráticas, convierten a estas en cotos cerrados ajenos a la cultura democrática cuya finalidad no es otra que hacer del ciudadano un protagonista de la actividad política.

Actualmente existe, en nuestro ámbito cultural, un interesante debate sobre el tipo de democracia que nos conviene, para paliar los efectos

negativos que la nueva situación económica genera. Se discute entre la democracia procedimental, la democracia comunitaria y la democracia participativa o deliberativa.

Todos los planteamientos que se hacen coinciden en la necesidad de que el individuo, en defensa de su interés, tanto individual, como comunitario o colectivo, asuma una función activa en el proceso de la toma de decisiones políticas.

Sin embargo, no se analiza, o se hace someramente, como se "constituyen" tanto los virtuosos republicanos¹⁹, como los solidarios comunitarios o los responsables liberales.

Este olvido deja un vacío importante a la hora de plantear unas alternativas viables a la nueva situación generada por la globalización, ya que ésta no se centra solamente en los aspectos económicos, sino que la presencia de redes de comunicación, información y entretenimiento que invaden nuestras vidas cotidianas, como uno de los elementos claves que definen el momento actual, convierte la realidad social, política, económica y cultural que nos rodea en un producto dentro del mercado, preparado como un artículo más para su consumo indiscriminado. Esto produce un cambio en la mentalidad y hábitos intelectuales de nuestra sociedad que ahora se constituyen más a partir de imágenes, impresiones, flashes, impactos que generan una cultura de lo concreto, de lo efímero, fáciles de asimilar, que no necesitan de una atención sostenida y reflexiva sobre los contenidos teóricos y prácticos que nos forman y nos identifican como personas entroncadas en un colectivo social determinado. La sociedad en general ha entrado en una dinámica donde lo que priman son los mensajes simples y pragmáticos, donde la reflexión y la crítica brillan por su ausencia.

Habría que completar el debate, por tanto, proponiendo o analizando modelos educativos que se enfrenten a la situación cultural anteriormente definida, que debilita de una manera evidente el funcionamiento democrático. Tendremos que partir, como señala A. Touraine, (1994) de que "la única defensa posible es la acción racional, es decir, la apelación al razonamiento científico y la aceptación de reglas universalistas que protejan la libertad de los individuos. Lo cual se une a la tradición democrática más antigua: la apelación, a un tiempo, al conocimiento y a la libertad frente a todos los poderes".

Por tanto, y desde nuestra perspectiva, este debate se debe centrar en qué características debe tener la formación de nuestros ciudadanos para que adquieran unaa capacidades teóricas y prácticas que les permitan enfrentarse a una realidad social, por tanto política, no sólo nueva sino cambiante, y que ha perdido uno de los mitos fundadores de la modernidad, la pretensión de conocer y dominar el futuro (en cuanto se

¹⁹ (1) expresión extraída del artículo "¡Salud, virtuosos republicanos! de Juan A. Rivera publicado en el nº 92 de la revista "Claves de razón práctica"

estimaba que el hoy era mejor que el ayer pero que el Progreso lo haría peor que el mañana). Pretensión por lo demás que sostenía todo un entramado teórico que justificaba y configuraba todo un modelo de funcionamiento social que ha entrado en crisis. Esta pérdida hace que la justificación y configuración de las nuevas relaciones sociales y su funcionamiento concreto se vuelvan cada vez más complejas y ocultas a los ojos de los ciudadanos.

Esto hace que, actualmente, para que los ciudadanos puedan participar y controlar desde una posición democrática el funcionamiento del Estado, debamos replantearnos la función de la escuela. En efecto esta no debe ser sólo la transmisión de unos conocimientos eficientes y necesarios, de unos procedimientos y habilidades útiles para el desarrollo personal, sino que tendrá que conseguir que los alumnos tengan la capacidad de formular proyectos y elaborar propuestas sobre los problemas que se encuentran en la sociedad que les rodea. Para adquirir este objetivo es fundamental que en la escuela se desarrollen, de una forma más eficiente, las capacidades de argumentación y justificación.

Como señala P. Benejam y Otros (2001) "La capacidad de justificar el propio pensamiento implica desarrollar la capacidad de libertad entendida como ciencia. Cabe recordar que la libertad consiste en la capacidad de escoger, de manera individual y también colectiva, en que sociedad deseamos vivir.....La argumentación, por su parte, supone la aceptación de la duda y el reconocimiento de la pluralidad. El carácter público del debate no da seguridades, pero hace difícil sostener actitudes egocéntricas, dogmáticas, integristas o intolerantes. Al mismo tiempo, la comunicación permite la posibilidad de sumar voluntades y crear un clima de participación". Por tanto, es imprescindible, para fomentar su formación democrática, la realización de experiencias que potencien en nuestros alumnos las capacidades propias de un "espíritu científico", que podríamos definir como un hábito general de considerar los aspectos de la realidad física, natural, económica y social según el método del examen de los hechos, de la verificación experimental, de la razón crítica.

Sin embargo, creo que no es suficiente una actitud crítica, experimental y racional frente a los hechos y los problemas, sino que estos hábitos deben ir acompañados en nuestra práctica educativa de la potenciación en nuestros alumnos de capacidades para que siempre que se enfrenten a un problema tengan medios para intentar una solución. Es preciso que aprendan a formular "proyectos", a usar toda una serie de medidas y de instrumentos de análisis, a recoger datos de forma ordenada y sistematizada, que luego les servirán para argumentar y justificar sus propuestas. Así, su formación democrática, que debe ser uno de los objetivos de nuestra acción educativa, potenciará no sólo el conocimiento de su realidad social, sino que se verá completada con la posibilidad de su participación de forma activa en la vida política.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La experiencia realizada, surgió a partir del descubrimiento por parte de los profesores que impartimos la asignatura de "Ciencias Sociales y su Didáctica" del desconocimiento que tenían los alumnos sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tras haberles hecho una encuesta sobre sus conocimientos previos en la materia.

Nos planteamos que la mejor forma de llevar a cabo su aprendizaje sería, no sólo que los alumnos asumieran las ideas y principios que representan la Declaración Universal, con una metodología activa dentro del constructivismo, sino también que se implicaran organizando un proyecto común para su difusión, aprovechando que en la Facultad de Ciencias de la Educación se iban a celebrar unas jornadas sobre los Derechos Humanos. Al mismo tiempo, esta experiencia podría ser utilizada como modelo por parte de nuestros alumnos, a la hora de organizar, en los centros donde realicen sus prácticas docentes, procesos de enseñanza en los que el diálogo, la participación y la colaboración sean un eje importante no sólo para el aprendizaje de conceptos y principios, sino también de determinados valores y actitudes.

Pensamos que la mejor forma de iniciar el trabajo consistiría en hacer ver a los alumnos de magisterio de la especialidad de 3º de Primaria que el incumplimiento de los Derechos Humanos no es algo ajeno a nuestro entorno y a nuestra cultura, y tratamos de entroncar este incumplimiento con nuestro pasado reciente. Para ello analizamos los fascismos, no solo en su concreción histórica, sino fundamentalmente en la permanencia de muchos de sus principios y valores en el entorno social que nos rodea y en nuestra práctica diaria.

Para hacer esto iniciamos un doble proceso:

1º. Trabajamos con los alumnos, a través de unos textos elaborados con esta finalidad, la búsqueda de los principios ideológicos y valores fascistas que consideramos determinantes para su definición. Posteriormente analizamos la permanencia que dichos valores tienen en nuestro comportamiento cotidiano y en nuestra sociedad.

Después de un amplio debate donde se justificaron y argumentaron, tanto individual como colectivamente, qué principios y valores eran los más relevantes y permanentes de la ideología y práctica fascista, se llegó al siguiente consenso:

- La concepción y creencia que tienen los que practican esta ideología de ser un pueblo elegido por Dios o por la Historia (importancia del aspecto religioso en las concepciones fascistas) y, por tanto, encaminado hacia un destino infalible. Unido a esto, la idea de raza o pueblo superior frente a otros pueblos, a los que por ser inferiores, se les desprecia o explota.
- El nacionalismo elevado a un grado máximo de exaltación puede

considerarse como uno de los elementos esenciales en la generación del fascismo (no solamente la divinidad ha elegido como predilecto a un pueblo sino que lo ha situado en la tierra precisa).

- Mitificación de los “valores nacionales” y desarrollo de una ideología del darwinismo social que permita sostener la desigualdad cultural y étnica entre los pueblos.
- La necesidad de “un enemigo” para constituirse como ideología. Partiendo de una filosofía simple o acultural: “el dualismo”. Hay una separación muy definida, nosotros los buenos, ellos los malos
- La violencia como forma de vida
- Ideología fundamentalista y totalitaria, entendiéndose por tal aquella que aspira a controlar todos los aspectos de la vida individual y colectiva.
- La concepción machista del fascismo donde se predica la sumisión de la mujer al hombre y se asigna a las mujeres el papel exclusivo de reproductoras.
- La necesidad de un Líder o Jefe, o de “Ideas – Mito” sencillas y simples para la movilización de los militantes.
- La sumisión de los individuos al Estado por tanto la falta de libertad individual.
- La reflexión, la cultura, la disidencia son perniciosas para la sociedad, por tanto los intelectuales serán considerados como enemigos potenciales.
- Existencia de un partido fuertemente jerarquizado en torno a un jefe que ejerce el monopolio del poder.
- Monopolio de los medios de comunicación de masas y utilización de la propaganda como medio para lograr el encuadramiento político de la población..
- La insolidaridad y la falta de respeto hacia la vida de las personas que no participan de sus principios y de sus fines, considerándolas seres inferiores.

No se pudo hacer una valoración ni cualitativa ni cuantitativa de los anteriores principios ideológicos, sino que se acordó que todos estaban interrelacionados y constituían un discurso coherente.

También se trató de descubrir, a través del análisis de ejemplos concretos extraídos de los medios de comunicación y de las experiencias vividas, la existencia de comportamientos fascistas en el funcionamiento tanto social como individual de nuestra sociedad. Se decidió señalar los siguientes:

- La xenofobia, como desprecio y sentido de superioridad sobre los emigrantes.
- El desprecio, la ignorancia o el intento de exclusión de la vida social y política hacia quien es diferente.
- La utilización de la violencia física o verbal para acabar con el que

tenga una ideología distinta.

- La necesidad de ver al otro como un enemigo, como el mal, para justificar la dominación y la imposición de sus intereses propios sobre los de los demás
- La postergación del concepto de libertad como uno de los elementos constitutivos del individuo.
- El machismo.
- La manipulación de los medios de comunicación para mantenerse en el poder aunque sea a costa de desinformar a los ciudadanos.
- El entendimiento de la educación y la cultura como adoctrinamiento, y no como un proceso de desarrollo de las capacidades intelectuales de los individuos en libertad.

Una vez analizados los comportamientos fascistas con vigencia social en la actualidad, asistimos a la proyección de la película de L. Malle “Adiós Muchachos”, sobre la cual realizamos un coloquio – debate, que sirvió para afirmar y matizar muchos de los conceptos vistos con anterioridad.

2º Una vez que los alumnos hubieron elaborado un discurso propio sobre el fascismo en nuestros días, justificadas y argumentadas sus ideas en documentos y contrastadas en el coloquio de la película, propusimos analizar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, para que los alumnos escogieran aquellos artículos que consideraran más relevantes en relación con el tema.

Para ello se entregó a cada alumno un texto íntegro de la Declaración, con el fin de que cada uno escogiera individualmente aquellos artículos que considera más oportunos..

Después de un debate sobre si, al desgranar la Declaración de Derechos Humanos, se desvirtuaría su significado global, se llegó a la conclusión de que ello no tenía por qué ocurrir, por lo que se consensuaron los artículos que en relación con el tema, parecieron más relevantes a los alumnos. (adjunto anexo).

Una vez analizados los Derechos Humanos con una cierta profundidad, nos planteamos la segunda parte del trabajo: cómo podríamos dar a conocer a un colectivo de personas la Declaración Universal, de tal manera que despertara su interés y les llevara a participar de forma activa en un debate donde se tuvieran que justificar y argumentar los principios que se asumían.

Decidimos llevar a la práctica esta idea con los alumnos de la Facultad, para lo que nos planteamos el siguiente proyecto de trabajo:

Necesitábamos saber en primer lugar qué grado de conocimiento tenían los alumnos de la Facultad sobre los Derechos Humanos: Para esto hicimos una encuesta a 350 alumnos de la facultad (de un censo de 2250) divididos aproximadamente en, 100 alumnos de primero escogidos de entre las distintas especialidades de la titulación de maestro, 100 de segundo y 100 de tercero con las mismas características, y 25 alumnos de cada curso de la

licenciatura de psicopedagogía, sobre un cuestionario que los alumnos rellenaron individualmente:

El cuestionario se encabezó con el siguiente texto:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes a su voluntad.

La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

A partir del texto se hacían las siguientes preguntas:

1ª ¿Te suena de algo este texto? ¿Lo podrías identificar?

2ª Sí este texto perteneciera a un programa de un partido político ¿cómo lo identificarías, de derechas, de centro, de izquierdas?

3ª ¿Te parece posible el cumplimiento de este artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos?. En caso de contestar negativamente ¿crees que es una utopía?

4ª ¿Podrías citar algún otro artículo de esta Declaración?

5ª ¿A quién obliga esta Declaración?

6ª ¿Qué sistema político crees que se identifica más con los objetivos que se señalan en este texto?

7ª ¿Qué grado de cumplimiento crees que se da actualmente en España de lo que se señala en este texto?

Los resultados fueron los siguientes:

1ª Cuestión:	
No identifican el texto	73'25%
Lo identifican	26'75%
2ª Cuestión:	
Lo identifican con la izquierda	52'66%
Lo identifican con el centro	20'00%
Lo identifican con la derecha	4'12%
Lo identifican con una ideología que debe ser asumida por todos	19'02%
No Saben	0'20%
3ª Cuestión:	
Consideran que es posible que se cumplan	34'05%
Consideran que es imposible	56'38%
No saben	8'15%
Lo consideran una utopía	61'42%
4ª Cuestión:	
No saben citar un derecho humano	66'34%
Saben citarlo	33'66%

5ª Cuestión:	
A todos los ciudadanos	63'72%
A los gobiernos, partidos políticos y otras instituciones	34'18%
No saben	1'10%
6ª Cuestión:	
El sistema democrático	67'30%
Ninguno	6'80%
No saben	24'85%
7ª Cuestión:	
Consideran que se cumplen	17'07%
Consideran que se cumplen bastante	62'90%
Consideran que no se cumplen	14'63%
No saben	5'50%

Una vez tabulados los datos discutimos cuáles eran los más significativos y decidimos señalar los siguientes:

- El 74% de los alumnos de nuestra facultad no identifican o reconocen los derechos humanos.
- El 67% del alumnado no sabe citar un derecho humano.
- El 61% consideran que no se cumplen o es una utopía.
- El 25% no sabe qué sistema político es el mejor para el cumplimiento de los derechos humanos.

La valoración de los resultados fue muy negativa, con lo que tenía objeto plantearnos una estrategia de choque para que los alumnos de la Facultad se implicaran en el tema de una manera activa.

Decidimos crear un ambiente en la facultad donde se pusiera de relieve el desconocimiento de un tema que consideramos de crucial importancia en la formación de un maestro:

En primer lugar hicimos públicos los resultados de la encuesta a través de una gran pancarta a la entrada de la facultad, al tiempo que repartimos por las clases una serie de panfletos donde reflejábamos de forma más concreta algunos aspectos de los resultados de la encuesta e invitábamos al alumnado a participar en un acto donde se debatiría el tema. Simultáneamente empapelamos la facultad con carteles de algunos de los Derechos Humanos, que habíamos considerados más relevantes en el debate realizado en el curso de 3º de la especialidad de Primaria.

A continuación nos dedicamos a preparar el acto, que organizamos pivotando sobre cuatro actividades y que contó con una asistencia masiva de alumnos de la facultad.

1º. De forma simple elaboramos un documento, que repartimos entre los asistentes, donde se resumían, por un lado, las ideas que habíamos considerado básicas del fascismo y por otro aquellos aspectos de esta ideología que habíamos constatado como vigentes en la sociedad actual. Todo ello con la intención de generar un debate introductorio del tema, que no debía sobrepasar la media hora.

2°. La proyección de la película “Adiós muchachos” (tras una breve introducción sobre ella, que elaboró un grupo de alumnos de la clase de 3° de Primaria), donde los asistentes al acto tendrían ocasión de ver plasmado en la vida cotidiana el funcionamiento práctico del fascismo en un momento histórico concreto.

3°. Tras la proyección organizamos un nuevo debate, centrado ahora en la vigencia de valores fascistas en nuestra sociedad, debate que giró alrededor de la pregunta: “¿Existen actualmente muchos “Judíos” en nuestro sistema escolar, laboral, social, etc.?”. La respuesta a la pregunta fue la constatación de la permanencia (“con más frecuencia que lo deseable”, según palabras de los alumnos) en nuestra sociedad de valores fascistas.

4°. Por último, se repartieron unos cuadernillos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se presentaron como alternativa, en una discusión inmediata, para combatir el pensamiento fascista.

El acto concluyó con una lectura pública de artículos concretos de la Declaración que habían llamado la atención de algunos de los asistentes.

Valoración del trabajo realizado:

Con respecto a los objetivos que nos propusimos la experiencia fue considerada muy positiva, tanto por parte de los profesores que la planificamos como por parte del alumnado que la llevo a cabo.

Los alumnos matriculados en la asignatura, participaron en todas las actividades en un 86%, una cifra algo superior a la media de asistencia a clase. Reconocieron, en el debate donde analizamos el trabajo realizado, y también en un 84% de los trabajos presentados individualmente sobre la experiencia, que, al mismo tiempo que habían aprendido de una manera participativa los conceptos propuestos, habían conseguido a través de las distintas sesiones de discusión llegar a consensos teóricos entre ellos, lo que les había permitido trabajar conjuntamente en torno a un proyecto común, en este caso la difusión de los Derechos Humanos.

También valoraron como muy positivo el haber conseguido implicar a un número importante de compañeros en una reflexión, la de los Derechos Humanos, que consideraron fundamental en la formación del profesorado.

Asimismo, en torno a un 48% de los alumnos, reconocieron que la elaboración de este tipo de proyectos podía servir para intervenir de una manera más democrática en otros ámbitos de la sociedad.

Anexo 1: Artículo 1°; Artículo 3°; Artículo 5°; Artículo 7°; Artículo 10°; Artículo 13°; Artículo 18; Artículo 19; Artículo 20; Artículo 22°; Artículo 23; Artículo 25°; Artículo 26°.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. ; PAGÉS, J. (coord), (1997), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- BENEJAM, P; CASES, M.; LLOBET, C.; OLLER, M., (2001), “La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales” en *Iber*, 28 pp.57-68.
- CARR, W. Y KEMMIS, S . (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CARR, W. (1996), *Una teoría para la enseñanza. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes
- GALBRAITH, J. K. (2001), “La crisis de la globalización,” en *Debats*, 72 pp. 48-53
- GINER, S. (1998), “Las razones del republicanismo”, en *Claves de razón práctica*, nº81, pp.2-12
- HABERMAS, J. (1996), *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid , Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, (vol.1 y vol. 2) Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (2001), “El valle de lágrimas de la globalización” en *Claves de razón práctica*, 109 pp.4-10.
- HOBSBAWM, E.J. (1995), *Historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica.
- HOBSBAWM, E.J. (1991), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona , Crítica.
- LAPORTA, F.J (2001), “Los problemas de la democracia deliberativa” en *Claves de razón práctica*, 109, pp. 22-28
- MACCHIOCCHI, M. A. (ed.), (1978) *Elementos para un análisis del fascismo*, Barcelona, El viejo TOPO.
- MCCARTHY, T. (1992), *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos.
- RIVERA, J.A. (1999), “¡ Salud, virtuosos republicanos!” en *Claves de razón práctica*, 92 , pp.22-29
- PAYNE, S. (1982), *El fascismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- REICH, W, (1973), *Psicología de masas del fascismo*, México, Roca.

TOURAINÉ, A. (1994), *¿Qué es la democracia?*, Madrid, Temas de hoy.

YOUNG, R (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.

TEMAS TRANSVERSALES Y DISCIPLINAS CIENTÍFICAS: UNA RELACIÓN IMPRESCINDIBLE EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Isabel de la Cruz Solís.

idlacruz@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

La reforma general del sistema educativo español no universitario que se llevó a cabo a través de la LOGSE, introdujo una serie de novedades, entre ellas la incorporación al curriculum de Primaria de una serie de contenidos, los llamados temas transversales; atravesando las diferentes materias curriculares, constituyen el entramado a partir del cual el proyecto curricular convierte sus otros contenidos en coherentes y significativos. De índole muy diferente (educación ambiental, educación para la salud y sexual, vial, para la paz, para la igualdad de oportunidades, educación para el consumidor y educación multicultural), el tema nuclear transversal, la educación moral y cívica, los impregna a todos al mismo tiempo que se inserta en las diferentes áreas de conocimiento.

Aparecía en la LOGSE, por tanto, una tendencia muy clara favorable a potenciar una educación en valores de naturaleza cívica; también otra muy claramente, la que atendiendo a las características de los alumnos en lo que respecta a su desarrollo mental, hacía que las disciplinas científicas desaparecieran en cuanto tales por el grado de abstracción de sus contenidos; en el área de Conocimiento del Medio se utilizaban aquellos contenidos, pertenecientes a las Ciencias Sociales o Experimentales, imprescindibles para interpretar, de manera recurrente y en espiral, aquello que por su proximidad a los alumnos poseía un nivel de abstracción menor y resultaba más adecuado a la etapa de madurez intelectual en que su edad los situaba.

Los temas transversales son muy adecuados para ser trabajados en la

clase, mediante el sistema de trabajos de grupo, pero eso sí, al menos en el nivel de la formación de nuestros alumnos, futuros maestros, el recurso a las disciplinas científicas con las que se relacionen de manera espontánea, resulta imprescindible si pretendemos dotar al trabajo del rigor y la profundidad que corresponden a la enseñanza universitaria.

La presente comunicación recoge una parte significativa de la experiencia que, a lo largo de dos cursos, hemos llevado a cabo con alumnos de 2º curso de Lengua Extranjera en la asignatura de Conocimiento del Medio.

Dicha experiencia, por motivos diferentes, se ha centrado en uno de los temas transversales, la educación para el consumo o el consumidor, si bien es cierto que resulta difícil deslindar claramente los distintos campos y con frecuencia la imbricación de unos temas y otros resulta inevitable. Algo que, dicho sea de paso, no consideramos un inconveniente.

Realmente, por razones a las que más tarde se aludirá, el trabajo se centró en el análisis de imágenes publicitarias y, dentro de ellas aquellas en las que aparece la imagen femenina como reclamo para la comercialización de determinados productos; exactamente decidimos acotar aún más el campo, y reducirlo a dos terrenos concretos: los anuncios de ropa y accesorios femeninos, en sentido amplio, y los automóviles. Con ello teníamos en cuenta los datos del Observatorio de la Publicidad, dependiente del Instituto de la Mujer, según los cuales dichos anuncios copan la mayor parte de las denuncias que reciben por sexismo²⁰.

Entre los anuncios que los propios alumnos seleccionaron, y cuyo estudio fue finalmente abordado por los diferentes grupos, los había procedentes de revistas y vallas publicitarias fundamentalmente, y algunos que se emitían en los espacios publicitarios de las distintas cadenas televisivas. Entre otros:

- perfumes: "J'adore", "Carmen", varios de Yves Saint-Laurent, "Edén"...
- ropa: Dolce & Gabana, Amichi, Bárbara...
- coches: Suzuki Wagon R+,...

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

La primera vez que nos planteamos el trabajo, tras una revisión general de los programas de las asignaturas llevada a cabo en nuestro Departamento, concebimos un plan mucho más ambicioso de lo que finalmente fue llevado a cabo.

Según dicho plan, los diferentes grupos de trabajo pasarían revista a

aspectos relacionados con el tema transversal elegido que recibía así un tratamiento casi exhaustivo, siempre con los contenidos de disciplinas del campo de las Ciencias Sociales como soporte. La historia de la producción de bienes en la sociedad occidental; el proceso de producción de un bien determinado, los automóviles por ejemplo, por ser uno de los elementos contemplados en el análisis de las imágenes publicitarias; la aparición de la publicidad como aliada del consumo cuando éste, tras la producción masiva de bienes a consecuencia de la industrialización, se convierte en un eje esencial para el mantenimiento del "sistema"; y, por último, el análisis de las imágenes ya citadas, serían aspectos ineludibles.

Enseguida nos dimos cuenta de la imposibilidad de desarrollar un plan de esta envergadura, no solo por falta de tiempo aunque sí fundamentalmente por este motivo.

La experiencia se insertaba en una asignatura del Curriculum, "Conocimiento del Medio, natural, social y cultural" que, tras la última revisión de éste, ha quedado reducida a cuatro créditos compartidos entre los Departamentos de Ciencias Sociales y de Ciencias Experimentales, como demanda el diseño de sus contenidos. Es decir, dos créditos o lo que es lo mismo, veinte horas, que deberían incluir además, en nuestro caso, el análisis del documento oficial y de alguna de las propuestas de secuenciación existentes.

No queremos, llegados a este punto, dejar pasar la posibilidad de aludir a este problema que, si bien aquí alcanza proporciones escandalosas o ridículas, según se mire, puede hacerse extensible a las asignaturas cuatrimestrales, tan frecuentes tras la Reforma.

Difícilmente, en un tiempo tan escaso, se puede conseguir un objetivo, fundamental en nuestra opinión, y estrechamente vinculado a las disciplinas sociales, cuya adquisición por parte de nuestros alumnos puede lograrse indisolublemente unido al tratamiento de sus contenidos. Nos referimos a aspectos tales como la reflexión sobre las ideas, la capacidad de selección y organización de éstas en torno a uno o varios ejes, su posterior exposición de manera fluida, clara y coherente..., tan relacionados con la conquista de la madurez intelectual.

Así pues, por las razones ya citadas, nuestro tratamiento de los temas transversales quedó reducido al análisis de la selección de los anuncios publicitarios que indicábamos al principio.

De las imágenes trabajadas vamos a referirnos a una en concreto cuyas características nos permiten ilustrar las posibilidades, de carácter interdisciplinar, que puede contener el ejercicio de su interpretación. Se trata del último de los anuncios del perfume "Opium", de la casa Yves Saint-Laurent, caracterizada por elaborar imágenes cuidadas y exquisitas, con más o menos claras referencias culturales como símbolo de prestigio, concretamente sobre todo al campo de la Historia del Arte y a su repertorio icónico.

²⁰ Los anuncios de ropa y coches copan las denuncias por sexismo. EL PAIS, 27 de febrero de 2001.

Representa a una mujer de piel llamativamente nacarada, completamente desnuda aunque enojada y con sandalias de alto tacón y finas tiras, tumbada o en vertical, según los casos, sobre un fondo de terciopelo de intenso azul ultramar, y en actitud inequívoca de lascivo abandono.



Fueron precisamente lo inequívoco de dicha actitud, junto a su poderoso impacto visual, los motivos que determinaron su retirada de las vallas publicitarias inglesas, cuando hizo su aparición en la campaña de Navidad del año 2000. Abundando en estas características, EL PAIS lo utilizó como ilustración de un interesante artículo de Joaquin Prieto titulado muy expresivamente “El porno “chic” invade los anuncios”²¹. En él se relacionan este tipo de imágenes con la comercialización de marcas de lujo (Dior, Ungaro o Yves Saint-Laurent) y se afirma que las mujeres que aparecen en ellas no son “chicas de calendario”, sino “...mujeres multidimensionales, supuestamente reflejo de la sociedad actual, que dan la impresión de integrar con naturalidad el desnudo, la violencia o la sumisión”. También se añade que la moda del porno “chic” se encuentra bajo el punto de mira de la Oficina de Verificación de la Publicidad, un organismo que existe en Francia desde hace veinticinco años.

El proceso que seguimos, para llevar a cabo el trabajo de análisis e interpretación de la imagen descrita, puede articularse en tres fases diferentes y sucesivas.

1. La primera etapa constituyó un trabajo de grupo y de clase que, a su vez, constó de dos actividades diferentes.

²¹ El porno “chic” invade los anuncios. EL PAIS, domingo 29 de julio de 2001.

Por una parte, una recopilación de material seleccionado por nosotros y que incluía textos y algunas imágenes. El interés de los primeros residía en el hecho de que planteaban aspectos esenciales, de carácter general o no según los casos, en relación con el tema que nos ocupaba; algunas de sus ideas podían constituir, de hecho, auténticos ejes en torno a los cuales discurriera el análisis.

Con respecto a las imágenes, su selección se había realizado siguiendo un criterio muy claro: se trataba de imágenes pertenecientes al repertorio de las consideradas artísticas, aquellas que constituyen el objeto de estudio de la Historia del Arte; y que, además, situadas en el pasado con respecto a ella, guardaban una relación, a nuestro parecer bastante evidente, con la imagen publicitaria.

A partir de ambas aportaciones, enriquecida por ellas, se abordó la elaboración de una pauta para acometer el análisis. El método comparativo aplicado a aspectos de forma y contenido, ocupó lógicamente un lugar muy destacado, aunque la contextualización de las diferencias y semejanzas, indispensable para que las imágenes alcanzaran todo su sentido, se consideró igualmente ineludible.

2. La segunda etapa incluyó un trabajo de aplicación de los presupuestos establecidos, previa observación detenida e intercambio de sugerencias, y fue realizado por el grupo fuera del aula. No podemos, con respecto a él, dejar pasar una observación, la facilidad con que nuestros alumnos se desenvuelven en este terreno, quizás por su familiaridad con el lenguaje publicitario o, mejor aún, por haber crecido en un universo plagado de mensajes icónicos.
3. Finalmente, utilizando diapositivas como soporte para mostrar las imágenes, tuvo lugar la exposición del trabajo en clase.

REALIZACIÓN DEL TRABAJO

La realización del análisis de la imagen concreta seleccionada se articuló, de acuerdo con la pauta previamente establecida, en varios puntos.

- De manera general, dicha imagen debe insertarse en un panorama amplio, el tratamiento del que la imagen femenina es frecuentemente objeto en la publicidad. Según esto, resulta ineludible insertarlo en las diferencias entre sexo y género, así como en la cosificación del cuerpo femenino como una constante de una parte importante de este tipo de mensajes. Ambos aspectos constituirían uno de los ejes esenciales del análisis.

Los textos que podían enriquecer su desarrollo fueron los siguientes:

- *Sexo, género e identidad personal y social*. En VVAA (1999): “Identidad y género en la práctica educativa”. Lisboa.

Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

- PEÑAMARIN, Cristina: *Mujer y seducción publicitaria*. Y SEBASTIAN, Julia: *La imagen de la mujer en la publicidad: análisis de los mensajes latentes en los anuncios de contenido sexual*. En VVAA (1995): "Las mujeres en la opinión pública". Madrid. Universidad Autónoma (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer).
- Análisis de la imagen artística de la que la publicitaria es claramente deudora. Se trata de "Alegoría con Venus y Cupido" de Bronzino, un óleo sobre tabla, de 116 por 146 centímetros que se encuentra en la National Gallery londinense. Aunque también puede establecerse su filiación con otras menos alejadas en el tiempo, la litografía "Madonna" de Edward Munch, con cuyo significado coincide en gran parte.



Es interesante destacar que el cuadro fue encargado al pintor manierista, ayudante de Pontormo, entre 1540 y 1550 para regalar a Francisco I de Francia, conocido por sus apetitos, amante de la cultura italiana y aficionado a la heráldica y los emblemas oscuros.

En él, Venus, diosa del amor y la belleza, con la manzana de Paris y unas palomas (símbolo de las caricias para Ripa, según recoge Panofsky) le ha quitado la flecha a Cupido. El Placer Loco, un niño que lleva una pulsera de cascabeles en el tobillo, sonrío pese a la espina que le atraviesa el pie derecho, y les tira pétalos de rosa. Sus placeres son traidores, como subrayan las máscaras que, a los pies de las figuras de los dos amantes, parecen levantar la vista hacia ellos. Detrás una arpía, símbolo del Engaño para Panofsky, hermosa de cara pero de cuerpo horrible, ofrece en una mano un dulce panal mientras con la otra oculta

el aguijón de su cola.

Al otro lado de Venus y Cupido aparece la figura oscura de una mujer vieja mesándose los cabellos; para Vasari constituye la representación de los Celos, mientras que según la Guía de la National Gallery se trataría de la Sífilis, enfermedad que se introdujo en Europa desde el Nuevo Mundo y que en 1555 alcanzaba proporciones de epidemia. El Olvido intentaría cubrir todo con un velo (o la Verdad, hija del Tiempo, intentaría descorrer la cortina), mientras que el Padre Tiempo, por último, impediría descubrir la escena.

Para Panofsky, el grupo representaría la Lujuria, rodeada de símbolos de personificaciones de placeres traidores y males manifiestos. Según la Guía ya citada, estaríamos ante la representación del Amor Impuro, gobernado por el Placer y apoyado por el Engaño y sus dolorosas consecuencias.

Más importante que el tema en sí, de significado expresivamente polivalente, es interesante resaltar su importancia, por la acumulación de figuras simbólicas cuyo significado último, ya lo hemos visto, resulta poco claro en la actualidad.

Si, como hemos apuntado, su propietario era aficionado a la heráldica y los emblemas, tendremos que generalizar, apuntando la importancia de ambos en el ambiente cortesano de las sociedades europeas de los siglos XVI y XVII al menos. Su interpretación no supondría un problema a los contemporáneos instruidos, destinatarios de las obras artísticas y comitentes del arte.

Además, resulta también muy evidente el abrazo lúbrico entre Venus y su hijo Cupido, más aún si tenemos en cuenta la edad adolescente del joven y su marcada androginia. De nuevo tendremos que recordar el carácter voluptuoso del destinatario del regalo, así como el hecho de que este estaba destinado a decorar sus aposentos privados.

La selección de textos que permitieron llegar a la explicación de su significado comprendió los siguientes:

- PANOFSKY, E. (1972): "Estudios sobre Iconología". Madrid. Alianza Editorial. Especialmente su capítulo 3, *El Padre Tiempo*.
- LANGMUIR, E. (1994): "Guía National Gallery. Edición revisada". Londres. National Gallery Publications. Ficha técnica de la obra.

- Análisis comparativo de la imagen publicitaria Opium. Se trata de una fotografía que, sin duda, podíamos calificar como "artística", y de un tamaño variable según el soporte que la acoja, desde el gran formato de las vallas publicitarias urbanas a las páginas de las revistas de entretenimiento, en sentido amplio. Así pues, nada de privacidad en su contemplación; por el contrario, ésta fue masiva durante la campaña

publicitaria de la Navidad 2000-2001.

A diferencia de la imagen de Bronzino, lo abigarrado de la composición ha sido sustituido por una gran simplicidad, al representar exclusivamente el cuerpo femenino desnudo al que nos referíamos al principio. Destacado por su gran tamaño (ocupa prácticamente la totalidad del soporte), con respecto a la pintura gana sustancialmente en claridad y destaca poderosamente del fondo de color contrastado.

Lógicamente, al tratarse de un mensaje publicitario que debe ser captado en un medio, el urbano, caracterizado por un ritmo rápido y por las prisas, la claridad se convierte en un elemento esencial si se pretende que cumpla su objetivo mercantil; pero es igualmente cierto que sus posibles contempladores pertenecemos a una cultura muy diferente a los destinatarios de la pintura del pasado, dominada por una gran concentración icónica, si bien poco acostumbrados a la lectura de símbolos.

No obstante y pese a ello, no puede olvidarse que se trata de una imagen publicitaria y, como tal, cuidadosamente elaborada para que contenga una gran concentración de mensajes, explícitos y subliminales. La semiología, que se ocupa del estudio de estos aspectos, distingue diferentes niveles de codificación en las imágenes ya que en nuestra relación con ella se movilizan diversos códigos, algunos casi universales, otros relativamente naturales pero más formalizados socialmente, y otros totalmente determinados por el contexto social. Un ejemplo especialmente significativo lo constituye, precisamente, la imagen publicitaria ya que "... al estar concebida por definición para ser fácilmente interpretada, es también una de las más sobrecargadas que hay de códigos culturales, hasta el punto de saturar muchas veces esta necesaria facilidad de interpretación".²²

De hecho, si lanzamos sobre la imagen una mirada más detenida, descubrimos una serie de detalles que pasan desapercibidos en un primer momento.

Así, las sandalias, de tacón altísimo y fino (imposible no pensar en el fetichismo de esta parte del calzado femenino) están formadas por tiras adornadas con figuras de serpientes; también el broche que las cierra junto al tobillo de la mujer, es una cabeza de este animal. Fácilmente, una vez descubierto, asociamos dicho animal con la tentación a través de Eva, incluso la imagen femenina con lo animal, con el mundo de los instintos (sin olvidar que la serpiente es, con frecuencia, la personificación del demonio).

Junto con las sandalias, de piel plateada, las joyas que adornan el cuerpo femenino desnudo, conectan con la Venus de Bronzino y acentúan la idea de éste como objeto de lujo.

La simplicidad y la claridad de la composición están resaltadas, incluso, por la ausencia de cualquier mensaje escrito; solamente aparece el nombre del producto que, eso sí, resulta muy expresivo. Utiliza un término latino, de fácil comprensión, Opium; explicable por la internacionalidad de los mercados a los que potencialmente se dirige, no deja de ser un término culto y como tal, un signo de distinción. Además, designa a una sustancia que se extrae de diversas especies vegetales de adormideras somníferas y que, fumado o masticado, provoca un estado de euforia seguido de sueño onírico. Es fácil, de nuevo asociar este producto con el cuerpo femenino, que puede ser, a su vez, "consumido o utilizado" para que produzca un efecto determinado.

Por último, la mujer retratada en el anuncio, posee una piel marmórea, cabellos rojizos, una boca sensual que el color rojo destaca y una cabellera igualmente roja; la actitud de éxtasis le impide tener los ojos abiertos, pero sus párpados están maquillados con un color verde destacado.

Muchos de estos rasgos coinciden exactamente con la imagen de la mujer fatal, un estereotipo que queda plasmado a finales del siglo XIX, en el contexto del movimiento simbolista y relacionado estrechamente con la aparición de los sentimientos misóginos. Las Salomé del decadentismo literario o pictórico, de Huysman, Wilde o Moreau, o las vampiras y madonnas de Munch, son las hermanas mayores, todas ellas hijas de Lilith, de la imagen femenina tantas veces recreada por la publicidad posterior. Sus rasgos físicos ya han sido descritos; los psicológicos son especialmente significativos para el caso que nos ocupa. Son proverbiales su capacidad de dominio, de incitación al mal, y su frialdad la cual no es obstáculo, paradójicamente, para que posea una fuerte sexualidad, lujuriosa y felina, animal en suma.

La relación entre ambas imágenes, la de Bronzino y la de Opium, y el análisis que de ambas hemos realizado, parecen quedar refrendados con una parte del comentario que la Guía de la National Gallery dedica justamente a la "Alegoría de Venus y Cupido" a la que, además considera una de sus obras más turbadoras. "El cuadro más abiertamente erótico de toda la colección excita y enfría a partes iguales. Quizá el equivalente moderno más próximo a esta distancia emocional esté en las páginas satinadas de nuestras revistas de moda, donde "frío" equivale a "estilo", y el artificio oculta la naturaleza".

Para contextualizar esta parte del comentario nos servimos de dos textos procedentes de un mismo estudio al que ya se ha aludido en nuestro escrito, aunque de manera no explícita.

- *Lilith*. Capítulo 1º. Y *Definición del concepto de "femme fatale": rasgos que la distinguen*. Capítulo 12º. Ambos en BORNAY, E. (1990): "Las hijas de Lilith". Madrid. Cátedra (Cuadernos de Arte).

²² AUMONT, J. (1992): "La imagen". Barcelona. Paidós. Página 265.

CONCLUSIONES

Enlazando con algunas de las afirmaciones que establecíamos en el planteamiento del trabajo, en el análisis de la imagen publicitaria seleccionada nos ha resultado imprescindible recurrir, tanto a nivel de contenidos como de metodología, al soporte de las Ciencias Sociales. Concretamente, dicho análisis nos permitió:

- Reflexionar, mediante las lecturas señaladas, sobre distintos aspectos muy atendidos hoy por diferentes disciplinas del campo de las Sociales en sus contenidos. Tanto la Historia como la Historia del Arte, abundan actualmente en estudios sectoriales que, con frecuencia, tienen a la mujer y su situación social en diferentes momentos, como objetivo. En lógica correspondencia con este auge, las publicaciones sobre el tema son muy numerosas si bien hemos elegido aquellos que, por afinidad temática y temporal, se ajustan mejor al tema tratado. Por otra parte, dichos estudios siguen una línea claramente interdisciplinar, lo cual los sitúa, de nuevo, en relación con otra de las tendencias actuales de las Ciencias Sociales.
- Comprobar la relación existente entre las imágenes del pasado que han llegado hasta nosotros (fundamentalmente aquellas seleccionadas por su presunta artísticidad entre otras muchas) y las actuales, sobre todo en el terreno de las manifestaciones icónicas de la cultura de masas. En efecto, la publicidad o el cine utilizan frecuentemente el repertorio de imágenes preexistentes y las sugerencias que contienen para elaborar las suyas propias. Curiosamente esto ocurre en raras ocasiones en el terreno de la pintura, posiblemente porque, al seguir teniendo para muchos en exclusiva la consideración de artística, sigue su propio camino, un camino diferente que busca la innovación y la originalidad, incompatibles, en general, con la mirada al pasado.
- Elaborar una pauta para el análisis de las imágenes, igualmente relacionada, en este caso deudora metodológicamente de la Historia del Arte en la que esta actividad es esencial. En general, los profesores de Historia del Arte nos planteamos como objetivo que nuestros alumnos adquieran, en su contacto con la disciplina, un cierto grado de destreza en el análisis de las obras artísticas en sentido amplio. Por ello entendemos que sepan interpretar correctamente tanto los aspectos concernientes al asunto como aquellos otros que tienen que ver con la manera de entender y plasmar la representación, en el caso de obras plásticas; igualmente, que asuman la idea de que el significado de una obra artística no puede plantearse en profundidad sin proceder a la contextualización conjunta de ambos aspectos, además de la utilización de la terminología adecuada perteneciente al campo propio de la disciplina.

Además, en la labor de situar las obras en sus respectivos contextos históricos, ha sido necesaria la consideración de elementos como la relación de creadores y clientes/público al que las obras van dirigidas, los diferentes usos de las imágenes, la alusión a las técnicas y soportes, las características de los destinatarios en ambos casos, todo ello muy vinculado a los estudios que la Historia del Arte ha ido elaborando sobre los objetos artísticos, a partir de sus diferentes metodologías y a medida que se convertía en una ciencia interdisciplinar.

Establecer una serie de conclusiones que fueron compartidas, y enriquecidas en algún caso, por el resto de nuestros alumnos durante su exposición en clase.

No seríamos totalmente sinceros si, en relación con esto, no añadiéramos un dato más a estas conclusiones.

Si bien es cierto, y ello ha quedado reflejado ya con anterioridad en este trabajo, que nuestros alumnos se desenvuelven muy bien en el terreno de la observación de las imágenes y en la tarea de interpretar muchos de sus códigos, no ocurre lo mismo con algunas de las restantes actividades que el trabajo les exigió realizar.

La lectura de los diferentes textos seleccionados, concretamente, constituyó una dificultad para ellos, dada la concentración de referencias culturales que presentan y las carencias que tienen en este sentido. Pese a ello, es evidente que su manejo, y el desarrollo de las capacidades que requiere, es uno de los objetivos que, en general, debemos perseguir en su formación y que las Ciencias Sociales en gran medida contribuyen a hacer posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, J. (1992) *La imagen*. Barcelona. Gustavo Gili.
- BERGER, J. (2000) *Modos de ver*. Barcelona. Gustavo Gili.
- BORNAY, E. (1900) *Las hijas de Lilith*. Madrid. Cátedra.
- BORNAY, E. (1992) *La cabellera femenina*. Madrid. Cátedra.
- CALABRESE, O. (1994) *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid. Cátedra.
- CHADWICK, W. (1999) *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona. Destino.
- GOMBRICH, E. (2001) *Imágenes simbólicas*. Madrid. Debate.
- GUBERN, R. (1992) *La mirada opulenta*. Barcelona. Gustavo Gili.
- LANGMUIR, E. (1994) *Guía National Gallery. Edición revisada*. Londres. National Gallery Publications.

- PANOFSKY, E. (1989) *Estudios sobre iconología*. Madrid. Alianza.
- PEÑA-MARTIN, C. y FRABETTI, C. (1994) *La mujer en la publicidad*. Madrid. Instituto de la mujer.
- VVAA (1999) *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa. Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- VVAA (1995) *Las mujeres en la opinión pública*. Madrid. Universidad Autónoma (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer).

EL LABORATORIO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

Antoni Gavaldà
Antoni Santisteban

Universitat Rovira i Virgili

Con el laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales, que ha comenzado a funcionar este curso en nuestra universidad, hemos conseguido realizar un proyecto que hemos defendido durante diez años. Durante este tiempo y como preparación y justificación teórica de nuestro modelo, hemos realizado un gran abanico de experiencias o actividades prácticas. Todo este material nos ha servido de base o fundamento para el diseño, organización y funcionamiento inicial del laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales. También hemos podido profundizar sobre los diferentes aspectos o apartados que deberían formar parte de unas prácticas más participativas en nuestra asignatura.

- 1) Prácticas relacionadas con la formación de la opinión y el juicio sobre cuestiones sociales, con el debate y con la argumentación.
- 2) El análisis crítico de materiales curriculares y con la elaboración de propuestas.
- 3) Construcción de materiales curriculares escritos, visuales y audiovisuales, juegos de grupo y de simulación.
- 4) Construcción de modelos, maquetas esquemas, mapas conceptuales y semánticos, materiales clásicos y con la utilización de las nuevas tecnologías de la imagen y de la informática.
- 5) Creación de archivos de todo tipo, como materiales de consulta para el profesorado y como propuestas didácticas de utilización para el alumnado.
- 6) Confección de un archivo de materiales descriptivos y grabaciones de las clases de ciencias sociales.
- 7) Materiales de proyectos de investigación realizados por el alumnado de formación inicial del profesorado.

Todas estas experiencias se han llevado a cabo en asignaturas diversas impartidas por nuestra área, en muchas ocasiones optativas o de libre elección, como por ejemplo: "Proyectos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales" o "Las fuentes históricas y la enseñanza de la historia". Y, cada vez más, nos hemos convencido de la necesidad de disponer de un laboratorio para nuestra didáctica específica. Desde nuestro punto de vista, y como elemento importante para dar significado a nuestras asignaturas universitarias, hemos optado por su potenciación. Las razones son múltiples.

- a) El laboratorio, como espacio físico, permite disponer de recursos didácticos de diversos formatos, de fácil organización y accesibles para una utilización frecuente.
- b) Puede organizarse y disponerse de manera ideal de archivos de historia oral, de prensa, de imágenes, así como de todo tipo de fuentes de información histórica, geográfica, antropológica, artística, etc.
- c) Podemos utilizar todo tipo de materiales o instrumentos para la creación de materiales curriculares, así como para la construcción de maquetas o modelos geográficos.
- d) Las nuevas tecnologías permiten disponer de una información que puede ayudar a dar mayor significado a nuestras clases, y el acceso a la información en red debe modificar también nuestro trabajo diario.
- e) El espacio debe facilitar la realización de trabajos en grupo o cooperativos, el debate, la dramatización o la experimentación de juegos de mesa, participativos o de simulación.
- f) La organización del espacio puede permitir tener diferentes estructuras de trabajo permanente, rincones o talleres, que faciliten tareas distintas a diversas personas o grupos.
- g) El laboratorio, a semejanza de otras disciplinas, también permite tener preparadas las prácticas que se han de realizar o, incluso, tener preparadas prácticas distintas según el grupo, con niveles de dificultad diferentes.
- h) Por último, el laboratorio debe ser también el espacio donde se ordenan, clasifican y se visionan, aquellas grabaciones que muestran experiencias, actividades o acciones concretas recogidas de las aulas de ciencias sociales de los centros escolares.
- i) El laboratorio ayuda a un nuevo modelo de intervención didáctica en la universidad, más democrático, más participativo, a favor de un aprendizaje más autónomo, donde se aprende a través de las actividades prácticas y del debate.

Uno de los apartados con los que hemos comenzado a trabajar con detenimiento este primer curso, es la ordenación y clasificación de materiales curriculares, archivos y nuevas tecnologías, lectura y tratamiento de la imagen audiovisual y con ordenador. También hemos trabajado en el diseño de un modelo de ficha para cada una de las prácticas

que debe realizar nuestro alumnado (ver anexo) y, posteriormente, hemos confeccionado un número suficiente de fichas para cada uno de los aspectos de las diversas asignaturas, que se imparten desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Nuestro esquema de trabajo para la clasificación de materiales del laboratorio, se ha realizado en función de los objetivos de las prácticas y a partir de las posibilidades reales del nuevo espacio y de los nuevos recursos. Es una primera propuesta que revisaremos al final del curso.

Laboratorio de la memoria

Este apartado hace referencia al archivo de fuentes históricas. El material del que disponemos y que estamos recogiendo, desde que están a nuestro alcance nuevas posibilidades en forma de instrumentos de almacenamiento, son grabaciones sonoras, fuentes fotográficas y audiovisuales. Todas ellas acompañadas de propuestas didácticas y aplicaciones prácticas en los centros.

Taller de fuentes primarias

En la mayoría de los casos son reproducciones en forma de imágenes fotocopiadas, así como documentos fotográficos o escritos aportados por el propio alumnado, que son escaneados y archivados para su tratamiento informático y su posterior observación o utilización: fuentes materiales, gráfico-documentales (públicas y privadas), periodísticas, literarias, etc.

Bases de datos

Se trata de crear una serie de bases de datos y archivos para su uso didáctico en propuestas curriculares, como por ejemplo un archivo de noticias a partir de fichas que las clasifiquen y faciliten su uso, para la enseñanza de las ciencias sociales, o un archivo de salidas, visitas, museos, campos de aprendizaje en Cataluña, etc.

Taller de lectura de la imagen

En este apartado analizamos la composición y la interpretación de la imagen de publicidad, de la televisión, de la imagen histórica en el arte. En este apartado también queremos organizar un taller de cine, como recurso en el apoyo de aprendizajes sociales, ya sean históricos o de valores.

Informática y Didáctica de las Ciencias Sociales

En este apartado hemos comenzado por diseñar una serie de actividades que se incluyen en el desarrollo de nuestras clases, desde todo tipo de materiales curriculares informatizados hasta la utilización de internet como fuente de información actualizada y de acceso instantáneo.

Laboratorio para el juego y la simulación

Se trata de disponer de una serie de juegos de grupo y de juegos de rol, para el estudio de diversos aspectos de ciencias sociales, que requieren el desarrollo de capacidades para la empatía.

Otros materiales curriculares diversos

En este apartado incluimos materiales de difícil clasificación, pero de un gran potencial, como son las fuentes musicales, materiales para el trabajo plástico a partir del dibujo, la construcción, etc. Así como las maletas didácticas para el aprendizaje de las ciencias sociales, algunas de las cuales puedan consultarse en el mismo laboratorio.

Laboratorio de la comunicación

Queremos trabajar de una manera específica las habilidades cognitivo-lingüísticas, materiales para el debate, ejemplificaciones de prejuicios, estereotipos sociales, opiniones y juicios razonados, la estructura de la argumentación escrita y oral, etc.

Taller de escritores

Se trata de aportar ejemplos de cómo debe escribirse la historia o de cómo se componen textos sobre economía o sociología, para el alumnado de las distintas edades. Hemos iniciado este trabajo con un taller de escritores de historia, con biografías del propio alumnado, para llegar hasta niveles de análisis y creación de textos históricos para niños y niñas.

Taller de aprendizaje del espacio geográfico

Para trabajar la orientación, los mapas, construir maquetas, experimentar con instrumentos de medida o analizar fotografías aéreas. También disponemos de un juego de mapas cognitivos, realizados por alumnos y alumnas de las diferentes etapas educativas, para su clasificación y para su análisis como instrumento didáctico.

Laboratorio del tiempo histórico

Para trabajar la complejidad de este metaconcepto y para comprender las posibilidades de su enseñanza, así como para experimentar materiales diferentes de la cronología o la periodización, como líneas del tiempo, vivencias culturales diversas, etc.

Talleres de ciencias sociales

Se trata de la experimentación de diversos materiales que, por el

momento, se centran en determinados contenidos de sociología (las normas y la socialización), antropología (la familia), economía (el comercio y los bancos), política (representatividad y poder). Una mención especial, por lo avanzado de la experimentación, requiere el apartado de la historia del arte, ya que en la actualidad se dispone de materiales diversificados para el análisis de una obra de arte, desde la composición visual, hasta la contextualización histórica y la interpretación artística y social.

Taller de la creatividad

Hemos de disponer de todos los recursos, propuestas y ejemplos posibles, para que nuestro alumnado sea capaz de diseñar y construir materiales curriculares diversos. Un primer paso debe ser el desarrollo de capacidades para la elección de materiales curriculares, por ejemplo fotografías o diapositivas, de las que se puede disponer con facilidad en el laboratorio, observables con los instrumentos adecuados, por ejemplo una mesa de luz para la observación de imágenes de diapositivas, auriculares, un ordenador para el tratamiento de la imagen, etc.

Laboratorio de la enseñanza y del aprendizaje

En este último apartado se incluyen todos los demás y tiene un gran peso específico. Nuestra intención es disponer de una cantidad suficiente de materiales grabados, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula de ciencias sociales, desde edades diferentes y en contextos diversos: sobre el discurso del profesorado, sobre el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales, sobre debates, sobre el lenguaje del alumnado, sobre la utilización de los múltiples materiales curriculares, etc. De esta manera podremos, poco a poco, incorporar materiales reales a nuestras explicaciones y a nuestros análisis críticos. Junto a este material se dispone de ejemplos de investigaciones sobre el aprendizaje de las ciencias sociales, materiales didácticos o sobre el pensamiento del profesorado, editados, elaborados desde la universidad o por los propios alumnos y alumnas de formación inicial.

Si consideramos que el alumnado de formación inicial del profesorado aprende, en esencia, a partir de sus propias vivencias como alumnos y alumnas, a lo largo de su vida escolar, incluyendo la experiencia universitaria, entendemos que la práctica en nuestras aulas es muy importante para su formación como maestros y maestras.

Sabemos que existen capacidades para la interrelación social, para el análisis crítico, para la opinión y el juicio, el desarrollo de las cuales forma personas con grandes cualidades para la comunicación y, por lo tanto, también para la enseñanza. Sabemos que el conocimiento de nuestro alumnado sobre las diferentes ciencias sociales es limitado, por lo cual es preciso el desarrollo de capacidades para un acercamiento global a la

sociedad, que utilice los aspectos más relevantes de cada disciplina para explicar la realidad. En este sentido, es necesario trabajar sobre recursos y materiales curriculares ejemplares, que aporten algunos elementos importantes de cada campo de estudio de la sociedad.

El alumnado de formación inicial debería estar bien preparado en algunos aspectos básicos, de lo que entendemos como conocimiento práctico desde la clase de Didáctica de las Ciencias Sociales. En primer lugar, la "práctica de la racionalidad" aplicada a la comprensión de lo que sucede a nuestro alrededor y a la resolución de problemas sociales. En segundo término, la "práctica de la comunicación", con algunos elementos prioritarios como el debate, la argumentación, la resolución de conflictos y la cooperación. Tercero, la "práctica de la creatividad", aplicada a la creación de materiales curriculares representativos de las diferentes disciplinas sociales. Por último, la "práctica de la investigación", entendiéndolo por esta última el aprendizaje de los campos de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la elaboración de proyectos y, al mismo tiempo, las formas de transmisión o de divulgación de este conocimiento.

El laboratorio de Didáctica de las Ciencias Sociales es un camino que nos parece acertado, es un espacio con un gran significado en nuestras facultades. Su adecuación y potencialidad deben ser objeto de debate. Nuestra reflexión es fruto del trabajo constante. En la actualidad sólo podemos presentar algunas realizaciones reales y muchas ideas en proyecto. Para nosotros el laboratorio no sólo es una estructura física o un conjunto de materiales, sino una organización de las prácticas de nuestras clases con una clara intencionalidad: formar el pensamiento, crítico y creativo, y hacer más presente la cultura democrática en nuestras clases.

Anexo 1:

URV Didáctica de les Ciències Socials Pràctiques			Clau:	Nº
Cicle Educatiu:			Disciplina social:	
Nom de la pràctica:				
Objectiu:				
Continguts curriculars:	F/C:			
	P.:			
	A/N/V:			
Tipus de treball:	Individual	Grup	Grup-classe	Comentaris:
Procés de treball:				
Material necessari:				
Avaluació del propi treball i de la participació:				

APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

María Francisca Álvarez Orellana

Universidad Complutense de Madrid.

En este trabajo se presenta la reflexión realizada en torno a los problemas de enseñanza en la Formación Inicial de Maestros, en concreto sobre un tema: "La fundamentación teórica y didáctica de los contenidos geográficos". Tema de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I*, de 2º curso de Educación Primaria, centrada en los contenidos sociales del currículo en su dimensión espacial²³. La reflexión se centra en la interdisciplinariedad de los conocimientos implícitos y en los condicionantes del aprendizaje que actúan como obstáculos para su comprensión y su futura aplicación. Finalmente se propone una forma de organización de los contenidos para facilitar la lectura evolutiva y su interrelación.

REFLEXIONES SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y SU ENSEÑANZA.

La fundamentación de las didácticas específicas, como tema de estudio e investigación, se ha revalorizado desde que en los años ochenta y, sobre

²³ En la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, la disciplina Ciencias Sociales y su Didáctica se ha diferenciado en dos partes: la I se centra en la dimensión espacial de los hechos sociales, la II en la dimensión temporal. La aportación de la Geografía y la Historia a la interpretación de los hechos, fenómenos y procesos sociales se ha organizado de forma abierta, de tal modo que, si es preciso, en la primera se tratan los aspectos históricos que explican las situaciones espaciales y en la segunda se tratan los aspectos espaciales que adquieren relevancia en los procesos históricos

todo, en los noventa estas didácticas toman mayor protagonismo en la Formación Inicial del Profesorado. Se construye para buscar qué enseñar y para qué enseñar (Benejam y Pagés, 1997). Se investiga para argumentar la validez disciplinar y definir los principios teóricos que deben orientar la acción docente, puesto que todo planteamiento de enseñanza exige una clara definición de los fundamentos epistemológicos del saber enseñado (Clary y otros, 1994). La sistematización de estos principios tiene sentido en el proceso de situar la lógica disciplinar que, además, debe realizarse de acuerdo con las características de los destinatarios, en este caso maestros y maestras (Zabalza, 2001).

La fundamentación teórica de estas didácticas se encuentra en las ciencias referentes disciplinares, en este caso Geografía, y en las Ciencias de la Educación que orientan sobre el desarrollo del currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, para comprender los contenidos geográficos que se enseñan en el Área de Conocimiento del Medio y la concepción que se tiene de la Geografía, es importante tener en cuenta la evolución experimentada en su enseñanza y en la selección de contenidos, condicionada frecuentemente por la situación política y por las publicaciones realizadas. Por ello, también se incluyen como fuente la propia Didáctica de la Geografía y su práctica docente.

Cada una de las disciplinas fundamentantes (Geografía, Didáctica General, Psicología de la Educación, Psicología Evolutiva, Sociología y Didáctica de la Geografía) presenta un objeto de estudio propio, pero todas han experimentado importantes cambios, más o menos rápidos y profundos, relacionados con las corrientes de pensamiento dominantes en cada época. De tal modo que, el análisis de la fundamentación se puede estructurar a partir de la evolución de las grandes corrientes del pensamiento y de su incidencia y relación con los cambios de cada una de las ciencias mencionadas, así como con las innovaciones de la práctica docente.

Esta forma de estructurar y sistematizar el conocimiento epistemológico podría pensarse que es coherente, que puede hacerse de forma precisa, e incluso, que es relativamente fácil de realizar, ya que teóricamente a cada corriente de pensamiento le corresponden unas propuestas e innovaciones específicas que son aceptadas por las comunidades científicas; sin embargo, la situación no resulta sencilla y entre los problemas que se presentan están las siguientes situaciones:

- Los planteamientos filosóficos y sociales llegan a las distintas disciplinas varios años después de configurarse y afectan con distinta intensidad a cada una de ellas. Puede suceder que las nuevas corrientes se desarrollen en unas ciencias antes que en otras. Además, la incidencia de las nuevas ideas de pensamiento difiere de unos países a otros, independientemente de su distancia real, ya que el contexto socio-político y los factores de difusión y control actúan de forma diferente.

Estas situaciones dificultan enormemente la posibilidad de establecer una cronología bien definida, aunque sí se puede establecer una amplia localización temporal que ayude a la clarificación.

- En líneas generales, puede afirmarse que en la trayectoria del conocimiento, se insiste más en las discontinuidades y en las rupturas que en las permanencias. Pero existen situaciones en las que, a la par que evolucionan algunas teorías y presupuestos científicos, hay contenidos, actitudes y formas de pensamiento que reflejan la continuidad de los conceptos y la permanencia de interpretaciones anteriores. Son muchos los planteamientos que sólo sufren pequeñas y/o lentas modificaciones. Estas son circunstancias que afectan tanto a la evolución geográfica (Vilá Valenti, 1983; Gómez Mendoza, 1986; Ortega, 1988), como a los planteamientos psicopedagógicos.
- La experiencia demuestra que todo conocimiento científico-teórico nuevo, para llegar a ser puesto en práctica, requiere un proceso de divulgación y de asimilación por parte de los profesores. Ya, en 1965, Santamaría señalaba que "es evidente que la plasmación en hechos de cualquier teoría, requiere su tiempo, y demanda una preparación previa y cierta importante acomodación mental de los llamados a realizar la aplicación, más allá del estadio de elucubración teórica o de experimentación inicial". Así mismo, también tiene que existir una asimilación de los nuevos planteamientos por las instituciones encargadas de formular las leyes y planes de educación.
- Esta situación se agudiza en la enseñanza más elemental, porque la distancia entre la construcción teórico-científica y la puesta en práctica de los nuevos conocimientos es mayor. Generalmente, los avances científicos de las disciplinas referentes son realizados por los profesores universitarios mientras que la praxis la realizan profesores que tienen un acceso algo complicado a las investigaciones en curso o sólo acceden a ellas tras varios años de su producción.
- Si a todo ello añadimos las dificultades específicas que pueden aparecer en el aula para llevar a cabo ciertos proyectos, se entenderá que el proceso de cambio, desde sus inicios teóricos hasta su llegada a las aulas, sea un proceso lento que puede llegar a necesitar más de diez años. Para entonces, los planteamientos teóricos pueden haber sido revisados, corregidos o ampliados.

Las didácticas específicas pueden contribuir a minorar estos desfases actuando de enlace, acercando los conocimientos científicos al profesorado de los niveles obligatorios, durante la formación inicial y permanente, y asesorando en la elaboración de los textos escolares y de los materiales curriculares. Simultáneamente, es necesario un sistema socio-político que esté dispuesto a facilitar las relaciones entre el profesorado de los distintos niveles educativos, es decir, que esté dispuesto a invertir en educación. Porque, como señala Gómez Mendoza, "razón científica y mundo práctico

constituyen dominios distintos y la primera sólo interviene en el segundo como mediador instrumental, una vez que se le señalen los fines políticos o de ingeniería social que se persiguen” (Gómez Mendoza, 1986, 12).

CONDICIONANTES PARA SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La introducción de este tema en el aula no resulta fácil; sin embargo la necesidad de saber reconocer nuestras teorías y relacionarlas con los principios teóricos y didácticos, así como saber fundamentar las decisiones, son actividades clave en el ámbito de la enseñanza profesional. Supone “promover un conocimiento de la disciplina problematizado, evolutivo y complejo” (Porlán, 2001, 202)

Los planteamientos epistemológicos permiten conocer la perspectiva evolucionista del conocimiento y la perspectiva sistémica y compleja de la realidad. Con su trabajo en el aula se pueden crear situaciones que ayuden a pensar de forma dinámica e interactiva. La interrelación favorece la idea global y el desarrollo de una forma de pensar los problemas más interdisciplinar. Además, permiten cuestionar cualquier concepto: cuándo aparece, por qué se concibe de este modo o cuántas interpretaciones puede tener, su interés para la enseñanza, las dificultades que puede presentar dicho concepto según las formas de interpretación, la conveniencia o no de ajustarse a los enfoques más actuales en función de las posibilidades reales del alumnado, tanto por la edad como por el medio socio-económico en el que se desarrolla la labor docente.

Pero, no podemos abstraernos de los condicionantes que median entre la justificación teórica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrándonos en el tema objeto de reflexión podemos señalar:

1. Es un tema muy complejo tanto por el tipo de contenidos y su lógica interna, como por la interdisciplinariedad implícita y porque, en líneas generales, los alumnos “carecen de estrategias de conexión” (Zabalza, 2001, 32).
2. Dentro de los diversos grados de complejidad con los que puede abordarse este tema, aceptando la hipótesis de la progresión (García, 1998), estaríamos en un nivel medio acorde con los conocimientos que teóricamente poseen los estudiantes de Magisterio y con la posible aplicación en la Educación Primaria.
3. Las dificultades de aprendizaje se presentan en varios sentidos: uno en relación con los cambios en el pensamiento social (filosófico, ideológico) y su proyección en las teorías geográficas y en las de enseñanza-aprendizaje, porque rompen el concepto estático de las ciencias y de la enseñanza; otro, porque la evolución epistemológica se manifiesta en cambios conceptuales e interpretaciones disciplinares, difíciles de valorar si esas disciplinas no son conocidas con una cierta profundidad.

4. Las formas de “aprender” se muestran, a veces, como obstáculos para el aprendizaje. No es extraño encontrar que la manera de razonar las disciplinas y el método de estudio condicionan negativamente el proceso de enseñanza y de aprendizaje. a) Es habitual realizar el aprendizaje de un concepto o una idea tras otro, lo cual conlleva a una ordenación secuencial dentro de una misma disciplina, a la par que se establecen claras diferencias entre lo aprendido en una u otra asignatura; b) existen dificultades para comprender y establecer las relaciones que explican la dinámica de algunos procesos espaciales y sociales, incluso cuando estos se producen en su entorno; c) son frecuentes las imprecisiones e incertidumbre al aplicar a casos concretos los contenidos teóricos de un tema, aunque consideren que son fáciles o los han “comprendidos”.
5. Conviene reflexionar y deliberar sobre la relación entre la fundamentación y las tareas docentes que tendrán que resolver (Astolfi, 2001, 75), sobre las relaciones entre la mejora del proceso docente y el conocimiento de los principios disciplinares y de las teorías de enseñanza-aprendizaje en su interacción, como conocimientos clave para dar coherencia a la acción docente.
6. Para un aprendizaje significativo hay que conseguir que el alumnado valore las diferencias entre los objetivos que persigue la enseñanza de cualquier disciplina en los distintos niveles educativos²⁴ (cuadro nº 1). Éste es uno de los primeros pasos para que el aprendizaje sobre esta temática adquiera sentido, porque el rechazo a temas complejos lo justifican en que son contenidos muy distantes de los establecidos en los bloques temáticos del currículo de Primaria que le sirven de referencia.

Cuadro nº 1- Fines de la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles de enseñanza.

EDUCACIÓN OBLIGATORIA	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar las bases para el desarrollo de la conciencia espacial. • Introducir técnicas para la interpretación de la realidad socio-espacial. • Contribuir al desarrollo de las distintas formas de expresión. • Proporcionar situaciones de aprendizaje para el desarrollo de valores y actitudes de participación, crítica, reflexión, etc.
BACHILLERATO	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en los objetivos anteriores. • Identificar la especificidad geográfica.
FORMACIÓN DE MAESTROS/AS	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia del propio conocimiento geográfico. • Identificar las aportaciones que realiza la Geografía a la ED.

²⁴ Este tema es uno de los primeros del curso, de ahí la oportunidad de reflexionar y valorar estas diferencias.

	<p>Infantil y Primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la estructuración del conocimiento geográfico para comprender las dificultades del aprendizaje. • Aprender claves que permitan la selección, la organización y la secuenciación del conocimiento geográfico en estos niveles. • Comprender el significado del conocimiento científico para tomar decisiones relativas a la transposición o la integración didáctica. • Valorar la relación entre el conocimiento geográfico y el discurso docente.
--	--

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUE SE PERSIGUEN CON ESTE TEMA.

- Comprender y relacionar el significado de los cambios disciplinares y didácticos en el marco de la evolución general del pensamiento.
- Trabajar la idea de proceso para romper las estructuras cerradas en el conocimiento y en el razonamiento disciplinar.
- Proporcionar criterios para argumentar la selección y la organización de los contenidos.
- Identificar nuestras concepciones geográficas y sobre su enseñanza y contrastarlas con los enfoques teóricos.

TRATAMIENTO DEL TEMA EN EL AULA.

Resulta imposible, por la limitación del espacio, exponer ampliamente las estrategias que pueden utilizarse en el aula. No obstante, quiero destacar la importancia que tiene trabajar las grandes ideas en su interrelación, a pesar de ser un tema en el que la información es abundante, variada y compleja y esto hace necesario descender al análisis de determinados aspectos. Una posibilidad de ayuda didáctica, en el sentido señalado por Astolfi (2001), en fase de experimentación, es organizar la información según el cuadro nº 2, para facilitar mediante la visualización del mismo la lectura y las conexiones en las dos direcciones, vertical y horizontal²⁵. La primera para comprender la sucesión de los cambios y la segunda para relacionar los principios y conceptos desarrollados por las distintas disciplinas durante una etapa concreta y, así, poder identificar la repercusión de las ideas generales en los enfoques disciplinares.

²⁵ Este cuadro, de carácter abierto, puede ser utilizado en la fundamentación de cualquier didáctica específica, permitiendo la comparación de diferentes disciplinas.

Cuadro nº2.- Fundamentación para la didáctica de los contenidos geográficos

ETAPAS	CORRIENTES DE PENSAMIENTO	ENFOQUES GEOGRÁFICOS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA
Segunda mitad del siglo XIX hasta la 2ª Guerra Mundial				
Segunda mitad años cuarenta - los años sesenta.				
Años sesenta - 1ª mitad de los ochenta				
Desde 1985 hasta actualidad.				

Las posibilidades de utilizar esta rejilla para ordenar la información y visualizar los aspectos más significativos, no implican un único modo de trabajar en el aula. El cuadro se entiende como una imagen gráfica de referencia que puede presentarse al alumnado con la información más significativa o como ficha a completar por ellos tras la lectura y el comentario de textos significativos o tras el desarrollo expositivo del tema en clase. También podría tener utilidad en el momento de la evaluación para contrastar el nivel de comprensión.

A continuación, y para concluir, se presentan cuatro cuadros en los que se intentan resumir las ideas relativas a cada una de las etapas diferenciadas. Es imposible recoger en estas páginas todo lo deseable, por ello, incluso la bibliografía se limita a la citada y alguna obra general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J.P. (2001): *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Diada.
- BENEJAM, P. Y PAGÉS, J. (Coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Ice-Horsori.
- CLARY, M.; JOANNON, M. y TIRONE, L. (1994): *Pour une approche didactique de la géographie. De la théorie à la pratique*. CRDP de Marseille.
- DOMINGUEZ RODRIGUEZ, P. (1992): *Proyecto docente. Psicología*

Evolutiva y de la Educación. Sin publicar.

GARCÍA DÍAZ, E. y GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2001): "El conocimiento metadisciplinar y las didácticas específicas". AA.VV. *Las Didácticas de las Áreas Curriculares.* I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. I, pp. 409-421.

GARCÍA, E. (1998): *Hacia una alternativa sobre los contenidos escolares.* Diada.

GÓMEZ MENDOZA, J. (1986): "Geografías del presente y del pasado. Un itinerario a través de la evolución reciente del pensamiento en Geografía Humana (1970-1985)". En GARCÍA BALLESTEROS, A. (Coord.) *Teoría y práctica de la Geografía.* Madrid, Alhambra universidad, pp. 3-43.

HOLT JENSEN, A. (1992): *Geografía. Historia y conceptos.* Barcelona, Vicens Vives.

ORTEGA CANTERO, N. (1988): *Geografía y cultura.* Madrid, Alianza.

ORTEGA VLACÁRCEL, J. (2000): *Los horizontes de la geografía.* Barcelona, Ariel.

PORLÁN ARIZA, R. (2001): "La Formación de Profesores de Secundaria: principios para una nueva formación inicial". AA.VV. *Las Didácticas de las Áreas Curriculares.* I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. I, pp. 201-207.

SÁENZ BARRIO, O. (1994): *Didáctica General. Un enfoque curricular.* Alcoy, Marfil.

SANTAMARÍA, A. (1965): "La iniciación geográfica". *didáctica de Historia y Geografía.* Ministerio de Educación Nacional, pp. 79-124.

UNWIN, T. (1992): *El lugar de la Geografía.* Madrid, Cátedra.

VILÁ VALENTI, J. (1983): *Introducción al estudio teórico de la Geografía.* Ariel.

ZABALZA, M.A. (2001): "El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. De la Educación". AA.VV. *Las Didácticas de las Áreas Curriculares.* I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada, Grupo Editorial Universitario, vol. I, pp. 25-46.

Cuadro nº 3.- Esquemas para la fundamentación teórica de los contenidos geográficos.
Etapa 1: Segunda mitad del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial.

CORRIENTES DE PENSAMIENTO	ENFOQUES GEOGRÁFICOS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICA DOCENTE
* Positivismo: - Modelo de ciencia: las Ciencias de la Naturaleza - Base de la investigación: la experimentación - Observación para establecer leyes. * Historicismo: - Reclama autonomía de las Ciencias Humanas frente a las Ciencias de la Naturaleza. - Ciencias Humanas: Especificidad, Dimensión histórica y valor propios de cada cultura. - Búsqueda de la comprensión, no la explicación. - No existe la objetividad absoluta.	* Problemas de definición de la Geografía. * Esfuerzos de sistematización del conocimiento para la enseñanza. - Alternativas: Geografía General: la heterogeneidad de los hechos y fenómenos estudiados. - Geografía Regional, Geografía del Paisaje: búsqueda de la unidad. * Enfoques dominantes: - Relación naturaleza-hombre. Según interpretaciones lleva al determinismo físico y al posibilismo. - Diferenciación en áreas homogéneas (región, paisaje) * Escuelas geográficas más importantes: alemana, francesa, inglesa y EEUU. * Geografía crítica.	* El conductismo. - Principios de asociación, de corresponsabilidad y de equivalencia. - Fin: cambiar la conducta a través de una metodología específica. - Aprendizaje por imitación y por repetición. * Modelos didácticos: - Enseñanza tradicional apoyada en contenidos. Memorización y repetición. - Críticas al modelo tradicional: avances en la formulación teórica de la enseñanza. - La Nueva Escuela: hacer para cono-cer. Adecuación de la enseñanza a mentalidad del niño. Relación escuela-vida.	* Enseñanza tradicional rutinaria, mecánica y por repetición. - Método expositivo o interrogativo. - Concepción enciclopédica. * Enseñanza activa y crítica: Institución Libre de Enseñanza. - Defiende la educación integral. - Se basa en la teoría y la práctica. - En Geografía: utilidad de los conocimientos geográficos. - Método intuitivo * Escuela Nueva.- Desarrollo de la Geografía Local: - Objetivos: potenciar facultades de observación, reflexión, comparación. - Método: de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto. * Importante labor de las Escuelas Normales.

Etapa 2: Segunda mitad de los años cuarenta hasta mediados lo sesenta.

CORRIENTES DE PENSAMIENTO	ENFOQUES GEOGRÁFICOS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICA DOCENTE
<p>* <u>Neopositivismo</u>. Resurge a partir de los años 30. Expansión posguerra mundial.</p> <p>- Se vuelve al reduccionismo natura-lista. Reafirma la unidad de la ciencia</p> <p>- El modelo científico es la física.</p> <p>- Método científico: hipotético - deductivo.</p> <p>- Criterio de falsación de Popper.</p> <p>- Principios: Explicar y predecir para actuar con eficacia.</p> <p>- Estudia las causas, los movimientos y los cambios.</p> <p>- Búsqueda y descubrimiento de las relaciones causales.</p> <p>* Desde los años 60, expansión de la cuantificación.</p>	<p>* Cambios desde los 50.</p> <p>- Desvalorización de la G^a Regional e impulso de la G^a General.</p> <p>* <u>La Nueva Geografía</u>:</p> <p>- Objeto de estudio: el espacio. Acepta el método deductivo. Utiliza la cuantificación.</p> <p>- Intenta establecer modelos de estudio: localización, organización y estructuras espaciales.</p> <p>- Diferenciación del espacio en áreas económicas y sociales. Región funcional.</p> <p>* Años 60: se extiende la interpretación sistémica, a partir de aplicación de Teoría General de Sistemas.</p> <p>* G^a de la Percepción y G^a del Comportamiento: importancia del espacio subjetivo.</p> <p>* <u>Permanencia de enfoques</u> anteriores con ciertas reformas.</p> <p>- Aumenta la especialización. Profundiza en algunos temas de estudio.</p> <p>- Se buscan nuevos campos de aplicación.</p>	<p>* <u>Neconductismo</u>:</p> <p>- Corriente de orientación skinneriana.</p> <p>- Estimulo-Respuesta-Refuerzo.</p> <p>- Teoría de procesamiento de la información y simulación de procesos.</p> <p>* <u>Cognitivismo</u>: se extiende desde los años 50.</p> <p>- Información sobre los mecanismos de aprendizaje.</p> <p>- Importancia de la Teoría de desarrollo de Piaget.</p> <p>- Procesos de equilibración.</p> <p>* <u>Modelo didáctico</u>: racional-tecnológico.</p> <p>- Se sistematiza el currículo definiendo las tareas.</p> <p>- Se plantea la enseñanza por objetivos.</p> <p>- Desde finales de los 50 interés por la interacción enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>* En España se mantiene el <u>modelo didáctico tradicional</u>.</p> <p>* Plan de estudios de Enseñanzas Medias (1957). Incorpora la G^a Local.</p> <p>* Influencia de la G^a francesa.</p> <p>* Profesores de institutos preocupados por la didáctica.</p> <p>- Aplicación de la teoría de Piaget: capacidades de los alumnos.</p> <p>- Interés por el material didáctico: cartografía e imágenes, y por la observación directa.</p> <p>- Sistematización de los fines de la enseñanza de la G^a y de las formas de evaluación.</p> <p>* No todos los profesores tienen la preparación necesaria para la renovación pedagógica.</p>

Etapa 3.- Segunda mitad de los años sesenta hasta mediados de los ochenta.

CORRIENTES DE PENSAMIENTO	ENFOQUES GEOGRÁFICOS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICA DOCENTE
<p>* <u>Humanismo</u>:</p> <p>- No todo es observable ni experimentable.</p> <p>- Análisis de la captación subjetiva y percepción del individuo.</p> <p>- Valor de los procesos de conciencia y la experiencia personal, vivida</p> <p>- Se valora la libertad, lo individual y humano, el hombre concreto y cotidiano.</p> <p>* <u>Corriente radical</u>:</p> <p>- Busca una ciencia social, integradora. Pretende la comprensión del mundo.</p> <p>- Valora la ciencia en su relación con el contexto social y los intereses del grupo dominante.</p> <p>- Teoría crítica de la sociedad industrializada.</p>	<p>* <u>La Geografía Humanística</u>:</p> <p>- Pluralidad de enfoques conceptuales y metodológicos según la filosofía que las inspira (existencialismo, fenomenología, idealismo).</p> <p>- En común: crítica al positivismo, interés por el mundo subjetivo y búsqueda de la comprensión.</p> <p>- Reflexiona sobre el espacio vivido, los valores y el mundo vital.</p> <p>- Aplicado a la G^a Humana. La G^a Física mantiene posiciones positi-vista.</p> <p>- Conceptos clave: lugar y paisaje.</p> <p>- Métodos cualitativos.</p> <p>* <u>La Geografía radical</u>.</p> <p>- Evoluciona en el tiempo y muestra distintas interpretaciones.</p> <p>- Investiga los procesos sociales, más que los espaciales. Fuerte orientación interdisciplinar.</p> <p>- Temas de interés: las desigualdades, las diferencias, el conflicto y los modos de producción...</p> <p>* Desde los años 80 aproximaciones entre ambas interpretaciones.</p>	<p>* <u>Retraceso del conductismo</u> como teoría de aprendizaje.</p> <p>* <u>Auge de las teorías cognitivas</u>:</p> <p>- Perspectiva neopiagetiana.</p> <p>- Teoría de Bruner: educación como instrucción. Enfoque funcional.</p> <p>- Constructivismo. Importancia de la noción: zona de desarrollo.</p> <p>- Aprendizaje significativo (significatividad lógica, psicológica y motivación).</p> <p>- Medios: mapa conceptual, red semántica y esquema conceptual.</p> <p>- Teoría de la Elaboración.</p> <p>- Propósito: prescribir la forma de seleccionar, estructurar y organizar los contenidos.</p> <p>* <u>Modelos didácticos</u> en relación con el enfoque hermenéutico.</p> <p>- <u>Teoría de enseñanza</u>: interpretativo-simbólica</p> <p>- Elemento fundamental: la reflexión.</p> <p>- Perspectiva cualitativa y pluralidad metodológica. Interacción en el aula.</p> <p>- Valora el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>* <u>Desfase en España</u> por la situación política y económica</p> <p>* Ley General Educación, 1970, incorpora los presupuestos teóricos racional-tecnológico.</p> <p>- Programas Renovados (1981) al incorporarse la teoría de Piaget.</p> <p>- Geografía: inclusión en el Área Social y cultural.</p> <p>- De la acumulación a la información funcional.</p> <p>- Metodología: aplica métodos y conocimientos científicos.</p> <p>- Enseñanza más explicativa y conceptual. Utiliza más recursos.</p> <p>- Enseñanza por descubrimiento</p> <p>* <u>Grupos de Renovación Pedagógica</u>.</p> <p>- Preocupación centrada en la relación educación-sociedad, más que por la innovación..</p> <p>* <u>Escasa investigación didáctica</u> (evolución del pensamiento geográfico, planes de estudio, divulgación de la enseñanza de otros países).</p> <p>- Importancia de las traducciones para la renovación didáctica.</p>

Etapa 4: La situación actual: pluralidad en los planteamientos

CORRIENTES DE PENSAMIENTO	ENFOQUES GEOGRÁFICOS	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICA DOCENTE
<p>* Gran diversidad de corrientes coincidiendo con ideologías poco sólidas, debilidad en las creencias, relativismo moral, rapidez en las investigaciones.</p> <p>* Siguen en vigor las corrientes anteriores.</p> <p>* Influencia del realismo: persigue metateoría global para comprender la diversidad.</p> <p>* El postmodernismo: acepta la pluralidad filosófica.</p> <p>- Señala que toda verdad científica es limitada y temporal.</p> <p>Argumentos críticos en contra de la certeza teórica.</p> <p>- Se revalorizan los principios de la interdisciplinariedad, la multicausalidad, las circunstancias, lo afectivo, los valores, la estética, la imaginación.</p> <p>* Mayor énfasis en la <u>teoría crítica</u> de Habermas y en el estructuralismo de Giddens.</p>	<p>* No existe un planteamiento único sobre el papel de la disciplina en la sociedad.</p> <p>- Validez de todos los enfoques: empírico-analítico, histórico-hermenéutico, estructuralista en función de la naturaleza de la investigación.</p> <p>* Geografía como ciencia social.</p> <p>- Visión integradora.</p> <p>- Temas de interés relacionados con acción de los seres humanos y medio ambiente.</p> <p>* Geografía crítica que parte de una gran complejidad filosófica. Escaso éxito en la práctica geográfica.</p> <p>* Mayor peso del realismo y del post-modernismo.</p> <p>* Se valora la evolución de la G^a como fuente prioritaria. Nuevas interpretaciones de los enfoques anteriores.</p> <p>* Nuevas preocupaciones por el concepto espacio, la síntesis geográfica, la independencia de la Geografía</p>	<p>* Generalización del <u>constructivismo</u>. El aprendizaje es construcción del conocimiento a través de la participación y la interacción.</p> <p>- Se valora el contexto histórico y social.</p> <p>* Teoría crítica en el ámbito de la enseñanza.</p> <p>- Búsqueda de la emancipación y contribuir a la resolución de problemas.</p> <p>- Objetivo importante: la reflexión.</p> <p>- Conocer la importancia del currículo oculto</p> <p>- Los contenidos deben ser socialmente significativos: problemas.</p> <p>- No ha sido asumida totalmente en la práctica docente.</p> <p>* Desde los 1º años 90 se configura un nuevo enfoque menos radical en el que se valoran las perspectivas racional-tecnológica, la interpretativo-simbólica y la crítica.</p>	<p>* El desfase entre la teoría y la práctica es más atenuado en esta etapa.</p> <p>* Ley General de Educación (1991)</p> <p>- Se basa en las teorías constructivista y en la teorías de enseñanza-aprendizaje más recientes.</p> <p>- Los principios de globalización e interdisciplinariedad adquieren mayor protagonismo.</p> <p>- La Geografía queda incorporada en el Área de Conocimiento del Medio y en las Ciencias Sociales. Disciplina independiente sólo en el Bachillerato.</p> <p>* Desarrollo de las didácticas específicas y amplia difusión de las preocupaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>* En la práctica no existen cambios espectaculares. Se mantienen las clases expositivas aunque con mayor participación. El libro de texto sigue siendo el recurso más utilizado.</p> <p>* Grupos de investigación e innovación que defienden la reflexión sobre el proyecto docente.</p>

LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL ENTORNO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Gloria Luna Rodrigo
gloria.luna@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ASIGNATURA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL

Este trabajo pretende ser una aportación más a la ya larga serie de reflexiones acerca de la formación de maestros. En esta ocasión querría exponer algunas propuestas, preliminares y parciales, de estrategias de intervención en una asignatura como el Conocimiento del Medio Social y Cultural, aquí y ahora para formar maestros de Educación Infantil. Otros compañeros (Aranda 1999, Molero 2000, Moreno 2000) han expuesto sus conclusiones allanando el camino hacia un consenso sobre qué y cómo enseñar a nuestros futuros maestros de este nivel en lo que concierne al conocimiento del medio. Las opiniones para educación infantil no son tan numerosas como para la educación secundaria y primaria y querría añadir ésta, fruto de mi experiencia docente, en un momento en el que se abren nuevas expectativas. En efecto, sería conveniente prestar atención al papel del "Conocimiento del Medio social y cultural" en la delimitación de competencias en los centros de formación de profesorado de nuevo cuño, y a su inserción en una deseable licenciatura de magisterio, o en un debatible nuevo ciclo 3-12 años. Todo ello englobado en una supuesta reforma de los niveles básicos de educación propiciada desde el Ministerio.

CONDICIONANTES PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA

El contexto curricular

Las reflexiones en voz alta que planteo aquí son fruto de los esfuerzos realizados para estructurar una asignatura que atienda lo mejor posible las necesidades de los futuros maestros de Educación Infantil al mismo tiempo que respeta sus posibilidades. Si bien obedecen al contexto concreto de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, creo que puede presentar algún interés en otros centros, dado que nuestro plan de estudios, en la actualidad, sigue con alguna variación, las pautas de los centros de formación de profesores en general.

La asignatura de Conocimiento del Medio Social y Cultural en cuestión, adaptada en nuestro centro, consta de nueve créditos pertenecientes al segundo año de carrera, impartidos por dos profesores pertenecientes a los ámbitos de la Historia y de la Geografía. En el presente hemos llegado a un grado de coordinación aceptable, y aquí me ocuparé solo de la parte de la asignatura que me concierne.

No entraré en detalle en el plan de estudios de la especialidad, aunque es imprescindible mencionar que, junto a esta asignatura, que tiene una vocación básicamente didáctica, no existe asignatura alguna, en los tres años, que ofrezca una formación epistemológica, metodológica y conceptual en ninguna de las ciencias ni sociales, ni experimentales, excepción hecha de las pertenecientes a la pedagogía y la psicología. Querría en este punto sumarme, a las preocupaciones de mi colega Ana M^a Aranda (1999) en lo que concierne a la extensión y características de los conocimientos de partida de nuestros alumnos en ciencias sociales. Estos conocimientos, que no van a aumentar ni a sistematizarse en su carrera, se adquirieron en un marco de enseñanza disciplinar, con excepciones, sin conexión con los temas del Diseño Curricular de la etapa Infantil, pero además, con arreglo a mi experiencia, y en lo que concierne a la geografía tanto física como humana, suelen ser fragmentarios, sin visión de conjunto de las disciplinas de donde provienen, y con un bagaje metodológico, si no completamente inexistente, si desprovisto de utilidad práctica. De estas consideraciones se desprende que la labor a desarrollar, simplificando mucho, enseñar a enseñar, está dificultada por la estructura y nivel de los recursos cognitivos de nuestros alumnos, que, posiblemente, acaben siendo expertos en el para quién, quizá en el para qué y cómo pero con menor certeza en el qué.

La cuestión se plantea así: cómo presentar los posibles contenidos en las ciencias "referentes" de forma significativa para nuestros alumnos, es decir de forma que perciban su utilidad y aplicabilidad, pero sin caer en una trivialidad y superficialidad excesivas. Además es deseable que los métodos y estrategias que utilicemos con nuestros alumnos, aunque no sean ejemplos directamente aplicables en su posterior labor profesional, al menos se atengan a las pautas de la significatividad para ellos mismos.

Para responder a esta cuestión los alumnos deberán, primero pararse a pensar y segundo, tener presente el potencial y las limitaciones que nueve créditos ofrecen si queremos aprender al mismo tiempo el qué y el cómo enseñar temas concernientes al conocimiento del medio, sin excluirse.

Algunas directrices en el Diseño Curricular Base

Una vez establecido el contexto y los supuestos que constituyen, para este caso, un primer bloque de condicionantes, veremos qué otros factores inciden en la estructuración del curso mencionado.

Una segunda fuente evidente que nos indica cuáles pueden ser los ámbitos de conocimiento que nuestros alumnos deberían dominar, radica en las Áreas de Conocimiento y los Bloques de Contenido del Diseño Curricular Base. Recordemos cuáles son:

La vivienda. El paisaje rural. El paisaje urbano. Las actividades humanas: tipos de trabajo. La transformación de algunos productos: la industria. Los transportes y las actividades relacionadas con el comercio y el transporte. El sector servicios, los servicios como bienes de todos. Algunas necesidades del hombre en la organización social en que vivimos.

Estos bloques de contenido que obedecen claramente y lógicamente, por otro lado, a los requisitos de tipo psicológico, perceptual y cognitivo de los niños hasta los seis años, nos hacen, sin embargo, difícil, estructurar un currículo para nuestros alumnos que sea riguroso, significativo y asumible en el periodo del que disponemos si queremos tratarlo en toda su complejidad (Aranda 1999). Es además difícil discernir las prioridades entre los temas sugeridos que son de carácter indicativo. A esta indefinición se añaden, asimismo, requisitos contextuales, legales y culturales que impiden alcanzar un consenso sobre la materia que consideramos, sino indispensable, si muy deseable en la formación de los docentes.

Los condicionantes específicos en la etapa de la Educación Infantil

La inexistencia de lo que podría llamarse un "cuerpo de doctrina" no ya establecido, por supuesto, sino generalmente aceptado, que defina el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, obedece a razones largamente debatidas y conocidas, todas relacionadas con las características propias de todas las ciencias sociales y de la educación misma. Sería interminable la lista de referencias sobre el tema aun cuando sólo mencionáramos los sucesivos congresos de la Asociación de Didáctica de las CCSS. De aquí se deriva la dificultad general, e, incluso, la imposibilidad de diseñar un programa claro y consensuado de una asignatura, sin duda importante para la formación de nuestros enseñantes de educación infantil. Pero a esta dificultad, compartida con otros niveles se añaden otras específicas.

Así, un tercer grupo de condicionantes se deriva de las características de

la enseñanza en la etapa infantil. En primer lugar: desde un punto de vista logístico, la entidad educativa de esta etapa es reciente, por ello aún no se han establecido criterios unitarios, ni aproximados de lo que se considera *educación* en la etapa anterior a la primaria. Hay una gran diversidad en la propia concepción de la etapa, que varía desde la de guardería hasta la de escolarización. Asimismo comparten esta responsabilidad el ámbito privado y el público, sin coordinación, ni normativas reguladoras.

En segundo lugar, aunque desde 1990 y en virtud de la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo, se considera la educación infantil parte integrante de las enseñanzas de régimen general, y compete a los titulados en Magisterio; se asume, asimismo, que esta etapa es de carácter voluntario. De ahí por tanto que objetivos y criterios de capacitación sean discrecionales. De facto, la mayoría de los niños españoles ha tenido alguna experiencia "educativa" fuera del hogar antes de los seis años, pero es notoria la gran diversidad en los niveles de desarrollo y grados de integración en ámbitos no familiares de los niños de estas edades (Solé, 1993; Bassedas y Vila, 1993).

En tercer lugar: se producen cambios madurativos de todo tipo en los niños de 0 a 6 años y de una magnitud y significación que no afectan en la misma medida a otras etapas. La división en dos ciclos prevista necesariamente para este nivel, quizá deba plasmarse de forma más contundente en la organización del currículo de la diplomatura en la especialidad, así como en una posible licenciatura. Es necesario adelantar aquí, que las consideraciones que realizo en la segunda parte conciernen solo al segundo ciclo.

En cuarto lugar y relacionado con lo anterior, es imprescindible mencionar el carácter artificial de la compartimentación en etapa infantil y primaria, así como reivindicar la necesidad de coordinar objetivos y logros de la etapa infantil y la siguiente. A la par que la propia familia, la educación infantil es el pórtico emocional pero también intelectual en la vida de las personas y, puede, y debe cumplir, también, la doble función, social y educativa, de desarrollar de forma óptima las capacidades de todos los miembros de la sociedad. Es el primer baluarte de la igualdad de oportunidades, tanto más en una sociedad tan diversa como la que se anuncia, que probablemente sea ya en muchos lugares un crisol de culturas y capacidades.

De hecho los objetivos que se fijan en el currículo base, hacen mención explícita de estos extremos; así el primero es potenciar y favorecer el desarrollo máximo de las capacidades, y recordemos que son variadas en nuestro contexto. El segundo, corolario del primero, es la compensación de las desigualdades sociales y culturales. Ambos objetivos vienen a paliar las carencias cognitivas propias de la edad y las posibles derivadas de condicionantes culturales en varios ámbitos. El primer ámbito sería el conocimiento del cuerpo y su cuidado, el segundo es la capacidad de

relacionarse y expresar sentimientos, y el tercero, que es el que me interesa y concierne especialmente, y del que se deduce el nombre de la asignatura en magisterio, es el conocimiento del entorno próximo y la capacidad de movimiento. El logro de estos últimos generan la seguridad en las capacidades propias y sirven de trampolín para otros conocimientos, ya que una actitud receptiva y alerta y una toma de conciencia del entorno es el vehículo probado para la consecución del conocimiento de ámbitos superiores y generador de sensaciones de bienestar e integración (Rolph 1985). Es bien conocida la relación dialéctica entre uso y conocimiento del medio que nos lleva a un mayor control de nuestras decisiones de carácter espacial y ambiental, ineludibles y básicas en nuestras vidas. (Bailey 1979).

En quinto lugar, otro gran objetivo de la etapa, en discusión asimismo, es el papel como preparación de un buen seguimiento de la escolaridad obligatoria. Durante un tiempo, la etapa de preescolar se consideraba precisamente, preparatoria de la escolar, con presupuestos y pautas más propios de la segunda etapa. Actualmente asistimos, quizá, a una "parvularización" de los primeros años de la primaria, así como se habló de una "Egebeización" de la secundaria. Parece fundamental, que, siempre dentro de las pautas conceptuales y metodológicas propias de la etapa, consigamos hallar el punto de equilibrio en el nivel de exigencia en las aulas infantiles. Este no solo es conveniente, dado que este primer contacto con el mundo de la cultura (en sentido laxo) puede ser determinante en las actitudes posteriores ante la escuela y el mundo del saber socialmente establecido, sino, asimismo, necesario, aunque sólo fuera en virtud de los principios del constructivismo y del concepto de "zona de desarrollo próximo". Salvando las distancias, podría aplicarse a la lectura y conocimiento del entorno, las pautas y el procedimiento que usamos los seres humanos para aprender a hablar. Parece probado que en el transcurso de las innumerables interacciones personales y verbales que desembocan en el dominio de las lenguas, los adultos atribuyen a los niños unas capacidades que no han alcanzado. "Las expectativas optimistas, aunque objetivamente excesivas, de los adultos tensan la capacidad del niño y son las que permiten el aprendizaje en última instancia" (Bassedas, 1998).

Por mi parte, creo lícito extrapolar esta actitud y esta estrategia a otros ámbitos de nuestro conocimiento como es la comprensión de nuestro espacio físico y social más inmediato. Así como "conviene abandonar la creencia popular de que la evolución del lenguaje viene determinado por un surgimiento espontáneo, marcado por aspectos genéticos, hereditarios..." (Bassedas, 1998, p.41), también convendría abandonar el supuesto implícito de que conocemos nuestro entorno de la misma forma. El aprendizaje temprano debería empezar a proporcionar pautas para un análisis de nuestro hábitat físico y social que, de otra manera, tarda demasiados años en conseguirse y, a veces, con arreglo a mi experiencia

docente, jamás se adquiere. La formación de nuestros docentes en lo que respecta al tratamiento del entorno más inmediato es urgente. Entre mis propios alumnos observo, reiterada y fehacientemente, una incapacidad analítica y una falta de comprensión real, incluso de sus propios "espacios vividos", sin mencionar los más alejados. Este desconocimiento que acompaña a la falta de "distanciamiento" o interés "científico" tiene, además, unas consecuencias muy importantes para su formación integral como profesores inculcadores de valores, crucial en todas las etapas educativas en la actualidad. La primera es una total incapacidad crítica con respecto a los lugares y a la sociedad que les rodea, y la segunda, que se deriva de ésta, es la impasibilidad en el ejercicio de iniciativas de carácter cívico, base de una sociedad democrática auténtica. Es lógico pues aunque notorio asimismo, el desinterés y desconocimiento de las posibilidades y cauces de participación en la configuración del escenario de sus vidas.

Un nivel de exigencia adecuado, es también esencial, en virtud de la diversidad cultural, social, y en el grado de integración de los alumnos de la etapa de infantil, si creemos que es posible y deseable la intervención educativa. A la diversidad señalada hay que añadir la gran dispersión observada en el grado de maduración en lo que concierne a la comprensión de los fenómenos naturales y sociales (Piaget, 1973). No es menor la dispersión en lo que atañe a la comprensión de los conceptos espaciales (Graves, 1985). Por todo ello es justo y conveniente para el conjunto de la sociedad atender tanto las necesidades de los menos avanzados, como acompañar el aprendizaje a las posibilidades de los más dotados. Es ya lugar común que las concepciones actuales del constructivismo abonan no solo la posibilidad sino la necesidad de que el aprendizaje preceda y fomente el desarrollo cognitivo de los alumnos de cualquier edad. Así, es posible afirmar hoy:

"...El desarrollo de las capacidades no responde a ciclos o etapas madurativas sino a niveles diferentes de práctica....se trata de un proceso en que la cantidad de conocimientos y la calidad de las conexiones o estructuras mentales son los factores más importantes que limitan los nuevos aprendizajes o la resolución de problemas espaciales....los niños pueden hacer cualquier operación mental siempre y cuando tengan las referencias necesarias y previas"(Benejam, 1996, p.10), o bien "el acceso a todos los sistemas de representación de la realidad que utilizamos las personas adultas pueden iniciarse desde el parvulario" (Bassedas, 1998, p.56).

Principios curriculares de la asignatura

Los profesionales que asuman las labores docentes en la Etapa Infantil, al menos en su segundo ciclo, deben haber adquirido la noción de que son la primera brújula en el largo camino hacia el mundo del saber - si no

deseamos que las aulas de Educación Infantil sean sólo guarderías. Nuestros alumnos, pues deben saber donde está el Norte. Desde la bienvenida, les planteo los supuestos con los que asumo la docencia en Educación Infantil y que espero acaben compartiendo:

1- Que me dirijo desde el principio a su yo más adulto, es decir que espero de ellos reflexiones, aprendizajes y actitudes frente a los saberes, no aplicables directamente a las aulas de educación infantil, sino que sirvan para su desarrollo como profesionales que van a trabajar con la cultura y con la ciencia y además, y no solo, con personas en estadios de maduración iniciales, los niños. Por ello es necesario que entren en contacto con las ciencias, que conozcan y comprendan su complejidad, y que sepan hacer acopio de materiales y procesarlos, dado que las ciencias son las fuentes legítimas de las respuestas a las preguntas que se hace nuestra sociedad sobre la realidad y el entorno.

2- Que creo en las posibilidades de la intervención educativa a todas las edades y que es perfectamente asumible pensar que el aprendizaje puede ir delante del desarrollo. Que la importancia de las ideas previas es un lugar común en la educación actual. De lo que se deduce su enorme responsabilidad en la enseñanza primera de conceptos verdaderos y rigurosos, base de los siguientes y configuradores de los primeros esquemas.

3- Que, dado el límite de tiempo y otras cuestiones relacionadas con su propia madurez, su formación inicial es precisamente el inicio y el atisbo de lo que queda por hacer. Que tomen por lo tanto conciencia de que no saben muchos conceptos necesarios en un aula de educación infantil.

4- Que mi primer objetivo es que aprendan qué y cómo al mismo tiempo como enuncié más arriba.

5- Que tomen conciencia de la necesidad de formarse como profesionales de la docencia y sean conscientes de la necesidad de conocer sus limitaciones y su potencial en los mecanismos de la producción del saber, y de su inserción en un grupo laboral.

ESTRUCTURA DEL CURSO, ALGUNOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS

Con todos estos factores en mente, el curso se ha estructurado en dos grandes partes. La primera parte pretende un trabajo de reflexión guiado, que consta de una exposición "teórica", preparatoria de la lectura individual y comentario, en clase, de material fotocopiado, entregado en un "dossier". Este comprende artículos de revistas y secciones de libros que tratan de tres grandes temas como son:

1- Las características de los niños de 3 a 6 años en lo que respecta a la percepción y al desarrollo del concepto de espacio y de medio natural y

social.

2- Reflexiones sobre la función propia.

3- Planteamientos para la intervención educativa: ámbitos y estrategias. El Diseño Curricular Base. El constructivismo y la Educación Infantil.

De todos estos planteamientos, deducimos la importancia de lo cercano, de lo concreto y de lo sentido como vehículos de conocimiento en la etapa que nos ocupa. La realidad próxima o entorno, en su plasmación más concreta, el paisaje, son, pues de uso obligado, tal como se justifica extensamente en el Currículo Base. Mi propuesta consiste en utilizar el entorno y paisajes de **mis alumnos** de manera parecida. Es decir utilizarlos de ejes procedimentales donde encardinar los contenidos que contribuyan - en modestísima medida - a su formación.

La justificación y conveniencia del uso del "metaconcepto medio" como eje de los contenidos de una asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales ya ha sido clara y extensamente, tratada en el X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales de 1999, aplicado, en aquella ocasión, a la formación de maestros de Educación Primaria (Valbuena y Valverde, 1999).

La segunda parte del curso, de mayor extensión, es la que recoge el trabajo de mis alumnos con respecto a su entorno personal, así como a nuestro entorno "escolar", utilizando, siempre de forma consciente, claro está, el entorno más próximo, como estrategia para acceder a determinados contenidos "científicos".

Por un lado, pretendo que obtengan contenidos conceptuales como adultos pero siguiendo las pautas de aprendizaje aplicables al ámbito infantil.

Por otro lado, como segundo objetivo, espero que experimenten personalmente, de forma consciente y reflexiva, los procedimientos propuestos para esta primera etapa de la educación.

Experiencias de *re-conocimiento* del Entorno

Realizamos tres incursiones en el medio que paso a exponer brevemente.

La primera consiste en una salida a nuestro entorno "escolar": es decir, un paseo por el Campus de la Universidad Autónoma de Madrid el primer día de clase, que consiste en "revestirnos de nuestros ojos y curiosidad" más infantil, y realizar una "tormenta de preguntas". El Campus se encuentra en un medio rural o, mejor, "rururbano", a 15 kilómetros de Madrid, sobre las primeras rampas del piedemonte de la Sierra del Guadarrama. La mayoría de las preguntas giran en torno a temas del ámbito natural, muchas de ellas concernientes a la climatología. Su formulación es sencilla y espontánea del estilo:

- "Porqué hace frío", "porqué es el sol amarillo y caliente", "porqué es azul el cielo", "porqué tenemos que ponernos gafas de sol o protección solar", "porqué no se cae ese avión que pasa por ahí", "porqué hay nieve en las montañas" o "porqué no hay columpios en este parque", o "porqué no hay visillos en estas casas", "porqué hay tantas carreteras".

Dado que la mayoría de las cuestiones son de índole natural, mis estudiantes reproducen, individualmente, el ejercicio en sus entornos urbanos para generar preguntas de índole social y cultural y, a menudo, relativas a la población y a las actividades de ésta, que suelen formular en términos semejantes.

Todas estas preguntas constituyen la base para seguir los procedimientos, en grupos pequeños, que propone Antoni Zabala para tratar el tema de la globalización (Zabala, 1999). Zabala plantea el vínculo entre saber científico, disciplinar, y saber escolar, globalizador, en un procedimiento, secuenciado, que llevamos a la práctica. Mediante esta labor persigo dos objetivos: -el primero, reflexionar, mediante la experimentación directa, acerca de la importancia, potencial y dificultades del enfoque globalizador, tanto más en el contexto de la educación infantil. El segundo, conseguir que mis alumnos se percaten de sus "lagunas de conocimiento", y se motiven - ya que no saben responder a sus propias preguntas - para profundizar en la búsqueda de información de carácter científico, que responda de forma óptima, al menos a cuatro de las preguntas suscitadas. Algunos grupos exponen sus resultados a sus compañeros y todos me presentan sus ejercicios.

La segunda "incursión", que esbozo, igualmente de forma somera, se titula "aproximación afectiva a tu barrio" o entorno cercano, que consiste en la descripción, pormenorizada del entorno cercano a los alumnos, imbuída de toda la carga emocional que les suscite, incluyendo pasado, presente y futuro. Esta narración, sincera y emocional, de unas cuatro o cinco hojas es personal y no se expone ni es sometida a evaluación. El provecho radica en los procesos de autoconciencia que entrafia la tarea en sí misma.

Mis objetivos son los siguientes:

1- Desarrollar el sentido de la observación y el uso de todos los sentidos en mis alumnos, para lograr una actitud receptiva hacia las cuestiones de la percepción del entorno, en general, e infantil, en particular; y hacia sus dificultades y su potencial.

2- Desarrollar las capacidades expresivas lingüísticas de nuestros alumnos, a menudo mermadas por su inmersión en el mundo de la imagen.

3- Suscitar en ellos la reflexión acerca de la carga emocional y de los valores que nos caracterizan como seres humanos y que no tomamos en consideración en el ajetreo cotidiano. Esta estrategia es especialmente provechosa a la hora de comprender la importante vertiente anímica y

afectiva de la acción educativa, propia de la etapa infantil.

El tercer "re-conocimiento" del medio, experimentado en primera persona por los alumnos, es la lectura de un paisaje, en concreto del paisaje urbano. La utilización del paisaje como recurso didáctico tiene una historia y una importancia tal, desde tantos puntos de vista, y desde tantas disciplinas, que no ha lugar tratarlo aquí ni mínimamente. Me limitaré a exponer el procedimiento que sigo con mis alumnos y que persigue los siguientes objetivos. En primer lugar los generales:

- 1- Desarrollar la capacidad de percibir y analizar nuestro habitat urbano mediante el análisis del paisaje. Tomar conciencia del papel del paisaje como vehículo de conocimiento de fenómenos visibles, pero, sobre todo, de fenómenos invisibles y procesos propios de otros ámbitos, como el cultural, el económico y el social. No por menos obvios, menos fundamentales.
- 2- Sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia del hábitat urbano como escenario de nuestra vida y configurador de nuestra calidad de vida.
- 3- Tomar conciencia de nuestro derecho a llevar una existencia material - en la que el habitat es fundamental- que nos permita desarrollarnos plenamente como seres humanos.
- 4- Tomar conciencia de la importancia de conocer el medio para poder controlarlo.
- 5- Experimentar en sí mismos el potencial y los problemas del uso del paisaje como recurso didáctico, aplicable, mediante adaptación, al aula de Educación Infantil.

De éstos se derivan los objetivos específicos:

- 1- Desarrollar la percepción del paisaje urbano mediante el descubrimiento y análisis de los elementos que lo configuran.
- 2- Generar una ficha de análisis de los elementos del paisaje que sirva de base para la prelectura y posterior lectura de este paisaje en el ámbito de la escuela infantil.

La organización de la salida a la ciudad, tiene varios momentos en los cuales los alumnos trabajan solos, en grupos, o bien, bajo mi supervisión, realizan el trabajo de campo en sí en gran grupo, o exponen en clase, mediante transparencias, el resultado de su observación. No obstante, todo el procedimiento está presidido por la consciencia de los objetivos y el resultado que se persigue.

Durante el recorrido, se divide la clase en grupos que realizarán las observaciones mediante "tormenta de impresiones", anotando los elementos que configuran el entorno urbano (ej: calle, acera, casa, edificio de oficinas, ventanas, árboles, etc.). Tomarán fotos y haran croquis, para trabajar más pausadamente. Asimismo anotarán las características peculiares de estos elementos en dos momentos del recorrido, en los que las diferencias paisajísticas son extremas.

Después del recorrido, primero, sistematizarán la lista de elementos, generando una plantilla descriptiva lo más completa posible. En segundo lugar, plantearán una comparación sistemática de paisajes diferentes, y, tercero suscitarán todas las preguntas que surjan acerca de las causas que los han producido, y que nos remiten a los elementos invisibles mencionados, y a la búsqueda de respuestas en las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV "La Ciudad: didáctica del medio urbano". *Revista IBER*, nº 3, Edit.Graó, 1995.
- ARANDA HERNANDO, ANA M^a "Globalización e interdisciplinarietà en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de Educación Infantil" en *Un Curriculum de CCSS para el S. XXI*, Díada y Univ. De la Rioja, 1999.
- BAILLY, A.S.- *La percepción del espacio urbano*, Ins. Est. Admón. Local, 1979
- BASSEDAS, E., HUGUET, T. Y SOLÉ, I. *Aprender y enseñar en Educación Infantil*, Edit. Graó 131, 1998.
- BASSEDAS E. Y VILA "Qué escuela para los niños de 3 años", *Aula de Innovación Educativa* nº11, Feb 1993.
- BENEJAM, P. Boletín de la Asociación de Didáctica de CCSS, Nº1, 1996.
- GRAVES, N. *La enseñanza de la Geografía*, Visor Libros, 1985.
- MOLERO OTERO, B. Un taller de investigación del conocimiento social para el profesorado de Educación Infantil, en PAGÉS J. Et als editis *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del Profesorado de CCSS*. Univ. Huelva 2000.
- MORENO MARTÍN, M^oC. "Estrategias didácticas para la percepción espacio-temporal a través del descubrimiento del medio social y cultural en Educación Infantil" en *Geografía, Profesorado y Sociedad* González J.L. y Marrón M^aJ. editis. AGE, Univ. De Murcia, 2000.
- PIAGET, J. *La representación del Mundo en el niño*. Morata, 1973.
- RELPH, E. "Geographical experiences and being-in-the-world: the phenomenological origins of Geography" en *Dwelling, Place and Environment*, Columbia Univ.Press, 1985.
- SOLÉ, I. "Algunos retos para la Educación Infantil" *Aula de Innovación Educativa* nº11, Feb. 1993.

TONDA, M^oE. Y SEBASTIÁ, R. "El paisaje y las ideas previas en alumnos de primaria" en *Geografía, Profesorado y Sociedad ibid.*, 2000.

VALBUENA, M. Y VALVERDE, J.A. "Ciencias sociales y medio. Una relación necesaria en la formación de maestros" en *Currículum de Ciencias Sociales para el s. XXI ibid.*, 1999.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Edit. Graó, 139, 1999.

LA PRÁCTICA CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN: EL PROYECTO DE MEDIO LOCAL

Mercedes Valbuena Barrasa.

mmeval@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid.

La formación inicial de los Maestros ha estado sometida en los últimos años del siglo XX ha numerosos cambios, aunque en todos ellos se aprecian determinados rasgos. Por un lado, un interés por asociar, integrar y reestructurar los contenidos didácticos y los contenidos de las ciencias referentes, por otro lado, aportar un mayor número de contenidos psicopedagógicos y, finalmente, dotar a los currícula de las disciplinas de aspectos prácticos, necesarios para completar el fin formativo de las mismas.

LA PRÁCTICA CURRICULAR EN LA ASIGNATURA "CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA", CORRESPONDIENTE A LA DIPLOMATURA DE MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

No se puede desvincular la teoría de la práctica, y más aún en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, donde unir los contenidos teóricos a su "utilidad de para qué y cómo" es algo necesario. "Considerar la Didáctica como una disciplina curricular permite plantear una relación didáctica entre la teoría y la práctica y facilita la elaboración de estrategias." (Pagés, J., 1994: 44) Pero, además, significa tener un sentido posibilista de las prácticas, no como algo "anexo a", o desarrollos prácticos de la teoría, sino como una necesidad real para alcanzar una

verdadera comprensión. *“Entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación se produce una relación claramente interactiva. En la vida cotidiana y en la vida profesional no se produce primero la comprensión y después la actuación, sino que la comprensión se desarrolla a través de la actuación reflexiva en las diferentes situaciones concretas, y las actuaciones se perfeccionan como consecuencia del desarrollo de la comprensión.”* (Pérez Gómez, A., 1989: 34)

Ya hemos hecho referencia en otra comunicación (Valbuena Barrasa, M. y Valverde Ortega, J.A., 2000: 628-629) a las características que determinan la práctica curricular y que brevemente exponemos:

- La práctica curricular debe ser entendida con un sentido globalizador, como *“... una manera de concebir la enseñanza, una visión que hace que, en el momento de planificar el currículum en el aula, la organización de los contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención tenga que articularse a partir de situaciones y problemas de carácter global.”* (Zabala, A., 1999: 32)
- Como práctica vinculada a la realidad del propio alumno o de los problemas que le rodean. *“Las experiencias, las actividades prácticas o actividades en general, deben ser consideradas como instrumentos de resolución de cuestiones o problemas de la realidad próxima, derivadas de un diseño de actuación en el aula, en la que dejan de ser el complemento de la teoría para convertirse en el motor que facilita la construcción del conocimiento.”* (Wamba, A.M., 1996: 178)
- La práctica curricular debe estar unida al fin último de las Ciencias Sociales, la comprensión de “lo social” *“La realidad existe objetivamente, al margen de nuestra voluntad; una parte de esa realidad global tiene unas características particulares, que son todas aquellas que derivan de la presencia y acción de los seres humanos, y a la que denominamos genéricamente «lo social». Lo social es un todo objetivo, capaz de ser analizado y explicado unitariamente desde la diversa contribución de varias disciplinas.”* (Prats, J., 1997: 11)
- En la práctica curricular debe tener una participación importante la investigación del medio socio-cultural y natural. Enseñar a los alumnos de formación inicial a investigar significa proponer un modelo de investigar y llevarlo a cabo. Esto les permitirá poder aplicarlo en su práctica educativa. *“La investigación, como recurso concreto, sería un tipo de actividad más, una estrategia que se utiliza puntualmente en el conjunto de la programación.”* (García, J. y García, F., 1989: 23)

La investigación se confirma, así, como la base de determinados recursos, que se integran en una estrategia global para el conocimiento de determinados contenidos de Ciencias Sociales.

UN EJEMPLO DE PRÁCTICA CURRICULAR BASADA EN LA INVESTIGACIÓN DEL ALUMNO: EL PROYECTO DE MEDIO LOCAL

Esta práctica curricular se realiza con alumnos de primer curso de la especialidad de Educación Primaria en la formación inicial de Maestro. Como asignatura surgida de los Planes de Estudio de 1992, “Ciencias Sociales y su didáctica” distribuye sus créditos en teóricos y prácticos. Dentro de los prácticos se incluye el denominado Proyecto de Medio Local, además de cuatro prácticas temáticas centradas directamente en contenidos conceptuales del programa y, como práctica de campo no obligatoria para los alumnos, una estancia de cuatro días en la residencia universitaria de Sedano (Burgos) con el fin de analizar “in situ” diferentes tipos de paisaje.

El Proyecto de Medio Local es, por tanto, una práctica curricular realizada por los alumnos con carácter de obligatoriedad, puesto que su valoración representa un 40% de la nota final de la asignatura. Su propuesta y elaboración supone un importante número de horas a lo largo del curso, que concluye con la presentación por parte del alumno de una memoria-proyecto al finalizar el mismo.

Objetivos preliminares del Proyecto de Medio Local.

- *Ofertar a los alumnos un recurso que sirva para analizar un espacio concreto de forma integrada.* El documento cartográfico que mejor puede reflejar el Medio Local es el mapa topográfico, el cual permite establecer relaciones entre los contenidos y los esquemas de conocimiento ya existentes y, además, que cada alumno pueda dar respuesta a los múltiples problemas que aparecen en su entorno a través de una investigación personal. *“Que el alumno se haga con el espacio actual constituye el objetivo prioritario del análisis de cualquier mapa topográfico”* (Delgado Huertas, E., 1983: 4)
- *Aportar a los alumnos información suficiente para que se cumpla la finalidad del proyecto. Para la realización de esta práctica, explicitada en el programa de la asignatura, los alumnos disponen de un texto específico donde se recogen los objetivos, los contenidos que deben analizar y la explicación de algunos conceptos que deberán utilizar para la interpretación del mapa topográfico, escala 1:50.000, que les servirá de soporte para la realización del proyecto.*
- *Aportar apoyo teórico-práctico suficiente para que el proyecto de análisis de un medio local sea posible. Los alumnos no se “enfrentan” directamente con la elaboración final del proyecto, sino que existen clases prácticas durante el horario lectivo de la asignatura, (dos horas semanales en el primer cuatrimestre y una en el siguiente; es preciso destacar que los alumnos voluntariamente acuden una hora más*

aparte de las oficiales) con el fin de trabajar paso a paso la interpretación del mapa topográfico. No hay que olvidar que numerosos alumnos, o bien no han trabajado nunca este recurso, o bien, sólo ha sido de forma parcial para analizar algún aspecto físico del mismo, nunca de forma integrada.

En las clases prácticas se explica la forma de utilización del topográfico y las representaciones de los diferentes factores naturales y humanos que en él aparecen. Para ello, los alumnos realizan ejercicios básicos en relación con el mapa topográfico que se recogen en fichas de trabajo que son valoradas por el profesor y que permiten conocer la marcha y evolución de los alumnos.

Además se cuenta con las horas de tutoría que los alumnos utilizan generalmente para aclarar dudas sobre sus proyectos personales y en donde se ve claramente la evolución del alumno y asimismo donde ellos sienten que el trabajo está tutelado.

- *Incentivar el interés de los alumnos por el proyecto.* La elección del espacio concreto objeto de análisis es realizada libremente por los alumnos, si bien, se aconsejan varios aspectos:

a.- Elegir preferentemente el análisis, conocimiento e investigación de un espacio rural y de paisajes agrarios, como medio distinto al habitual en el que se desenvuelven (medio urbano). *"El paisaje rural constituye una manifestación cultural que permite a alumnos y profesores leer inteligentemente la compleja trama de relaciones entre el marco natural y los grupos humanos. Descubrir el sentido de ese dibujo que perfila la superficie terretre, averiguar los efectos de los factores físicos y ponderar los impactos de la acción humana, son objetivos básicos del conocimiento del medio rural."* (Sancho Comíns y Palacios Estremera, 1996: 358).

El resultado del análisis de un cuestionario que respondían alumnos (la muestra es de 277 alumnos/as) que han elaborado el proyecto de Medio Local, durante tres cursos académicos, nos ofrece datos sobre el origen de los alumnos: el 75% de la muestra de alumnado tiene origen urbano. La residencia, en un 74%, se localiza en la ciudad y más de la mitad de la residencia en pueblos se localiza en aquellos próximos a la ciudad y dentro de su área de influencia. Este hecho avala la opinión de que el alumnado desconoce la realidad de un medio rural.

b.- Elegir la zona según el grado de interés que despierte en los alumnos. Se destaca la relación afectiva, un vínculo que relacione el espacio concreto con la vida de sus padres, familiares o conocidos, aunque para ellos ese espacio sea desconocido. También, y si no es posible lo anterior, se aconseja elegir la zona según el conocimiento personal que se tenga de ella. En definitiva, el interés que se tenga por el espacio analizado será el motor de la investigación, hará que el

alumno se involucre en el trabajo y alcance buenos resultados.

En el análisis del cuestionario al que hemos hecho referencia anteriormente, se destaca que un 38% de la muestra había seleccionado la zona de estudio por ser el lugar de nacimiento de padres y/o tener parientes en el núcleo rural; esta respuesta se conforma como el principal motivo de selección. Un 16% eligió la zona por ser el lugar donde va de vacaciones; un 14% por ser el lugar de residencia y un 3% por conocimiento de la zona. El alumnado que no disponía de referencias familiares y de conocimiento previo sobre algún medio rural ha optado por elegir núcleos rurales muy próximos a la capital (un 23% eligió la zona por estar cerca del lugar de residencia y un 6% por ningún motivo concreto).

En relación con las valoraciones de los proyectos se constató que, los alumnos que habían tenido un vínculo de relación entre la zona de estudio y sus intereses familiares alcanzaron mejores calificaciones. Sus proyectos han sido más ricos y mejor relacionados, bien por contar con un mayor número de datos y saber dónde buscar información, bien por interesarse más por el entorno, o bien por tener familiares con un mejor conocimiento del lugar.

Técnicas e instrumentos utilizados en el Proyecto de Medio Local.

La memoria-proyecto de Medio Local que presentan los alumnos es un conjunto de mapas interpretativos, diferentes cálculos de carácter relacional, escalar y dimensional, fichas, fotografías, comentarios y conclusiones:

- Los mapas interpretativos: son la expresión gráfica de determinadas informaciones que se han extraído del mapa topográfico. Estos mapas pueden presentarse como expresión temática de contenidos concretos de un factor físico o de síntesis de varios factores. (Mapa de vegetación, de altitudes, de hidrografía, mapa de cultivos con poblaciones y caminos, etc.)
- Representaciones gráficas: incluyen desde las más sencillas en su expresión como croquis, gráficos, mapas de pendiente, hasta las más complejas como zonas de erosión y otros productos resultado del análisis del medio humano (pirámides de población, toponimia, aspectos culturales). Son la expresión de determinados aspectos y relaciones gráficas de los factores del mapa topográfico.
- Las fichas: son la expresión de cálculos y ejercicios prácticos que se realizan en las clases con referencia a determinados aspectos del mapa topográfico, desde aspectos básicos como coordenadas geográficas hasta tipología de asentamientos, por ejemplo.
- Los cálculos: van incluidos en cada ficha y son la expresión de relaciones numéricas y gráficas entre factores cuantitativos del mapa topográfico. Incluyen la determinación de coordenadas geográficas, búsqueda de

- superficies y/o análisis de escala.
- Descripciones individualizadas de los factores físicos y humanos presentes en su zona de estudio. Comentarios de carácter relacional entre los factores.
- Síntesis: presentación del espacio analizado como un medio dinámico, en constante evolución, aunque con unos determinados factores que lo definen.
- Propuestas de futuro: búsqueda de posibles soluciones a problemas reales que se hayan detectado en la zona analizada. Planteamiento de hipótesis de futuro.
- Fuentes de información y referencias bibliográficas: todas aquellas fuentes de información que hayan sido utilizadas por el alumno, desde las informaciones bibliográficas, la información ofrecida por instituciones oficiales, internet, hasta la fuente oral y la obtenida por el alumno por su propia observación.

Estructura del Proyecto

Los contenidos que se proponen incluir en el Proyecto de Medio Local deben ajustarse a una estructura y exposición, con el objeto de poder obtener de ellos el máximo de resultados posibles, tanto en la exposición de aspectos concretos como de aspectos de relación, síntesis y pronóstico.

1. Identificación del mapa, situación, localización y orientación.

Incluye la enumeración de los datos posibles para identificar las características del espacio y el mapa escogido. Indicar la fecha de edición del mapa, es un dato clave para conocer los factores y elementos geográficos e históricos que se representan, bien porque ya han desaparecido, o bien porque lo que existe en la realidad está sin representar. Recomendamos a los alumnos que elijan la fecha más antigua de edición porque así pueden comparar mejor el pasado con el presente que pueden conocer.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Situación, localización, emplazamiento, orientación, dirección, sentido, coordenadas geográficas... Escalas, representación espacial.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Superficie real ocupada por el mapa, plano o sector que se analiza con los correspondientes cálculos. Escalas y su representación (distancias reales entre diferentes puntos). Coordenadas geográficas (latitudes y longitudes de un sector o de un punto). Orientación de puntos, de sectores, de líneas en el mapa o plano. Dirección y sentido. Altitudes topográficas.

2. Elementos y factores del relieve.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Curvas de nivel, vértices geodésicos, cotas.

- Las formas de representación topográfica: zonas bajas (valles, llanuras) y zonas altas (montes, montañas, páramos).
- Las pendientes (cálculo de pendientes), los desniveles.
- Los aspectos erosivos (lineales y areolares), los aspectos de sedimentación.
- Resultados y relaciones que se deben incluir.
- Comentarios sobre los conceptos de relieve y relaciones entre los elementos del mismo. Máximas y mínimas altitudes por zonas o por lugares (Mapa de altitudes). Pendientes (máximas y mínimas). Croquis de diagrama de pendientes. Zonas de máxima erosión (Relacionar con los aspectos hidrográficos). Toponimia en relación con el relieve.

3. Elementos y factores de hidrografía.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Río (cauce, caudal, carga, ribera, terraza).
- Afluentes - Arroyos (intermitencia, regularidad, caudal).
- Cuenca hidrográfica.
- Lagos y charcas (niveles topográficos, alimentación, cursos y niveles freáticos).
- Fuentes y manantiales (la circulación hipogea, las capas freáticas).

Algunos ámbitos de posible investigación.

Zonas en las que hubo manantiales (ahora secos), charcas y lagunas desaparecidas, zonas salinas o saladores y fuentes. Toponimia del agua.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Comentario general de la hidrografía y de la situación hídrica de la zona (dirección y sentido del agua). Relación entre la topografía (Relieve), la erosión y las zonas con presencia hídrica (Elaboración de un mapa relacional de topografía e hidrografía). Mapa de hidrografía (con ríos y cauces permanentes e irregulares; fuentes, charcas, lagos y manantiales). Extensión y superficie de la cuenca hidrográfica. Toponimia en relación con la hidrografía.

4. Elementos y factores de la vegetación.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- El aspecto del paisaje vegetal (bosque, monte alto y monte bajo. Prados y eriales)
- Los aspectos de porte y fisonomía (árboles, matorrales, herbáceas)
- Las especies vegetales existentes (caducifolias, perennifolias. Herbáceas, espinosas... Pinos, encinas, hayas...)
- Las especies vegetales desaparecidas.
- Algunos ámbitos de posible investigación.
- Existencia de especies y asociaciones vegetales en la zona, que hubieran desaparecido.
- Qué plantas herbáceas de la zona se utilizaban como medicinales y

para qué.

- Aspectos culturales en relación con la vegetación (protección de árboles, aprovechamientos forestales y su regulación).

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Comentario general sobre vegetación. Mapa con zonas de vegetación. Relación con el relieve (mapa de altitudes), con los aspectos hídricos, con las zonas de cultivos, con asentamientos y límites administrativos. Toponimia en relación con la vegetación.

5. Elementos y factores de fauna.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Especies animales existentes (endémicas, situación en la que se encuentran).
- Cadenas tróficas que conforman (procesos alimenticios).
- El aprovechamiento humano que se hace de ellas (caza, pesca).

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Existencia de cotos de caza o pesca. Situación.
- Posible desaparición de especies animales. Causas. Antiguas zonas de hábitat. Toponimia.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Posibilidad de elaboración de un mapa de especies, con los datos obtenidos. La fauna, el relieve, la hidrografía y la vegetación. Topónimos de fauna.

6. Los aspectos productivos del Medio Local.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Los cultivos: Tipos de cultivo (cereales, forrajeras, legumbres). Técnicas de cultivo (regadío, secano, extensiva, intensiva). Usos del suelo (pastos, huertas, cereales). Asociación de cultivo.
- La estructura de la propiedad: Tipo de propiedad (tamaño-superficie). Tipo de explotación (tamaño-superficie).
- La ganadería.
- Su relación con los asentamientos.
- Las labores de cultivo agrícola y ganadero.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Cambios en los cultivos.
- Abandono de tierras de cultivo
- Posible desaparición de algún tipo de ganado.
- Nuevos cultivos y tipos de ganado.
- Posible presencia de empresas agrarias e industria vinculada al sector.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Realización de un mapa de cultivos (secano y regadío). Relación con pozos, pantanos, canales y acequias. Relación con mapa de vegetación, de relieve y de asentamientos. La toponimia, respecto a los temas de cultivo o de apropiación de suelo.

7. Las infraestructuras del territorio.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Las comunicaciones naturales y del pasado: Caminos rurales (collados, puertos). Cañadas, veredas, cordeles.
- Las comunicaciones territoriales: Carreteras (puentes, pasos, puertos). Ferrocarriles (puentes).
- Las líneas eléctricas (líneas alta, baja y media, y centros de transformación).
- Los canales y las acequias.
- Gaseoductos.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Caminos que comunicaban con otros pueblos.
- Posibles caminos y sendas utilizados para el turismo rural.
- Rutas de paso (Ejemplo: Camino de Santiago y Ruta de la Plata).
- Resultados y relaciones que se deben incluir.
- Realización de un mapa de comunicaciones e infraestructuras. Relación con el relieve, la vegetación, las zonas de cultivo (los canales y acequias) y con los asentamientos.

8. Los aspectos culturales históricos.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- La toponimia, como fuente de información del pasado. "... la toponimia es una fuente inagotable de riqueza descriptiva de la variabilidad visual y funcional del paisaje. F. González Bernáldez (1992) recopiló más de 600 términos relativos a la manifestación del agua en el paisaje, la mayor parte de los cuales recogen conocimientos empíricos de la cultura popular sobre la estructura y funcionamiento de los ecosistemas." (Benayas del Amo, J. y otros., 1994: 29)
- Clasificación de los topónimos por diferentes elementos y factores.
- Los restos artísticos y los monumentos: Ruinas y edificios (ermitas, iglesias, castillos, cuevas, edificios antiguos, monasterios). Molinos y palomares.
- El folklore y las costumbres en relación con el lugar: Canciones e instrumentos tradicionales. Bailes y vestidos tradicionales. Juegos populares. Tradiciones, fiestas populares y fiestas religiosas. Leyendas en relación con lugares. Cuentos que se desarrollan en relación con el lugar.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Topónimos que han desaparecido o que la gente del lugar los denomina de diferente forma. Investigar el significado de algunos de ellos e intentar relacionar con el lugar donde están situados.
- Recabar datos a través de encuestas sobre los aspectos reseñados en el apartado anterior.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Tabla y mapa con la clasificación de los topónimos. Comentarios sobre su significado y origen. Comentarios sobre canciones, bailes... etc., que expresen claramente su relación con el Medio. Mapa de restos arqueológicos, culturales y de edificios singulares.

9. Los aspectos administrativos.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Límites administrativos (Regionales, provinciales, municipales).
- La jurisdicción municipal y las mancomunidades.
- Las cabeceras de comarca y de municipio.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Información sobre pueblos, aldeas o caseríos hoy desaparecidos.
- Existencia de otras jurisdicciones religiosas, jurídicas, nobiliarias o de otro tipo.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

Mapa de términos municipales, con la cabecera del municipio o los núcleos existentes o desaparecidos. Descripción breve sobre los límites y su extensión.

10. Los asentamientos humanos.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Datos topográficos del núcleo urbano (Altitud, extensión, emplazamiento).
- Tipo de asentamiento por su forma o por su posición, o por su topografía.
- La estructura del asentamiento. Calles, plazas, ayuntamiento, iglesias, cementerios, ermitas, fábricas, molinos.
- Los topónimos urbanos.
- Lugares, villas, pueblos, núcleos.
- Servicios y equipamientos de los que dispone el municipio.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Número de habitantes: Su evolución. Sectores de producción.
- Lugares deshabitados próximos o en el propio núcleo.
- Tipología del hábitat: materiales, funciones, estructura, evolución.

Resultados y relaciones que se deben incluir.

- Mapa de asentamientos en relación con los caminos o con su localización. Plano del núcleo más importante desarrollado. Estructura funcional de una casa típica. Materiales más usuales en su construcción. Edificios singulares. Toponimia urbana.

11. Los aspectos históricos.

Contenidos/conceptos de la asignatura que se analizan.

- Aspectos evolutivos en relación con los factores humanos: Historia local: su valor educativo. Los momentos clave del pueblo: fases históricas relevantes. Los lugares de la historia: plaza, ayuntamiento, iglesia, ermita.

- La historia reciente: la tradición oral.
- Los monumentos históricos.

Algunos ámbitos de posible investigación.

- Archivos y documentos locales (Parroquia, Ayuntamiento).
- Archivos y documentos exteriores (catastros, padrones).
- Resultados y relaciones que se deben incluir.
- Breve historia del espacio analizado, procurando ponerlo en relación con aspectos concretos del lugar y en cada momento histórico relevante. Edificios y monumentos. Comunicaciones. Cultivos... etc.

Constituye, así, el Proyecto de Medio Local, una propuesta de investigación del espacio rural, cuyo objetivo es recomponer las piezas del puzzle que componen esos espacios desde el análisis e investigación de las representaciones gráficas de la realidad, de los datos y las fuentes de información y, en numerosos casos, con el contraste con la propia realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAYAS DEL AMO, J. y otros. (1994): *Viviendo el paisaje*. Guía didáctica para interpretar y actuar sobre el paisaje. Madrid, Fundación NatWest-FIDA.
- DELGADO HUERTAS, E. y otros. (1983): "Utilización del mapa topográfico nacional a escala 1: 50000 para el conocimiento del espacio geográfico." *Temas de Educación 10*. Valladolid, ICE-Universidad de Valladolid.
- GARCÍA, J. y GARCÍA, F. (1989): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla, Díada Editora.
- PAGÉS, J. (1994): "La Didáctica de las Ciencias Sociales. El curriculum y la formación del profesorado". *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*. Nº 13. Gijón, Centro de Profesores. Pp. 38-51
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): "La interacción teoría-práctica en la formación docente". *Actas del Simposium sobre Enseñanza de la Historia y Formación de Profesores*. Málaga, Departamento de Didáctica de las Matemáticas, las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales.
- PRATS, J. (1997): "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Notas para un debate deseable)". En ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (AUPDCS) *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias*

Sociales. Sevilla, Díada Editora.

SANCHO COMÍNS y PALACIOS ESTREMER (1996): "La enseñanza y aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria". En GARCÍA HOZ (Coord.) *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria*. Madrid, Ediciones Rialp.

VALBUENA BARRASA, M. y VALVERDE ORTEGA, J.A. (2000): "Una propuesta de prácticas curriculares en la formación inicial del Maestro de Primaria". Pp. 627-638. En, PAGÉS, J.; ESTEPA, J. y TRAVÉ, G., (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

WAMBA, A.M. (1996): "Papel de los procedimientos en los nuevos Planes de Estudio. ¿Contenidos procedimentales o actividades prácticas? En, RUIZ HIGUERAS, L, (Ed.) *El saber en el espacio didáctico*. Jaén, Universidad de Jaén.

ZABALA VIDIELLA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, Editorial Graó.

IMPORTANCIA DE LA CONEXIÓN TRABAJO DE CAMPO-TRABAJO EN EL AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. EL HUERTO ESCOLAR COMO EJEMPLO DE LA METODOLOGÍA A EMPLEAR

Ángeles Mestres Izquierdo
mestres@cicei.ulpgc.es

Ezequiel Guerra de la Torre
egt@arq.ulpgc.es

Ignacio Nadal Perdomo
nadal@cicei.ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

INTRODUCCIÓN

La utilización del entorno para realizar actividades de conocimiento del medio es un hecho educativo habitual en todos los niveles educativos. Una de las demandas más frecuentes del profesorado en ejercicio, cuando realizamos cursos de formación continuada, es la planificación de actividades que les permitan trabajar con sus alumnos fuera del aula y que a su vez, entronquen con las unidades didácticas que estén desarrollando.

La escasez de materiales didácticos que relacionen de forma directa las visitas que realizan con el currículo escolar hace que, en muchas ocasiones, no se aprovechen todas las cualidades didácticas de estas salidas, que quedan relegadas a ser sólo una actividad extraescolar.

Consideramos que la preparación de visitas didácticas o actividades de campo puede ser una herramienta de trabajo fundamental en la formación de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria ya que hemos de capacitarlos para que puedan abordar adecuadamente las tareas a realizar fuera del aula

A medida que la Educación Ambiental ha ido siendo reconocida como contenido que debe estar presente en los currículos, las actividades de campo pueden constituir un tópico que permite trabajar, desde la transversalidad, muchos de los conceptos, procedimientos y actitudes del currículo de Educación Primaria.

La propuesta que presentamos en nuestra comunicación es la preparación de una visita didáctica al Huerto Escolar Municipal, como ejemplo de planificación de este tipo de actividades. La metodología a seguir puede extrapolarse a cualquier otra visita: museos, aulas de naturaleza, jardines botánicos, playas, recorridos por la ciudad, etc.

OBJETIVOS

A grandes rasgos, podemos sintetizarlos en los siguientes puntos:

- Lograr un mejor aprovechamiento de las visitas que, numerosos escolares de Gran Canaria, realizan al Huerto Escolar Municipal
- Establecer relaciones significativas entre los aprendizajes que se realizan en el aula y las observaciones y actividades que se pueden realizar en el Huerto Escolar Municipal, utilizando esta salida como hilo conductor para el estudio de determinados contenidos.
- Introducir el empleo de un método de trabajo que les permita planificar experiencias, actividades e incluso pequeñas investigaciones para conectar las actividades escolares con las que se realicen fuera del aula.
- Contribuir al desarrollo no sólo de contenidos conceptuales sino fundamentalmente de los procedimentales y actitudinales.
- Seleccionar algunas de las actividades que llevan a cabo los escolares que acuden el huerto escolar y orientar las tareas a realizar antes, durante y después de la visita.
- Utilizar el huerto escolar para la planificación de unidades didácticas

CONTENIDOS Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULO

Los huertos escolares ofrecen múltiples posibilidades para la planificación de unidades didácticas relacionadas con el currículo de Educación Primaria. Es importante establecer las relaciones existentes entre los temas que se vayan a desarrollar y el currículo oficial. A título de ejemplo, señalamos algunas de la Unidades didácticas que hemos trabajado a en nuestro proyecto del huerto escolar y los bloques temáticos con los que los podemos relacionar:

	BLOQUE II. El medio natural.	BLOQUE IV: Los seres vivos	BLOQUE VI. Población y actividades humanas.
Los trabajadores de la tierra			X
Movernos en el espacio	X		
Las plantas del huerto	X	X	
El agua y las plantas	X	X	
Las labores del huerto		X	X
Los suelos	X	X	

METODOLOGÍA

Cualquiera que sea la unidad a desarrollar hay una serie de tareas a llevar a cabo tanto por parte del profesor como por los grupos de alumnos y que se estructuran en tres fases concretas:

FASE DE INTRODUCCIÓN: ACTIVIDADES PREVIAS A LA VISITA

Tiene como fin el situar el tema con relación a otros ya trabajados, así como motivar al alumnado y establecer la dinámica de trabajo. Se dará a conocer a los alumnos la finalidad de la visita así como los contenidos implicados que tenemos la intención de desarrollar, para pasar luego a realizar un estudio en el aula de las características de la zona a visitar

Planificación de la visita

En esta fase, la planificación por parte del profesorado de las tareas a realizar, determinará el rendimiento de la visita didáctica.

- Una vez que el profesorado se plantee algunas preferencias en cuanto a la unidad temática que desea trabajar, habrá de ponerse en contacto con el educador o educadora del Huerto Escolar para que les informen sobre la mejor opción en función del momento en el que se encuentren los cultivos, las labores, etc.
- Selección del material para trabajarlo en el aula, previo a la visita al Huerto Escolar. Consideramos que para obtener un buen rendimiento educativo de la visita al Huerto Escolar es necesario que el alumnado haya trabajado con antelación los contenidos básicos en torno a los cuales va a girar su actividad durante la visita a éste y además conozca previamente el trabajo que durante la misma va a desarrollar. De esta forma el alumnado no sólo va a manejar una terminología y unos elementos conceptuales muy

importantes para su desenvolvimiento en el Huerto Escolar, sino que además será consciente de que el sentido de la salida escolar es la profundización en el aprendizaje de unos contenidos que ya ha trabajado en el aula.

- Distribución de tareas entre el alumnado y comentarles las actividades que ha de realizar en el huerto escolar.
- Consideramos interesante programar dos visitas al Huerto Escolar con una separación temporal de un mes o algo más. Ello permitiría al alumnado observar la evolución de los cultivos entre la primera y la segunda visita, además de estudiar los cambios que se han producido en aquellos espacios en los que realizaron alguna tarea concreta.

FASE DE DESARROLLO: LA VISITA AL HUERTO ESCOLAR

- Se les entregarán las actividades que se pueden desarrollar en el Huerto Escolar en torno al tema escogido. De estas actividades, unas se desarrollarán totalmente en el huerto y habrá otra serie de ellas que inician en el huerto y que habrán de completar en el aula después de la visita realizada.
- Además del trabajo de los contenidos, en torno a los temas escogidos, los educadores o educadoras del huerto realizarán con el alumnado otras actividades de tipo general (confección de semilleros, observación de sistemas de riego o del compost, etc.), que darán la posibilidad de obtener una idea más global de lo que es el Huerto Escolar.

FASE DE RECAPITULACIÓN: ACTIVIDADES EN EL AULA DESPUÉS DE LA VISITA AL HUERTO

Se les propondrá actividades que permitan, por una parte, sintetizar el tema desde los aprendizajes realizados en el medio y, por otra, valorar actividades llevadas a cabo tanto individualmente como en gran grupo las.

La utilización de material gráfico (fotografías, dibujos, esquemas etc.) para la elaboración de un póster, así como la confección de un dossier en los que se aúnen las tres fases desarrolladas en la unidad didáctica. en el que reúnan las actividades realizadas puede utilizarse como mecanismo de síntesis del tema.

A continuación presentamos la secuencia de actividades que proponemos para el desarrollo de la Unidad Didáctica las labores del huerto.

LAS LABORES DEL HUERTO

SECUENCIA DE ACTIVIDADES	
ACTIVIDADES DE AULA (Previas a la visita al huerto)	Diagnóstico inicial para la detección de ideas previas
ACTIVIDADES EN EL HUERTO	Observar y comentar las diferencias en la germinación de varias semillas
	Realizar un herbario de las malas hierbas del barrio
ACTIVIDADES DE AULA (posterior a la visita al huerto)	Elaborar un informe sobre los problemas ocasionados por la agricultura intensiva
	Ordenar una secuencia de dibujos sobre las labores y cuidados de un huerto
	Rellenar un cuadro con información sobre los cultivos del Huerto Escolar de Municipal
	Recogida de información sobre los cultivos existentes en el huerto
	Realizar tareas preparatorias del terreno de cultivo
	Preparar un semillero y efectuar siembras
	El cultivo del calabacín: cuidados y labores
	Observar y comentar la labor de entutorado en habichuelas y tomates
	Control de plagas y enfermedades por medio de métodos biológicos
	Organicemos toda la información recogida en el huerto: la ordenamos y la clasificamos - ¿Qué hemos hecho? Montemos un póster de la visita al huerto escolar

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- AA.VV. (1991), *Áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas*. Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Colección Diseños Curriculares nº 2.
- FRANQUESA, T y otros (1996), *Guía de actividades para Educación Ambiental*, Ministerio de Medio Ambiente, Madrid
- CANTERO, J. M^a y GUTIERREZ, J. M^a (1995) *Vamos a hacer un Huerto. Manual práctico para el huerto escolar ecológico*. Bilbao. FHERSAL
- CEIDA (Centro de Educación e Investigación Didáctica Ambiental) (1998) *Huerto Escolar*. Bilbao. Departamento de Ordenación del Territorio, Vivienda y Medio Ambiente de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- DÍAZ VARGAS, F. Et al. (1999) *El Huerto Escolar como laboratorio vivo*. Santa Cruz de Tenerife. Cabildo Insular de Tenerife
- MATO, MC, REPETTO, E. Y MESTRES, A(1995) "La visita al aula de naturaleza como recurso didáctico"(I) *Aula de innovación educativa*, 39 (suplemento, 31)
- MATO, MC, REPETTO, E. Y MESTRES, A(1995) "La visita al aula de naturaleza como recurso didáctico"(II) *Aula de innovación educativa*, 40 (suplemento, 32)
- MEC (1991) R.D. 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria.
- MEC (1991) R.D. 1344/1991 , de 6 septiembre (B.O.E. de 13 septiembre) por el que se establece currículo de Educación Primaria
- ROMÓN SALINAS, C. (1997) *Guía del Huerto Escolar*. Madrid. Editorial Popular S.A.

LOS MAPAS COGNITIVOS, UN RECURSO PARA APRENDER, ENSEÑAR Y CONOCER LA CIUDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Jesús Ángel Valverde Ortega.
javorf@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid

En la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Primaria resulta cada vez más necesaria la vinculación de los aspectos prácticos con la formación teórica, así como la incorporación de técnicas e instrumentos aportados por las nuevas corrientes científicas de las Ciencias Sociales y sus disciplinas referentes; tanto por ser una condición imprescindible para desarrollar los aspectos prácticos de los contenidos conceptuales como para valorar y mejorar la relación ineludible entre los contenidos de Educación Primaria y los de las asignaturas troncales y obligatorias propias del Área de Conocimiento de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

La presencia de contenidos propios de Geografía o Historia, se ha convertido muchas veces en la base y estructura de los contenidos de las Ciencias Sociales, en la mayor parte de los Planes de Estudio de las Facultades y Escuelas Universitarias, de asignaturas troncales y obligatorias. "A pesar de todo, la Geografía y la Historia ven reconocido en el marco de la Reforma un cierto papel estructurante en el cajón de sastre de las Ciencias Sociales".(Hernández, F.X., 1995:10). Aunque en otros casos, como lo es el del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de Valladolid se ha propugnado la formulación de contenidos integrados vinculados a las Ciencias Sociales.

A partir de estas premisas, desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid se ha optado por un despliegue del conjunto de asignaturas troncales y optativas a las que se vincula, en Primer Curso, los contenidos de Medio y Medio Geográfico como

estructurantes del Programa de Ciencias Sociales y su Didáctica; en Segundo Curso, se analiza el Desarrollo curricular del Área de Conocimiento del Medio y, en Tercer Curso, se enseña-aprende conceptos estructurantes del curriculum y su didáctica.

En todas ellas tiene un papel muy importante el estudio del Medio bien como concepto vinculado al Área de Conocimiento del Medio de la Enseñanza Primaria, o bien el de medio vinculado al estudio del Medio Geográfico como concepto estructurante de los contenidos sociales, y en sus diferentes clasificaciones de ámbito territorial: local, rural, urbano. Su estudio *"proporciona las claves básicas para la interpretación de la realidad, ejercita la capacidad crítica y posibilita la toma de postura ante la realidad"* (Castro González, A. y otros, 1997: 24)

El medio urbano como entorno en el que mayoritariamente se desarrolla la vida de los alumnos de Formación Inicial se constituye así, como uno de los contenidos más importantes a tratar dentro de los programas de las asignaturas antes señaladas. Su utilización didáctica como recurso metodológico, exige aprender el medio urbano desde el mismo medio.

CONTENIDOS Y RECURSOS PARA ENSEÑAR-APRENDER Y CONOCER LA CIUDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

En los Programas curriculares que desarrollan las diferentes asignaturas de la Especialidad de Enseñanza Primaria, aparece una serie de contenidos vinculados a la enseñanza del Medio Urbano: la ciudad. En el cuadro adjunto incluimos los contenidos en las tres asignaturas:

Cuadro N° 1: Contenidos de Medio Urbano en las Asignaturas de Formación Inicial en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales en Valladolid.

Asignaturas	Cursos	Contenidos
Ciencias Sociales y su Didáctica	1°	Tema IV: El Medio Evolucionado. Características del Medio Urbano.
Desarrollo curricular del Área de Conocimiento del Medio	2°	Contenidos del Medio Urbano en el Área de Conocimiento del Medio de Enseñanza Primaria.
Teoría conceptual de Didáctica de las Ciencias Sociales	3°	Didáctica del Medio Urbano.

En consecuencia, se defiende, desde estos Programas, una línea de desarrollo curricular en la Formación Inicial que va desde los contenidos teóricos del Medio Urbano, en primer curso, a su relación e inclusión en el Área de Conocimiento del Medio para enseñar-aprender el Medio Urbano en segundo curso, y a su utilización como recurso metodológico en tercer curso.

Teniendo en cuenta además que en una reciente encuesta llevada a cabo entre los alumnos de Tercer Curso, en relación con la valoración social del origen locacional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, hemos podido comprobar que el Medio Urbano, la ciudad, forma uno de los paisajes de referencia de la realidad del alumno en la Formación Inicial. *"... Un 76% de los alumnos que cursan Tercero de la Especialidad de Educación Primaria son de origen locacional urbano"*. (Valverde Ortega, J.A., 2001: 561)

Pero, al mismo tiempo, el Medio Urbano y la ciudad, que es importante para estos alumnos de Formación Inicial, lo es también para el alumno de 6 a 12 años, ya que es el espacio que recorren, soportan, perciben y en el que se desplazan y, en consecuencia, tienen su particular punto de vista sobre el mismo. *"La ciudad es el medio geográfico en el que desarrollamos toda nuestra existencia de terrícolas. La condición de habitantes de la Tierra podría pues concretarse en ser habitante de la ciudad"* (Castro, de C., 1997: 29)

Conocer y percibir son dos momentos importantes en el aprendizaje del Medio Urbano. Valorar el Medio Urbano no sólo tiene importancia en la Formación Inicial del alumno de la Especialidad de Enseñanza Primaria, sino que tiene una decisiva importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumno de Enseñanza Primaria dentro del Área de Conocimiento del Medio por varios motivos:

1. Porque es el espacio necesario de referencia -realidad- en el que el niño toma y recibe informaciones para conocer el Medio.
2. Porque en el proceso de conocimiento de la realidad no sólo cuentan los aspectos informativos y de aprendizaje de la misma, sino también los aspectos perceptivos y sensitivos del ambiente urbano.
3. Porque, con relación a la evolución de los procesos cognitivos de algunos de los conceptos estructurantes de los contenidos del Área de Conocimiento del Medio, el tiempo, el espacio y los aspectos sociales en los niños de 2 a 14 años nos conducen inevitablemente a los aspectos sensitivo-perceptivos de los mismos (Cuadro N° 2).

Las nociones espacio-temporales aparecen vinculadas inicialmente en el proceso cognitivo del niño para iniciar, a partir de la Enseñanza Primaria, un proceso de separación de conocimiento que le llevará a diferenciar y conocer aspectos de representación de ambos conceptos, con una mayor rapidez en el conocimiento del espacio.

El niño, el adolescente y el adulto conocen el espacio, el entorno en el

que viven, a través de muchos caminos, el del aprendizaje dentro del Sistema Educativo, el aprendizaje desde el conocimiento familiar y desde el conjunto de sensaciones y percepciones que el niño, el adolescente y el adulto sienten y perciben de la realidad que les circunda. *“La imagen que el hombre tiene del espacio está dotada de identidad, de significación, de estructura y varía según las características de los individuos (edad, sexo, nivel cultural, status socioeconómico, etc...)”* (Boira, J.V.; Reques, P. y Souto, X.M., 1994: 13)

Cuadro N° 2: Simultaneidad de nociones temporales y espaciales en el alumno y su conocimiento de la realidad espacio-temporal próxima a él (entre 2 y 14 años).

Estadios según Piaget	Noción de espacio		Noción de tiempo	
	Piaget	Hannoun	Piaget	Hannoun
Preoperatorio 2-8 años	Topológico <i>Su casa</i>	Vivido <i>Su calle</i>	Personal <i>Ritmos sensitivos</i>	Vivido <i>Ritmo social</i>
Operacional concreto 8-11 años	Proyectivo <i>Su pueblo</i>	Percibido <i>Su barrio</i>	Impersonal <i>Tiempo Psicológico</i>	Percibido
Operacional formal 11-14 años	Euclídeo <i>Su ciudad</i>	Concebido	Abstracto <i>Tiempo Cronológico</i>	Concebido

Fuente: Elaborado a partir de Florencio Frieria. (Frieria Suárez, F., 1995: 104)

La realidad es percibida en función de sus valores, de sus experiencias, sus expectativas y sus necesidades. De esa forma, los niños tienen una visión sesgada de la realidad urbana a través de su propio punto de vista. *“En diversas Ciencias Sociales se descubrió que los individuos y grupos sociales poseen una visión sesgada de la realidad”*. (Capel, H. y Urteaga, L., 1991: 62)

LOS MAPAS COGNITIVOS COMO FORMA DE CONOCER LA REALIDAD URBANA (PERCIBIR LA CIUDAD).

Para el conocimiento y percepción de la ciudad, y dentro de los ejercicios prácticos que desarrollamos en Tercer Curso, se encuentra la ejecución de mapas cognitivos.

Por las razones anteriormente expuestas, es importante el conocimiento de determinadas técnicas que permitan conocer la imagen mental (mapa mental) que los alumnos tienen del espacio que les rodea. *“El término «mapa cognitivo» es sólo uno de los nombres que reciben los modelos que construimos de un ambiente específico por medio de la experiencia... son los*

procesos cognitivos implicados en la adquisición y procesamiento de la información de los ambientes físicos reales”. (Lázaro Ruiz, V., 2000: 41)

Ahora bien, queda claro que esta imagen mental no se puede conocer de un modo directo, debemos encontrar diferentes técnicas para externalizar los rasgos del mapa mental. La mayor parte de los autores reconocen que los procedimientos más adecuados siguen siendo de carácter cartográfico, lo que implica que la expresión gráfica externa necesita tener al menos una organización interna del conjunto de imágenes mentales referidas a un ambiente concreto. Para ello, hemos utilizado dibujos cartográficos, mapas conductuales y de expresión gráfica funcional y descripciones escritas de conductas.

Somos conscientes que cualquier técnica de externalización es incompleta, ya que se pueden producir debilidades en la capacidad de expresar la imagen mental a través de las mismas por falta de habilidad para representar el ambiente. *“Todas las técnicas de externalización presentan problemas, ya que obligan al sujeto a usar un conjunto de habilidades que pueden ocultar su capacidad real de representar el ambiente”*. (Lázaro Ruiz, V., 2000: 93)

La utilización de estas técnicas de aprendizaje y representación tiene un triple objetivo general:

1. Averiguar la imagen que los alumnos tienen sobre la ciudad, su representación y las categorías y elementos de la imagen cognitiva.
 - Por un lado, a través de la realización de los mapas, se trata de obtener los rasgos de **carácter representativo** de los alumnos, es decir, la capacidad de representar gráficamente los recorridos y los movimientos, a través de los dibujos euclídeos o perceptivos de su itinerario.
 - Por otro lado conseguir los rasgos de **carácter locacional** de los alumnos, es decir, obtener las capacidades que los alumnos tienen de orientarse en el espacio, señalar la dirección y el sentido del movimiento, indicar la distancia escalar, así como otros aspectos de microescala importantes.
 - Finalmente obtener aspectos de **carácter perceptivo**, consistente en expresar hitos, escenarios, encrucijadas, sentido del tiempo, paradas, aceleración y su representación espacial, consecuencia de los desplazamientos. *“La percepción de la ciudad se basa cada vez más en una acumulación de informaciones percibidas en los desplazamientos. De no existir los movimientos intraurbanos, el mapa mental se reduciría al barrio de residencia-trabajo.”* (Bailly A., 1979: 22)
2. Conocer y experimentar el uso de los posibles recursos y técnicas para representar la imagen cognitiva del ambiente urbano desde la realización de los “mapas cognitivos”, ya que el modo en el que se evalúan, incluye que el propio alumno participe en su evaluación y

en la elaboración de resultados.

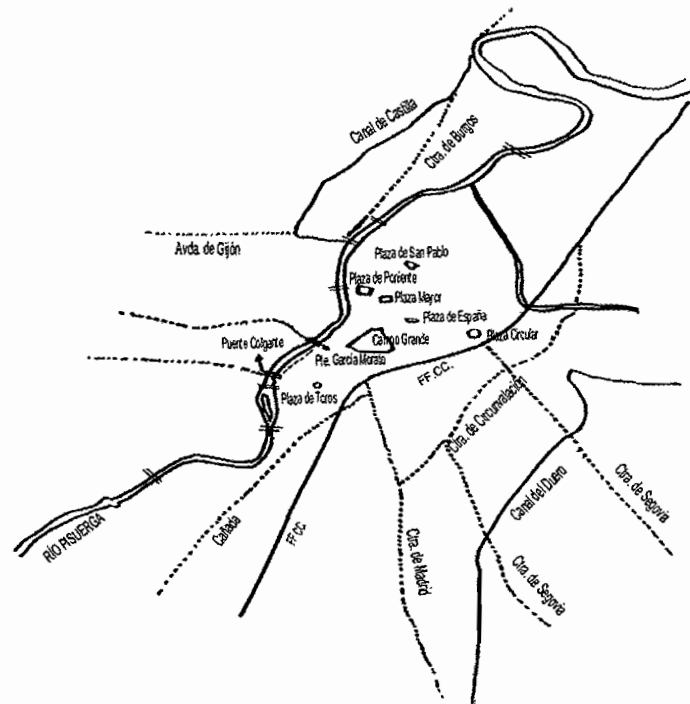
3. Desarrollar posibles utilidades y aplicaciones que, para el conocimiento de la ciudad y la imagen de la misma, tienen los alumnos de Enseñanza Primaria.

El material que hemos aportado a los alumnos de Tercer Curso para la confección del "mapa cognitivo" es el siguiente:

- **Esquema Cognitivo N° 1** con referencias de la ciudad: como referencias en dicho esquema se dibujan el río, el ferrocarril, el perfil de diferentes plazas y algunos nombres de caminos. Este esquema cognitivo no se puede definir de modo estricto como tal, en cuanto a los instrumentos utilizados, ya que el hecho de utilizar referencias en la base cartográfica del mapa facilita la confección del mismo. Algunos autores denominan a esta técnica "esquemas cognitivos". (Aragónés, J.I., 1998: 45)

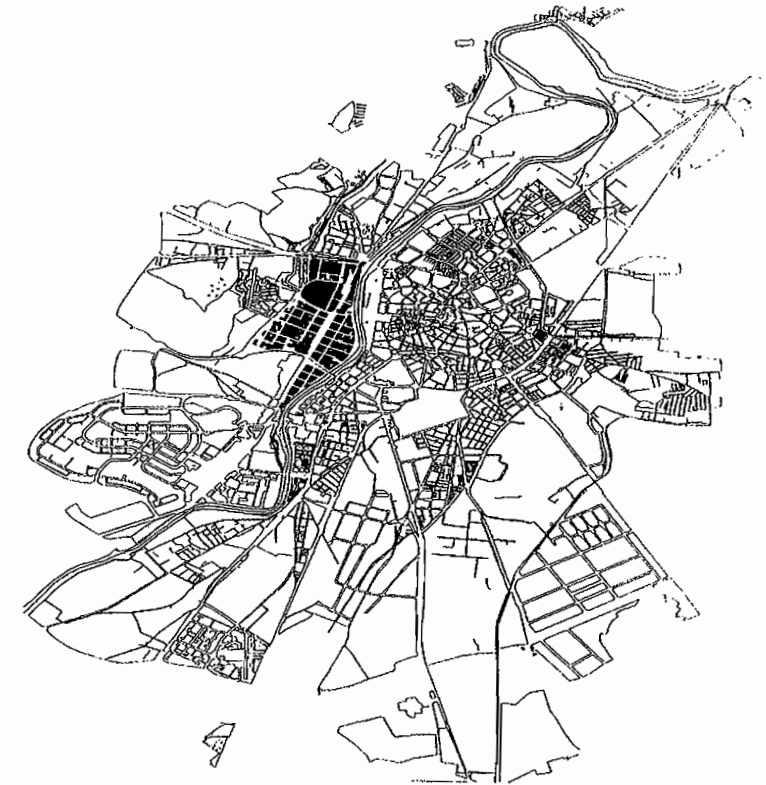
El hecho de señalar referencias es necesario, ya que conocemos por las Fichas de Evaluación del Proyecto de Medio Local utilizadas en Primer Curso por los alumnos, que su capacidad de expresar gráficamente las percepciones no es muy alta, ni tampoco su dominio de las técnicas de expresión gráfica y que, por lo tanto, estaríamos abocados a obtener un resultado negativo de partida si no señalamos referencias.

Respecto al dibujo que tienen que realizar en este Esquema Cognitivo, es el de trazar el recorrido que cada alumno efectúa a



diario entre su casa y la Facultad, procurando conservar la orientación, la dirección, el sentido, así como la relación de la escala y la distancia

- **Esquema Cognitivo N° 2**, con delimitación de manzanas, donde se incluyen todas las de la ciudad, pero sin ninguna información referenciada de las calles. En este esquema cognitivo **tienen** que señalar las encrucijadas, los nodos, los mojones, los hitos, las redes,



los límites y las rutas que utilizan, así como los escenarios dentro de sus itinerarios de ocio o de otros usos, señalando en el mapa dichas características de carácter conductual.

- Ficha práctica de conocimiento del Medio en la que se incluyen los siguientes ítems:
 - Señala la dirección que sigues de modo general en tu itinerario.
 - Señala los hitos que encuentras en cada encrucijada de calles.
 - Indica qué lugares te han llamado la atención en tu recorrido y

- justifica por qué.
- ¿Atraviesas alguna plaza? Indica cuál.
 - ¿Atraviesas algún parque? Indica cuál.
 - ¿Efectúa alguna parada obligada? ¿Dónde?
 - ¿Por qué puente atraviesas el río Pisuerga?
 - Señala los edificios más altos en tu recorrido.
 - Calcula de modo aproximado el tiempo de duración de tu recorrido.
 - Señala algún elemento o factor ambiental de Medio Natural o Evolucionado que encuentras en tu itinerario.
 - Señala si utilizas parte del recorrido para distintos usos y funciones.

Los objetivos concretos y de resultados propios de cada uno de los instrumentos anteriormente señalados y descritos son los siguientes:

a) Esquema Cognitivo N° 1.

- Conseguir resultados sobre el dibujo y la coordinación del trazo respecto a aspectos de:
 - Orientación.
 - Dirección.
 - Sentido.
 - Distancias.
- Concepto y definición del lugar en relación con:
 - Sentido del desplazamiento.

Se trata de averiguar la categoría “*de lugar o situación (el punto de referencia)*”. (Lázaro Ruiz, V., 2000: 43)

b) Esquema Cognitivo-Conductual N° 2.

- Conseguir resultados sobre “aspectos perceptivos urbanos” (Bosque Sendra, J. y otros., 1992: 55)
 - Señalar hitos. “*Punto de referencia*”.
 - Señalar encrucijadas. “*Cruces de calles*”.
 - Señalar sendas y rutas. “*Conductos preferentes*”.
 - Señalar nodos. “*Concepto de espacios de cruce*”.
 - Señalar escenarios. “*Perspectiva espacial*”.
 - Señalar funciones y usos. “*Jerarquía de usos*”.
 - Señalar preferencia. “*Jerarquía de itinerarios*”.

c) Ficha de conocimiento del Medio Urbano.

En ella, a través del análisis de las diferentes respuestas, se trata

de expresar por escrito parte de los elementos gráficos anteriormente dibujados por medio de un texto que les obligue a fijar las respuestas y describir aspectos concretos de su imagen mental.

Al objeto de avanzar algunos de los resultados obtenidos en las respuestas a los esquemas y la ficha desarrollados, debemos indicar que presentamos algunos de los primeros resultados del conjunto de respuestas que forman parte de una de las líneas de investigación desarrolladas por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el conocimiento de la ciudad, su enseñanza y aprendizaje.

Muestra

Hemos desarrollado nuestra investigación sobre una muestra de 132 alumnos correspondientes a Tercer Curso de Primaria en la asignatura “Teoría conceptual de Didáctica de las Ciencias Sociales”, que se distribuyen conforme al siguiente cuadro:

Cuadro N° 3. Tamaño de la muestra analizada de mapas cognitivos e instrumentos analizados.

Año	N° de Alumnos	Sexo		N° de planos obtenidos	N° fichas formalizadas
		Varón	Mujer		
1998-1999	47	37	10	94	47
1999-2000	39	31	9	78	39
2000-2001	46	35	11	92	46
	132	103	29	264	132

El número de los instrumentos de medida analizados resulta diferente del número de alumnos, ya que cada alumno formaliza dos planos y una ficha. Los resultados obtenidos, así como algunos de los análisis efectuados, los hemos agrupado en orden al material utilizado y al resultado que se esperaba obtener de cada uno de ellos.

No siendo posible, por el espacio del que se dispone, señalar todos los resultados obtenidos, indicamos a continuación algunos de los más relevantes.

Respecto del **Esquema Cognitivo 1**, avanzamos algunos de los resultados con relación a los parámetros: Dibujo, orientación (dirección, sentido) y distancia escalar.

La Técnica de **Dibujo** utilizada se describe a través de tres tipos de dibujos:

- Trazos rectos irregulares marcando la dirección y el sentido

(dibujo perceptivo).

- Trazos curvos regulares marcando la dirección y el sentido (dibujo euclídeo).
- Trazados discontinuos marcando la dirección y el sentido (dibujo euclídeo).

La **Orientación** y la relación escalar utilizan los dos parámetros complementarios de dirección y sentido (dado que hemos puesto referencias para evitar errores).

- La mayor parte de los alumnos (69%) utilizaron los trazos rectos irregulares, marcando la dirección y el sentido con una figura (esquema) resultante de carácter perceptivo, donde apenas existía relación entre el trazado real de la ruta y el de la dibujada.
- Un 30% de los alumnos utilizaron los trazos curvos regulares, marcando la dirección y el sentido con una figura (esquema) resultante de carácter euclídeo, donde existía una cierta relación entre el trazado real de la ruta y el de la dibujada.
- Un 1% utilizó trazos discontinuos, marcando una cierta dirección y sentido con figuras (esquemas) no cerrados e irregulares con escasa o nula relación con la ruta real.

La mayor parte de los esquemas analizados están **orientados**, no así la dirección y el sentido, y ofrecen los siguientes resultados:

- Un 62% de los esquemas sigue la dirección adecuada en el itinerario, un 30% lo equivoca y luego establece rectificaciones sobre el dibujo, y un 8% lo equivoca totalmente, con lo que su itinerarios no cumple la idea de principio y final y no establece un resultado configuracional.
- La relación escalar, es decir, el mantenimiento de la distancia en relación con la escala del esquema utilizado, se mantiene sólo en el 36% de los casos analizados, un 43% lo aproxima, rectificando el dibujo, y un 18% no mantiene ningún tipo de escala, por lo que los resultados son erróneos.
- Su sentido de la orientación, en muchos de los casos analizados, es deficiente, ya que no concluyen ni el principio ni el fin del itinerario, ni señalan la dirección y el sentido correcto, pero lo ajustan a su dirección y sentido. Sólo un 1% de los alumnos no son capaces de orientarse correctamente.

Una mayoría de nuestros alumnos tiene una imagen mental perfectamente trazada de las zonas analizadas, pero un porcentaje alto de los mismos no es capaz de trasladarla o representarla en esquemas cognitivos a través de técnicas cartográficas.

Respecto al **Esquema Cognitivo Dos**, de carácter funcional, un 82% de los alumnos expresaron su itinerario de ocio fuera de la zona en la que viven, dividiéndose su asignación en tres zonas concretas de la ciudad, coincidentes con tres de las zonas existentes. Sólo un 10% de los itinerarios

de ocio aportaron algunos trazados no coincidentes con las zonas establecidas.

La mayoría de los alumnos identificaron en su itinerario algún hito, nudo, encrucijada, o señalaron algún tipo de red conectiva con otros itinerarios, con lo que podemos concluir que tienen una imagen ambiental de sus itinerarios perfectamente diferenciada, señalizada y organizada.

En el supuesto de que sus itinerarios coincidieran con los establecidos, en el 83'5% de los casos señalaron los mismos hitos, referencias y nodos.

Respecto a las **Fichas Formalizadas**, concluimos lo siguiente:

- La mayor parte de los alumnos, un 73'5%, tenían perfectamente localizado su itinerario espacial y temporalmente, tanto en el sentido de la localización y sus características, como en su duración.
- Cada alumno supo diferenciar algún elemento significativo en su itinerario, aunque un porcentaje pequeño de ellos identificó referencias espaciales diferentes al resto para itinerarios iguales.

En cuanto a aspectos perceptivos de carácter identificativo del Medio Urbano, la mayoría de los alumnos identificaron un mínimo de tres elementos, hasta un número de ocho, en algunos casos del Medio Natural y en otros de Medio Evolucionado. Por orden y jerarquía fueron los siguientes:

➤ Medio Natural.

- El río.
- Los árboles.
- Zonas verdes.
- Animales.

➤ Medio Evolucionado.

- Edificios.
- Mobiliario urbano.
- Zonas de viabilidad.

- Una mayoría de alumnos identificaron un solo itinerario -de ocio- (62%); en segundo lugar, un 20% de alumnos identificaron dos usos -ocio y compras-, y un 16% de alumnos identificaron tres o más itinerarios -ocio, compras y trabajo-.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos, deducimos, entre otras cosas, lo siguiente: la mayoría de los alumnos de tercer curso de Enseñanza Primaria poseen

una imagen mental ordenada y precisa del Medio Urbano, en el que se desenvuelven perfectamente, en orden a definir sus referencias perceptivas, estableciéndose una gran homogeneidad en el modo de trasladar esa imagen a un esquema cartográfico significativo.

Ahora bien, poseen enormes deficiencias respecto a sentido, dirección y orientación en general del espacio urbano, no tienen asumidas las nociones de orientación, localización y distancia y escalar, presentando problemas en el momento de expresar el sentido del lugar y del tiempo de sus recorridos.

El tiempo en la ciudad, el sentido del desplazamiento y el movimiento presentan para los alumnos enormes diferencias respecto a la realidad, respecto a los usos y funcionalidades concretas.

La necesidad de fomentar y desarrollar recursos para mejorar las capacidades de orientación, desplazamiento, establecimiento de rutas y expresión gráfica de las mismas resulta cada vez más imprescindible en la Educación primaria, pero junto a ello es necesario fomentar actividades que permitan al alumno organizar mentalmente su concepto de lugar, la imagen mental de los sitios, las formas de expresión de percepciones y sensaciones en definitiva la capacidad de añadir los aspectos perceptivos a las formas de expresión del paisaje.

Las percepciones auditivas, visuales y táctiles se convierten junto a los recursos clásicos de expresión gráfica del paisaje, la línea el trazo y el dibujo, como nuevas formas de completar dicha expresión y organizar mentalmente la imagen de un lugar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARAGONÉS, J.J. "Cognición Ambiental". En BURILLO, F.J. y ARAGONES, J.J. (Eds.). *Introducción a la Psicología Ambiental*. Alianza Psicología. Madrid, 1980.
- BAILLY S., Antoine. "La percepción del espacio urbano". *Colección Nuevo Urbanismo*. Nº 29. IEAL. Madrid, 1979.
- BOIRA, Josep Vicent; REQUES, Pedro y SOUTO, Xose Manuel. *Espacio subjetivo y geográfico*. Editorial Nau Llibres. Valencia, 1994.
- BOSQUE SENDRA, J. y otros. *Prácticas de Geografía de la Percepción y de la Actividad Cotidiana*. Editorial Oikos-Tau. Barcelona, 1992.
- CASTRO de Constancio. *La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional*. Ediciones del Serbal. Barcelona 1997.
- CASTRO GONZALEZ A. y otros. *Problemas ecogeográficos y didáctica del medio*. Orientación teórica y praxis didáctica. Editorial Náu Llibres. Valencia 1997.

CAPEL, Horacio y URTEAGA, Luis. *Las Nuevas Geografías*. Editorial Salvat. Barcelona, 1991.

FRIERA SUÁREZ, Florencio. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1995.

HERNÁNDEZ, F.X. Revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 236. Abril de 1995.

LÁZARO RUIZ, Vicente. *La representación mental del espacio a lo largo de la vida*. Egido Editorial. Zaragoza, 2000.

VALVERDE ORTEGA J. A. *La ciudad como identidad territorial. La delimitación del territorio "virtual" urbano*. En *Identidades y territorios: Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. ESTEPA, Jesús y otros (Eds.). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y KRK Ediciones. Oviedo, 2001.

UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS SOBRE A IMAGE (1960-2000): IMPLICAÇÃO NA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Natanael Reis Bomfim
bomfim@sympatico.ca

Universidade Estadual de Santa Cruz. Brasil

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

O ensino da geografia tem como objetivo contribuir para a construção de uma identidade coletiva dos alunos na realidade sócio-espacial, significa dizer « *pensar* » e « *agir* » no espaço. Contudo, a prática deste ensino é marcada por tensões entre as realidades dos grupos sociais, pelas constantes mudanças, resultados das produções científicas, pelas reformas educativas, como outras tensões significativas da realidade. Assim, como qualquer outro domínio do conhecimento, a didática da geografia, no Brasil como em outros países, sofre vários problemas ligados a apresentação dos conteúdos, a pertinência ao nível de ensino, as questões concernentes a psicologia infantil, ao conhecimento da disciplina, aos estatutos epistemológicos deste conhecimento e aos objetivos da sociedade e a utilização de instrumentos didáticos que facilitem a aprendizagem. (André, 1998; Bomfim, 1997; Audigier, 1990; Bailly, 1984)

Por um lado, considerando a utilização de instrumentos, o uso das imagens se encontra numa posição desfavorável devido a frequente valorização dada a linguagem escrita (Earaly, 2000; Joly, 1994). Por outro lado, é preciso explorar a relação da imagem mental que os alunos constroem, como uma forma de saber elaborado e sistematizado pela geografia escolar. Assim, faz-se necessário estudar como os alunos constroem suas representações socio-espaciais e como eles associam estas representações as construções dos conceitos geográficos, de espaço vivido e de espaço construído à partir da imagem. Portanto, compreender a

articulação entre a imagem visual inicial e a imagem mental final, constitui uma estratégia de análise de informações. Esta fornece um senso e instrumentos que poderão contribuir ao desenvolvimento de conceitos bastantes utilizados no ensino/aprendizagem da geografia: seja região, paisagem, território, meio e lugar.

A construção do saber geográfico, como objeto de investigação científica, esta inserida no cotidiano dos alunos e, poderia igualmente nos levar a compreender de que maneira as imagens, sob a forma de representações visuais e cognitivas, orientam nossa percepção de mundo, bem como nossa construção de saber. Assim, precisaríamos, entender como as representações construídas destas experiências ligadas às novas representações produzidas na aprendizagem.

Neste contexto, as imagens visuais apresentadas em situações de aprendizagem em classe e fora dela, podem ser instrumentos de análises destas representações individuais ou coletivas. Contudo, a prática demonstra que a construção do saber geográfico na sala de aula tem suas bases no cumprimento de exigências com um só objetivo, o de conseguir notas para uma aprovação escolar.

ANÁLISE CONCEITUAL

A imagem como objeto e o objeto da imagem

As imagens têm estado presentes na história das civilizações, seja de maneira « indecifrável » no caso de uma cultura morta (pré-histórica) ou « decifrável » no caso da conotação de evidência simbólica (religiosa ou publicitária) por todos os membros de uma mesma comunidade (Augé, 1997, Jacquinot, 1977).

Para uma análise conceitual precisa, tentaremos aqui buscar a origem de sua classificação e finalidade a fim de definir o objeto da imagem. (Legendre, 1998). Para Bresson (1981) a origem da classificação parte da estrutura e a imagem pode ser mental e material. Todavia, elas são complementares, pois, a imagem mental como um modo de representação simbólica se reflete sobre a imagem material, esta que é um complemento específico da linguagem por suas propriedades estruturais. Portanto, as imagens materiais podem ser denominadas de « representações figurais » (Jacquinot, 1987), de « imagem representativa » (Aumont, 1990) e de « imagens visuais » (Joly, 1994).

Para Peirce (citado por Montandon, 1989; p.2), « *uma imagem significa habitualmente qualquer coisa que difusa uma representação – declara virtualmente o que ela representa – uma outra coisa real ou ideal* ». Assim, a imagem pode ser utilizada como ícone ou signo que representa um objeto e permite concluir a existência ou a verdade de uma outra coisa a qual ela esta ligada (Petit Robert, 1998). Mas, é preciso remarcar que esta condição

icônica dada a imagem é reduzida e lhe dá uma condição existencial, uma vez que a teoria da percepção lhe atribue uma « *existência afetiva* » e não real na « *cognição sensitiva* » (Merleau-Ponty, 1998). Portanto, numa perspectiva semiológica, Peirce citado por Boudon (1997), encaminha duas dimensões para sublinhar o objeto da imagem: o « *senso* » e a « *significação* » dado a imagem pela percepção. Nesta mesma linha, Boudon (1999) em seu trabalho intitulado de rede do senso, analisa a lógica interna da imagem e do discurso, através de um dispositivo de referência entre linguagem e mundo (*templum*).

Joly (1994) explica, em geral, que a imagem era compreendida como qualquer coisa que parece a qualquer outra coisa, mas ela pode ser também « *reflexo* », « *ilustração* », « *semelhança* », « *projeção matemática* », « *metáfora* ». De acordo com os conceitos apresentados, nos remarcamos tres dimensões da sua natureza: a do pensamento, a da percepção e a da representação. Logo, a imagem pode ser considerada como um prolongamento do pensamento, uma forma de representação analógica da realidade, resultados de abstrações da percepção.

Segundo Joly (1994), as imagens visuais são modalidades de produção sensorial veiculada por diferentes meios (televisão, foto, desenho, imagens de síntese, pintura, cinema...). Por outro lado, Aumont (1990), as define como « *imagem temporal* » se aplicando apenas aos filmes, a fotografia e documento vídeo. Mas, Jacquinot (1997) as resume como imagens materiais que são obtidas mecanicamente (foto, cinema), eletronicamente (TV, vídeo) ou pela ajuda da informática (imagens de síntese). Concluimos, então, que as imagens materiais são as imagens visuais, onde o termo « *material* » é utilizado para entender uma variedade dessas imagens. Considerando a complexidade do conceito na problemática, o termo « *imagem visual* » nos parece mais apropriado uma vez que na prática, a foto e a imagem vídeo, são imagens visuais bastante utilizadas nas escolas.

A NATUREZA DA IMAGEM E SUA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA (1960 – 2000)

De acordo com os resultados das pesquisas de Piaget et Inhelder (1966), a imagem não resulta do prolongamento residual da percepção humana em seus aspectos sensoriais, ela é igualmente uma imitação da percepção. Logo, segundo os autores, o pensamento é uma representação ou uma evocação de um sistema de significações manipuláveis independente da percepção presente. Assim, existe um pensamento sem imagem, aquele com ilustrações de outras imagens, elaborado por outros sistemas de percepção, que não o da visual.

No campo da psicologia cognitiva, as imagens visuais são modelos manipuláveis da realidade que evocam as características espaciais dos

objetos. Nesta perspectiva, os trabalhos de Denis (1989), tem demonstrado que estas imagens, pelas suas propriedades estruturais herdadas da percepção, é um instrumento cognitivo que permite ao sujeito efetuar: cálculos, comparações, simulações, inferências, sem precisar recorrer a operações lógicas formais. Os estudos sobre a percepção da imagem, na psicologia cognitiva, são bastante criticados pelo seu lado asséptico, significa dizer, feitos em laboratórios distantes da realidade.

Os estudos semiológicos de Gauthier (1990) e Joly (1994), têm demonstrado que a imagem visual é um signo icônico que tem uma semelhança qualitativa entre o signifiante e o significado, logo ela imita qualquer qualidade do objeto. Para os autores, a comunicação pela imagem é *polisêmica*²⁶, particularmente dentro domínio da educação ou da publicidade. A imagem visual fornece um grande número de informações visuais, logo ela pode ter varias significações e se presta a múltiplas interpretações. Nestas condições, ela é utilizada dentro de um estado de motivação pela criança ou pelo consumidora, seja na educação ou na publicidade.

Nesta perspectiva, Aumont (1995), explica em seu trabalho, *A imagem*, que é um fato, quando certas sociedades percebem e interpretam as imagens de maneiras diferentes. Contudo, a percepção e interpretação destas imagens são processos indissociáveis e próprios da espécie humana. Em outros trabalhos do mesmo autor, os resultados tem demonstrado que a interpretação das imagens visuais fazem referência à percepção visual. Portanto, é importante fazer a diferença entre «*ver*» e «*olhar*» pois, o primeiro termo faz referência ao sistema biológico e trata da perspectiva visual no campo das ciências físicas e biológicas. No entanto, o segundo envolve o sistema anterior e faz referência ao sistema psicológico, onde todas as imagens devem ser analisadas numa relação: percepção, sujeito e objeto.

Sobre esta relação, percepção/sujeito/objeto, Jodelet D.(1990); Moscovici S.(1990) Moliner,1997 tentam compreender o caminho das imagens visuais as imagens sociais, pela representação social. Os resultados demonstram que, através da imagem,. a formação da impressão pelo indivíduo, é feita pela interpretação da informação que lhe é fornecida. Desta forma, por um lado, a imagem visual reflete sempre, as concepções, as crenças e os valores daqueles que a produziu. Por outro lado, a imagem mental que o indivíduo elabora de um objeto, reflete a estrutura espacial deste objeto. Ela é então, as reminiscências das imagens visuais, estas que são impregnadas de informações e são expostas aos indivíduos que às transformam em imagens simbólicas. Neste contexto, sobre um plano epistemológico, a imagem carrega informações (visuais) sobre o mundo que pode ser conhecido,

²⁶ Termo originado do latim, (*poli*) vários (as) e (*semi*) informação. Desta forma, a imagem carrega várias informações, que devem ser analisadas e traduzidas de acordo com os diversos sistemas de percepção.

também, por qualquer um de seus aspectos não visuais. A natureza destas informações varia (uma carta, uma foto, etc...) não em valor informativo que as imagens contém, mas em função do conhecimento atribuído à estas.

Sobre as diversas propriedades das imagens visuais e sua importância pedagógica, Moliner (1997),sublinha três: a figuração, a capacidade de figurar o objeto que ela representa; a emoção, capacidade de dar importância à forma que ao fundo, ao significante que ao significado e a polisemia.. Logo, todos estes elementos são vetores de informações ofertados aos alunos que devem organizar sua percepção, elaborando seu conhecimento segundo as etapas e caminhos que lhe são propostos.

A apresentação da proposta das imagens como instrumentos pedagógicos, não é um privilégio da atualidade. Sua utilização em educação é um projeto bem antigo de Jean Amost (1683), autor de varios trabalhos didáticos ilustrados com proposições precisas das práticas da pedagogia *kinestésica*, utilizando a experiência direta (pelas imagens visuais) e as experiências anteriores (pela imagem mental)

As pesquisas de Metz (1970), Borderie (1997) e Darras (1997) sobre imagem e pedagogia nos ensinam que a experiência de mundo «*eu tenho visto*», «*eu sou testemunha*», não é a origem principal de nosso conhecimento. Na maioria das vezes, nosso discurso de mundo tem sua origem sobre o discurso dos outros a partir das experiências vividas (anteriores) na prática social (André.Y,1998). A linguagem é um elemento importante de comunicação e de informação tanto no discurso quanto na imagem (Eraly, 2000). Logo, nós aprendemos através das relações na prática social e o discurso do outro e as imagens são como as bases fundamentais para a aprendizagem (Bandura,1998).

Estes princípios teóricos são explorados nas pesquisas de Bomfim (1997, 1998, 2000), sobre representação socio-espacial dos alunos e sua aplicação na aprendizagem geográfica do ensino fundamental. Os resultados têm demonstrados que existe uma relação tridimensional entre o saber construído nas relações sócio-espaciais, o processo de aprendizagem, a linguagem estabelecida nas relações e no processo. Portanto, fazemos a leitura de mundo pelo processo de percepção espacial, pela representação socio-espacial e pela construção de conceitos numa relação entre a linguagem que se aprende e o mundo que se vive.

Contudo, os estudos recentes sobre imagem e pedagogia (;Jacquinet,1997; Moliner,1997, Borderie,1997, M-P & Carité,1997) tem demonstrado que, por fatores; funcionais, estruturais e profissionais dentro das escolas, esta relação esta ainda por vir. Na maioria das escolas, principalmente do ensino fundamental do Brasil e do mundo, os alunos, ainda percebem as imagens visuais sem explorar o potencial que elas oferecem para o desenvolvimento do seu conhecimento no processo de aprendizagem (Bomfim,2000; Audigier,1999; Fontanabona, 1999; Wallet,1994; Poirier, 1991).

CONCLUSÃO

Concluimos nesta pesquisa que a perspectiva tomada da imagem como objeto, depende do campo e do domínio de seu estudo. Assim, ela pode ser científica para os matemáticos e os analistas de sistemas; estética para os filósofos ou teóricos das artes; histórica ou sociológica se nos interessamos pela sua evolução e seu uso, psicológica ou metafísica quando concerne aos fenômenos físicos de representação ou de recepção e *mediológica* (sic) se nos examinamos os diferentes impactos de seus diferentes suportes na aprendizagem.

Os resultados dos trabalhos são consensuais quando relacionam a percepção visual e o tratamento das informações nas perspectivas semiológica. Neste processo é considerado o sistema biológico, tanto o psicológico como sistemas complexos onde a constância e a estabilidade da perspectiva não pode ser explicada sem aceitar que a percepção visual trata-se de um saber originado de uma realidade visual. Diante da complexidade deste fenômeno, as proposições de pesquisas recentes buscam compreender, como os alunos do ensino fundamental utilizam as imagens visuais (materiais) e qual a relação entre suas representações de mundo e a construção de suas aprendizagens. Assim, a ligação entre imagem e pedagogia tem sido explorada em diversos áreas do conhecimento, seja da psicologia, sociologia, psicossociologia, linguística, geografia dentre outras.

Considerando as fases de estudos e a natureza da imagem, esta têm sido apresentada na primeira fase (1960 -1980), como um produto da percepção e da sensação; como um dos elementos fundamentais do pensamento e como cópia ideal dos objetos ou dos fatos (imagem mental). Na segunda fase (1980 – 1990) os experimentos sobre a inteligência, concluem que a imagem não é um elemento do pensamento, mas um auxiliar, pois existe um pensamento sem ela (os cegos pensam e sentem). Na terceira fase (1990 em curso) algum progresso têm sido feito e observado e, ela é interpretada como um prolongamento da percepção tendendo a adquirir um estado de símbolo. Estes recentes estudos baseados na psicologia infantil, tem demonstrado que existe uma relação tridimensional entre a utilização da imagem como linguagem, a função simbólica como representação e a faculdade de imitação (imaginação). Esta relação envolve várias linguagens das relações sociais e aquelas das representações sócio-espaciais as quais contém uma parte evidente das representações imaginárias.

Em geral, estes trabalhos são importantes pois inserem as imagens como instrumentos críticos da sociedade. Eles nos declaram que nós vivemos em um mundo de imagens. Significa dizer que hoje não podemos mais contsetar o efeito e a importância deste modo de comunicação e o seu papel pedagógico na nossa sociedade. As imagens, sejam elas mental ou material (visual) são igualmente desacreditadas pela escola. Portanto,

imagem, imaginação, imaginário são termos banidos e evacuados ao proveito do saber, do conhecimento e da ciência.

Atualmente, os estudos sobre imagens têm sido apresentados com um largo campo de investigação em ciências humanas. Eles buscam sobretudo compreender o papel e a natureza das imagens visuais e a construção do saber. Particularmente, no campo da geografia escolar os estudos sobre imagem tem sido numa perspectiva da descrição da carta como estratégia de aprendizagem e numa perspectiva da percepção e representação sócio-espacial pelos alunos.

No Brasil as pesquisas neste campo são raras e tem sobretudo como objeto as representações dos professores e do ensino de geografia (Almeida, R.D. de E. Passini, E. Y 1998), a percepção das cartas e das fotografias pelos alunos de escolas secundarias (Smilelli,1999) e as representações socio-espaciais pelos alunos do ensino fundamental (Bomfim, 2000; Carlos, A. F,1999).Estes últimos trabalhos tem demonstrado que, durante este nível de ensino os alunos tem contato com conteúdos na aprendizagem que variam numa escala geográfica de lugar, país, continente ao mundo. Esta transição de escala se apresenta para a criança como um desafio intransponível a construção das representações et dos saberes. Logo esta realidade à aprender é distante do vivido das crianças e adolescentes, parecendo ser paradoxalmente contrário ao ensino preconizado pela política educacional nas diversas escolas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

- AUMONT, Jacques.(1995) *L'œil interminable*, Paris :Librairie Séguier.
- ____ (1990) *L'image*, Paris : Éditions Nathan.
- ALMEIDA, R.D. de E. Passini, E. Y.(1989) *O Espaço Geográfico: Ensino e Representação*. São Paulo: Ed. Contexto.
- ANDRÉ, Y. (1998). *Enseigner les représentations spatiales*. Grenoble : Anthropos-Economica.
- AUDIGIER F.(1995) *Construction de l'espace géographique*. Paris : INRP.
- ____ (1999) Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France, , vol.43, n120, 1999, pp. 395-412.
- AUGÉ, Marc (1994). *Não-Lugares : Introdução a uma abordagem da supermodernidade*, PEREIRA M.L.de (Trad.)Campinas: Ed.Papirus.
- BOLDERIE, René (1997) *La., Éducation à l'image et aux médias*. Collection les repères pédagogiques, Paris :Nathan.
- BOMFIM, N. R. (1997). *A Busca do Espaço perdido: Percepção,*

- Représentation e Conceito de Espaço geográfico no ensino da geografia.* Mémoire de maîtrise inédit, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.
- ____ (1998). A Geografia da percepção e a percepção da Geografia na escola. *Revista Ciência Geográfica*, III(11), 34-38.
- ____ (2000). Uma abordagem interdisciplinar do espaço. *Revista Ciência Geográfica*, III(15), 60-62.
- BOUDON, Pierre. (1999). *Le réseau du sens : Une approche monadologique pour la compréhension du discours.* Paris : Peter Lang.
- BOUDON, P; PARQUIER, E; et all (1997). *Processus du sens : sociologues en ville 2, Catégoriser la forme spatiale : approche sémiotique de la catégorie de l'aspect dans la formation du territoire.* Les Cahiers du CEFRESS, Réseau Urbain des Sciences de l'espacep.130-176, Montréal : L'Harmattan.
- BOUDON, P. (1992). *Le paradigme de l'architecture.* Montréal : Balzac, Collection l'Univers des discours. Peter Lang.
- ____ (1987). *Figure d'un logos sémiotique : apports critiques à la théorie.* (Thèse d'État, Paris III), Paris.
- DARRAS. B. (1996) *Au commencement était l'image, du dessin d'enfant à la communication de l'adulte,* Paris :ESF.
- DENIS. Michel (1989) *Image et cognition* CNRS (Centre d'Études de Psychologie Cognitive - Université de Paris –Sud – Orsay) Presse Universitaire de France.
- ERALY, A. (2000). *L'expression et la représentation: Une théorie sociale de la communication.* France:L'Harmattan.
- FONTANABONA, J.(1999) Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes, vol.43, *Cahier de géographie du Québec* n120, pp. 517-538.
- GAUTHIER, Guy (1990) Initiation à la sémiologie de l'image, *Cahiers de l'audiovisuel, vingt leçons(plus une) sur l'image et le sens,* 2. Ed. aum.
- GHIGLIONE, R. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses,* Paris, Dunod.
- JACQUINOT, G. (1987). *Image et Représentation : pour une théorie de l'apprentissage pas les médias, Séminaire sur la Représentation, CIRADE(Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'apprentissage et le Développement en Éducation).*(18), 2-15.
- JODELET D., MOSCOVICI S.(1990) numéro spécial sur Les représentations sociales, *Revue internationale de Psychologie sociale,* 3, n.3.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'Éducation,* Montréal : Guérin.
- M. JOLY, (1994) *L'image et les signes,* Paris :Nathan.
- M.-P. DANIEL et L. CARITÉ. *Les stratégies descriptives mises en œuvre dans la description de la carte.* Paris. 1997.
- METZ Christian. (1970) *Image et pédagogie, in revue Communication,* n 15, Paris Le Seuil.
- MOLINER, P.(1996) *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales,* Presse Universitaire de Grenoble.
- MUCCHIELLI, Alex. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales,* Paris, Colin.
- PIAGET.J et INHELDER B.(1966) *L'image mentale chez l'enfant : étude sur le développement des représentations imagées,* Presse Universitaire de France.
- POIRIER. B.(1991) *Image et psychologie cognitive,* In Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement – apprentissage. Paris :INRP
- SIMIELLI, M. E. R. (1999). *Cartografia no ensino fundamental e médio.* Dans CARLOS, A. F. A. (Dir.), *A Geografia na sala de aula* (p.92-107). São Paulo : Editôra Contexto.
- WALLET, J. (1994). *Images animées et enseignement de la géographie pour les élèves d'école élémentaire et du collège.* Paris 7: Thèse de doctorat en géographie.

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y CARTOGRAFIA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE BRASILUNA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA

Adriano Rodrigo Oliveira

adrianor10@hotmail.com

Universidade Federal de Sao Carlos, Brasil

Rosângela Doin de Almeida

adrianop@claretianas.com.br

Universidade Estadual Paulista campus Rio Claro, Brasil

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en preparar a los futuros profesores de Educación Primaria para que puedan desarrollar y valorar actividades de enseñanza con base en mapas municipales que presentan temas de Geografía, Historia y Ciencias, destinados a alumnos de tercero a sexto curso de enseñanza elemental. A partir de mapas municipales realizados por otros investigadores, este trabajo trata de valorar la adecuación de los mismos en cuanto al nivel de desarrollo de la representación espacial y al lenguaje cartográfico empleado. Para ello se desarrollaron y valoraron actividades de enseñanza. Los criterios de valoración fueron definidos tomando como base la semiología gráfica, la psicogénesis de la representación del espacio y la asociación de procedimientos cuantitativos y cualitativos de la investigación educativa.

En la formación inicial de los maestros, una de los apartados importantes es la preparación para que dominen los procedimientos que más tarde van a desarrollar en el aula. La Cartografía es un lenguaje gráfico necesario para la comprensión del medio objeto de enseñanza en la Educación Primaria, por ello la preparación del futuro maestro pasa por el dominio de dicha técnica y el conocimiento de los problemas didácticos que pueden plantearse en el aula. Que el alumno domine la lateralidad, que sea capaz de tener una perspectiva vertical, y que conozca la

proporcionalidad como base para introducirse en el aprendizaje de la escala, son algunos de los aspectos a tener en cuenta cuando se inicia a los futuros maestros en esta temática. Las páginas que siguen reflejan algunos de estos problemas con los que se pueden encontrar nuestros alumnos y que por tanto deben de tenerse en cuenta dentro de las aulas de la Escuela Universitaria para la formación de los futuros enseñantes.

Este trabajo está dentro de un proyecto de investigación titulado *Integrando Universidade e Escola através da Pesquisa em Ensino: Atlas Municipal Escolar*²⁷, que desarrolló atlas municipales escolares para tres municipios paulistas: Rio Claro, Limeira e Ipeúna.

El estudio del municipio forma parte de los programas de Geografía, Historia y Ciencias y del contenido de diversos libros didácticos, a pesar de eso, lo que se nota es que el municipio generalmente estudiado no se refiere a ningún lugar real, una vez que es visto de forma genérica y descriptiva.

Con la intención de suplir la laguna, que se hizo más evidente a partir de la publicación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais*, la investigación tuvo como meta desarrollar un material específico para el estudio de la localidad, posibilitando que cuestiones complejas de organización social y espacial fuesen discutidas en el aula. En este sentido, se consideró que abordar problemas locales, a través de la construcción de una enseñanza que valore el espacio del alumno y su cotidianidad, tratados de forma crítica y analítica, posibilita también que algunos fenómenos globales puedan ser tratados haciendo al alumno capaz de comprender lo local, lo regional y lo global, la sociedad y el espacio (CALLAI y ZARTH, 1988).

Incrementa la importancia de elaborar un atlas escolar sobre el municipio, el hecho de que éste es una ayuda importante para que se puedan desarrollar actividades didácticas con datos actualizados.

El proyecto de investigación incluía la producción de atlas escolares que contuviesen temáticas relativas a las áreas de Geografía, Historia y Ciencias, por profesores de la red estatal de enseñanza, en colaboración con una investigadora de la Universidad. Los procedimientos definidos estaban fundamentados en la investigación cualitativa, consistiendo en la elaboración colectiva de metodologías por parte de todos los participantes, tanto en el proceso de construcción del material didáctico, como en su valoración a partir de la realización de las actividades en el aula. Durante estas actividades, se registró tanto la ejecución de los alumnos como el proceso de aula, para que los investigadores pudiesen analizar adecuadamente la calidad del material en cuanto soporte didáctico.

²⁷ Esta investigación fue desarrollada durante los años 1997 a 1999 por diez profesores de la red estatal de enseñanza en el *Laboratório de Ensino de Geografia (Universidade Estadual Paulista, campus de la ciudad de Rio Claro en Sao Paulo, Brasil)*, dentro de la línea de financiación de la enseñanza pública de FAPESP (Fundación de Amparo a la Investigación de Sao Paulo, Brasil).

Como introducción a las actividades con las páginas temáticas de los atlas, se desarrollaron actividades de iniciación cartográfica, con el objetivo de incluir habilidades, nociones y conceptos elementales para la comprensión de mapas (localización, punto de vista, proporción y simbolización).

Referencial teórico y metodológico de la investigación

El estudio de un municipio específico requiere informaciones actualizadas sobre datos demográficos, socioeconómicos y fisiográficos, sobre su desarrollo histórico y sobre cuestiones ambientales. Esas informaciones son necesarias al profesor como contenido que ha de ser enseñado. Sin embargo, para que esa enseñanza se haga significativa en el proceso educativo, debe ser realizada de modo que permita la actuación del alumno (COLL, 1993). Debe ser también solidaria a su desarrollo psico-social (PIAGET e INHELDER, 1993). Por ello se procuró profundizar en el soporte teórico de este trabajo con el conocimiento sobre la epistemología de conceptos sociales y espaciales y su representación gráfica, el conocimiento sobre las corrientes didácticas actuales que tratan de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje y el conocimiento de procedimientos de investigación en Educación.

El referencial teórico de la investigación se apoya, pues, en la epistemología genética referida a la representación del espacio, en los estudios de los psicólogos rusos (VYGOTSKY, LURIA y LEONTIEV, 1988) en cuanto a construcción social del conocimiento y en estudios de otros investigadores sobre las relaciones entre el niño y el espacio (LUÇAT, 1979; MUNTANER, 1989; TELMO, 1986 y GREGG, 1997), en la semiología gráfica (BERTIN, 1982 y BONIN, 1982) en cuanto a las representaciones gráficas específicas de la cartografía.

En cuanto a la metodología de la investigación, se decidió hacer una asociación entre procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los procedimientos cuantitativos consistieron en el registro de las frecuencias de respuestas esperadas que se encontraron en los trabajos de los alumnos. Como criterios iniciales se consideraron: la conservación del punto de vista, la conservación de los puntos de referencia, la noción de proporción (escala, relación de distancia y de medida) (ALMEIDA, 1994) y las propiedades perceptivas que toda transcripción gráfica debe tener en cuenta: diversidad, orden y proporcionalidad (MARTINELLI, 1991).

Como el objetivo de la investigación fue valorar la adecuación de los mapas al perfil de los usuarios (alumnos de tercero a sexto), los criterios presentados arriba sirvieron de orientación para que se pudiesen definir instrumentos adecuados a los diferentes niveles de aprendizaje.

Para verificar la adecuación de los mapas y actividades de enseñanza a las condiciones escolares, se usaron los presupuestos de investigación cualitativa en educación que posibilitaron un análisis y discusión más

profundas de las condiciones de enseñanza y de los múltiples aspectos en ellas implicados. Como instrumento de investigación durante las actividades en el aula, se realizó un *cuaderno de campo* para registro de las observaciones, pues, según ANDRÉ y LÜDKE (1986), la observación posibilita un contacto personal y estrecho del investigador con el fenómeno investigado, siendo las técnicas de observación extremadamente útiles para *descubrir* aspectos nuevos de un problema.

Así, los instrumentos de investigación consistieron en anotaciones realizadas por los alumnos en respuesta a las preguntas sobre el tema abordado en la página del atlas usada en el aula. Estas respuestas fueron tabuladas y calculada la frecuencia de las respuestas obtenidas. El cuaderno de campo sirvió para analizar el proceso del aula y levantar interferencias de todos los actores implicados que pudiesen esclarecer las dificultades y los avances relativos a cada una de las aulas.

Resultados y discusión

Los resultados incluyen, primero, los levantamientos y análisis efectuados para la caracterización de las clases en cuanto:

- La estructura por edades de las clases implicadas en la investigación
- El nivel socio-cultural de las familias de los alumnos participantes

Se incluyen, en segundo lugar, en los resultados, las actividades desarrolladas por la valoración de los conocimientos y habilidades relativas a la iniciación cartográfica que consistieron en:

- La construcción de un muñeco de papel para la exploración de la lateralidad
- La construcción de una maqueta y una planta del aula.

Se realizaron también observaciones y descripciones en el aula de clase, de los niveles de tercero a sexto, de las escuelas de la red pública de enseñanza de Rio-Claro, mientras se procedía a diferentes acciones teniendo como base las páginas temáticas del atlas: *Representação da Terra; Onde Estamos na Terra?, Divisao Político-Administrativo de Rio Claro, Saneamento Básico e Ocupação do Território Paulista, Século XVI*. El atlas incluye otras páginas temáticas, pero los análisis quedaron restringidos a los temas que hemos citado, otros investigadores efectuaron los análisis del resto de las páginas.

Se comprobó que, en cuanto a la distribución por sexo y edad, en el tercer nivel se producía una variación significativa con la edad entre alumnos de 9:6 y los de 12 años, predominando los niños (61% del total). En el nivel de cuarto, los alumnos estaban distribuidos entre las franjas de 10:6 a 12 años con igual número de niños y niñas. En quinto, los alumnos estaban concentrados en la franja de edad de 11:6, representando el 87% del total, con predominio de niños (59%). En el sexto nivel, los alumnos estaban concentrados en la franja de 12 años y 6 meses a 13 años y seis

meses, representando el 58% del total, con predominio de niños (55%)

El levantamiento y caracterización del nivel sociocultural fue realizado a través de un cuestionario contestado por los familiares de los alumnos. A través de ese cuestionario se obtuvieron informaciones sobre la escolaridad de los padres, emigración, trabajo y renta familiar. Estos datos permitieron clasificar las familias en niveles de I a IV, que indicaban, en orden creciente, el nivel sociocultural.

De este modo, se consiguió trazar un perfil de los alumnos implicados en la investigación: presentaban una renta socioeconómica de 5 a 10 veces el salario mínimo, la escolaridad de los padres estaba entre la enseñanza primaria completa y la enseñanza media y existía un número significativo de familias procedentes tanto de otras ciudades del interior paulista como de la ciudad de Sao Paulo.

En cuanto a la iniciación cartográfica, la primera actividad consistió en distribuir una hoja con dos siluetas humanas, la de la izquierda vista de frente y la de la derecha de espaldas. Se les pidió a los alumnos que completasen las siluetas dibujando el rostro, el pelo y los vestidos. A continuación debían dividir la figura por una línea vertical y escribir *derecha, izquierda* en los lados correspondientes de cada figura.

Pocos alumnos se equivocaron en esta primera actividad, no pasando del 15% en el total de todas las series, lo que significaba que la mayoría dominaba la representación de la lateralidad, lo que es fundamental para la orientación espacial y la lectura del mapa. Los alumnos que se equivocaron, presentaban dificultades para identificar el lado derecho o el izquierdo en la figura que estaba de espaldas, lo que supone una dificultad en el reconocimiento o en la proyección de los lados del cuerpo en los otros.

ALMEIDA (1994) señala que el esquema corporal es la base cognitiva sobre la cual se planifica la exploración del espacio, que depende tanto de funciones motóricas como de la percepción del espacio inmediato. En las investigaciones de LURÇAT (1979) sobre el desarrollo infantil y las relaciones espaciales, se constató que la maduración de la lateralidad se produce por la proyección gradual del esquema corporal, primero según el eje frente/detrás y después izquierda/derecha.

Se comprobó, por las observaciones realizadas en el aula y los registros del cuaderno de campo, que los alumnos de los niveles implicados presentaban dificultades para proyectar en los mapas las posiciones este y oeste. Esto confirma que el conocimiento de la lateralidad, de la orientación y de la proyección del esquema corporal, de la misma manera que la elaboración de actividades sensorio-motoras que exploran las nociones elementales como frente/detrás, izquierda/ derecha, arriba/abajo, son esenciales para desarrollar la construcción de la noción de espacio por parte de los escolares

Durante las actividades de investigación del segundo semestre, abordamos con los alumnos de quinto la construcción de la maqueta que

representaba el aula de clase. Pedimos a los alumnos que aportaran materiales como cajas de papel, de cerillas, envases de yogurt, cajas de medicinas, etc. Se estimuló a los alumnos a observar el aula, cual era la posición de los pupitres, la pizarra, la mesa del profesor, etc. Esta actividad se orientó de tal manera que llevase a los alumnos a reflexionar y a resolver los problemas que surgieron a lo largo de la actividad, así se formularon preguntas como:

- ◆ ¿Cómo voy a hacer para colocar todas las carteras y armarios dentro de la caja?
- ◆ Voy a tener que recortar las cajas de cerillas... ¿cabrán?
- ◆ Voy a recortar un poco la caja de medicinas para que sea la mesa del profesor... y los armarios con el resto de la caja de medicinas y dos cajas de cerillas, va a quedar igual...

En el transcurso de esta actividad, los alumnos se encontraron con diversas situaciones-problema, lo que les llevó a trabajar y dominar conocimientos relativos a la representación del espacio que implicaban habilidades de proporción, simbolización y conservación del punto de vista, indispensables para la lectura del mapa

Una vez construida la maqueta, y a partir de ella, se desarrolló con los alumnos la actividad de construcción del plano del aula, Partiendo de la observación cenital de la misma, los alumnos diseñaron el plano, con detalles encontrados y en las posiciones correspondientes. En esta actividad se trabajaron las nociones de proyección y representación simbólica.

Los materiales utilizados para la actividad fueron: papel, tipo celofán, tijera, pegamento, cinta adhesiva y cánula de retroproyector. Los alumnos cubrieron la maqueta con papel de celofán, con visión vertical proyectaron los elementos existentes dentro de la maqueta. Se dieron cuenta, entonces, que en celofán aparecían los objetos del aula vistos desde arriba, como una planta baja, descubrieron también que existían distorsiones en los diseños y que muchos de estos diseños resultaban confusos a la hora de identificarlos fuera de la maqueta. Para resolver este problema, los alumnos crearon una leyenda específica para la planta del aula, por lo que esta actividad, además de estimularlos a trabajar en grupo, promovió la introducción de nociones de cartografía esenciales para el aprendizaje geográfico.

Para la actividad del trazado del plano de la clase, se utilizó como base del formato una hoja que representaba la base del plano de un aula de formato rectangular. Pedimos a los alumnos que imaginasen el aula desde un punto de vista superior, como si ellos estuviesen en el techo mirando para abajo.

PIAGET e INHELDER (1993) utilizaron el diseño para analizar la naturaleza de las nociones espaciales en las fases iniciales del desarrollo del espacio representativo. En las investigaciones de TELMO (1986) y

ALMEIDA (1994), comprobamos que los dibujos infantiles han sido estudiados por muchos investigadores como indicadores tanto del desarrollo artístico como cognitivo, de la misma manera que su análisis cuidadoso puede y ha contribuido al estudio y la comprensión del desarrollo afectivo, cognitivo y social de la infancia.

Los criterios que orientaron la valoración del trazado del aula se extrajeron del trabajo de ALMEIDA (1994) y son: referenciales de localización, el punto de vista y la proporción. Los elementos del diseño observados para registro fueron: la mesa del profesor, las carteras, los armarios, las pizarras, las ventanas y la puerta. Como errores más frecuentes se encontraron: cambio en la posición de los elementos del aula, objetos dibujados a 90 ° o 45 grados o abatidos. Existía, sin embargo, una mejor ejecución al incrementarse la edad y el nivel académico de los alumnos.

En las clases donde fueron desarrolladas actividades de maqueta y de planta del aula, los alumnos presentaron una buena ejecución, pues estuvieron en contacto con actividades que les exigían soluciones a los problemas de localización, proporción y punto de vista.

Las observaciones llevadas a cabo en el aula permitieron verificar las dificultades y habilidades de los alumnos en cuanto a la lectura de los mapas. Los resultados demostraron que los mapas con los temas de Iniciación Cartográfica, división política-administrativa, red viaria, saneamiento básico y ocupación del territorio paulista- siglo XVI, presentaban símbolos inadecuados para la comprensión y lectura de los mapas por los escolares, excesiva información y letras de tamaño que dificultaba la lectura.

Los alumnos demostraron dificultades para la lectura y comprensión de los mapas municipales, como falta de habilidad en asociar la leyenda con el mapa, dificultad de proyectar en el mapa los referenciales geográfico del este y oeste, establecer una relación de escala entre los mapas, no relacionando la variación de tamaño con el área abarcada. De modo general, presentaron mayor habilidad para la lectura de textos que de mapas.

CONCLUSIONES

Se concluyó que, a pesar de que los alumnos tuvieron buena ejecución en cuanto al dominio de la lateralidad, presentaban dificultades para proyectar en el mapa los referenciales del este y oeste, lo que confirma la importancia de los estudios sobre el cuerpo y el espacio para la representación espacial.

Se pudo comprobar que el lenguaje cartográfico no es comprendido por muchos alumnos. Se notó, en diversas situaciones, que los alumnos

conocían poco sobre el lenguaje de representación cartográfica, tal vez debido a la complejidad de los mapas municipales incluidos en el atlas, que presentaban letras muy pequeñas y líneas parecidas gráficamente, pero que representaban informaciones diferentes. Muchos de estos problemas constatados en las aplicaciones llevadas a cabo en el aula fueron tenidas en cuenta por otros investigadores del proyecto con el objetivo de adaptar el material cartográfico a los escolares y al nivel de aprendizaje.

En suma, la adecuación del material cartográfico a los escolares debe implicar la adecuación del contenido a las informaciones que este material trata de transmitir, o sea, a través de actividades significativas y problematizadoras se deben trabajar los conceptos y contenidos que están incluidos en los temas de los mapas del atlas, permitiendo aproximar y esclarecer el contenido multidisciplinar de la Geografía, Historia y Ciencias en la Enseñanza Primaria.

Por tanto, los mapas municipales se constituyen en importantes recursos didácticos para ser utilizados en las escuelas para el estudio de la localidad y del municipio, pero deben de ser valorados y adecuados a la realidad de sus usuarios, para que tanto los alumnos como los profesores se apropien de este material de manera que la construcción del conocimiento sea significativa para el alumno.

Agradecimientos: Agradecemos la profesora María del Rosario Piñeiro Peleteiro de la Universidad de Oviedo España por la traducción en español del presente texto. También agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sao Paulo – FAPESP en Brasil por la beca de estudios y financiamiento de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R.D. & PASSINI, E.Y. (1992) *O Espaço geográfico: ensino e representação*. Sao Paulo: Contexto
- ALMEIDA, R.D. (1994) *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*. Universidade de Sao Paulo, Faculdade de Educação, Tesis (Doutorado)
- ANDRÉ, M.E.D.A. & LÜDKE, M. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Sao Paulo: Epu
- BERTIN, J. & GIMENO, R.A. (1982) "A lição de Cartografia". *Boletim Goiano de Geografia (Goiânia)*, vol. 2(1), p. 35-56
- BONIN, S. (1982) "Novas perspectivas para o ensino da Cartografia". *Boletim Goiano de Geografia (Goiânia)*. Trad. Antônio Teixeira Neto, v.2 (1), p. 73-87

- CALLAI, H.C. & ZARTH, P.A. (1988) *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*. Ijuí:Unijuí
- COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (1993). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
- GREGG, M. (1997). Problem posing for maps: utilizing understanding. *Journal of Geography*, (Indiana), vol. 96, n.5,
- LURÇAT, L. (1979) *El niño y el espacio; la función del cuerpo*. Trad. Ernestina C. Zenzes, Mexico: Fondo de Cultura Económica
- MARTINELLI, M. (1991) *Curso de Cartografia Temática* Sao Paulo: Contexto
- MUNTANER, J.J. (1989) *La evolución del espacio topológico según la teoría de Piaget*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, ICE, Investigació Educativa
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1993) *A representação do espaço na criança*. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque, Porto Alegre: Artes Médicas
- TELMO, I.C. (1986) *A criança e a representação do espaço, um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos*. Lisboa: Livros Horizonte
- VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. (1988) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos, Sao Paulo: Ícone EDUSP

A APRENDIZAGEM ESCOLAR DO CONCEITO DE USO DO TERRITÓRIO POR MEIO DE CROQUIS E FOTOGRAFIAS AÉREAS VERTICAIS

Valéria Cazetta

e-mail: vcazetta@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista campus Rio Claro, Brasil

Dentre as diversas formas de representação do espaço geográfico (mapas, cartas topográficas, maquetes, imagens de satélite), trabalhei com as fotografias aéreas verticais em branco e preto (escala 1:5000) e mais dois mosaicos também de fotografias aéreas verticais em branco e preto (escala 1:25000): um referente ao ano de 1972 e o outro ao ano de 1995. Assim como as imagens de satélite, as fotografias aéreas verticais (figura 1) apresentam o espaço em toda sua complexidade, inexistindo uma seleção da informação. A seleção da informação para este último tipo de documento é dada pela escala e pelo enquadramento da câmera aérea fotográfica.

Para fins escolares, a utilização das fotografias aéreas verticais esbarra em dois tipos de dificuldades:

- a restrita produção dos levantamentos aerofotogramétricos;
- o difícil acesso a este tipo de documento, pois pertence a órgãos públicos ou a empresas especializadas, que não as liberam para o domínio público.

Além disso, nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia inexistem o Sensoriamento Remoto aplicado ao ensino de Geografia. Se existe é como uma disciplina técnica (e não como área da Didática) da formação do geógrafo que irá trabalhar com Sensoriamento Remoto para fins de pesquisa aplicada ou empresarial. Então, como explicar que o professor tenha este conhecimento aplicado ao ensino se ele não existe sistematizado em nenhuma instância?

Figura 1. Fotografia aérea vertical



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento e Planejamento Ambiental (SEDEPLAMA) Prefeitura Municipal de Rio Claro, 1995, fx.08, n.12 (Escala 1:5000)

Nesta pesquisa investiguei como os alunos constroem/aproximam-se do conceito de *uso do território* (Santos e Silveira, 2001) por meio da elaboração de croquis. A partir desta pergunta diretriz delineamos a hipótese de nosso estudo de que é possível por meio da elaboração de croquis construir o conceito de *uso do território*, porque tal atividade pode possibilitar aos escolares realizar a passagem daquilo que é polissêmico (fotografias aéreas verticais – pré-mapas) para o que é monossêmico. Para tanto, defini como objetivo: desenvolver e avaliar procedimentos de ensino com escolares do terceiro ciclo (6ª série) do Ensino Fundamental sobre como se dá a construção/aproximação do conceito de *uso do território* a partir da elaboração de croquis utilizando-se das fotografias aéreas verticais.

Enquanto recurso metodológico para registrar os acontecimentos presenciados e vividos em sala de aula, adotei o “diário de campo”, através do qual relata-se *o que se olha?; como se olha? e o que faz (ou poderá fazer) com o que está olhando?* (Pelissari, 1998, p.1). Após cada aula, relatava no “diário de campo”, as maneiras de resolução dos problemas encontrados pelos alunos, suas dificuldades, seus modos de raciocínio, seus comentários e todas as situações apresentadas tanto em sala de aula como na escola.

Por meio da pesquisa participante, observei em um primeiro momento a classe em que ministrei as aulas, para ir ambientando-me e conhecendo melhor os sujeitos da escola (alunos e professores). Bogdan e Biklen (1994, p. 125) afirmam que “*num dos extremos situa-se o observador completo. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido. No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. Os investigadores de campo situam-se algures entre dois extremos*”. Nesta pesquisa, situei-me no extremo oposto, ou seja, observadora com envolvimento completo com a instituição.

Portanto, defini inicialmente o tempo em que ficaria realizando as observações na escola e depois o período das aulas, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 125) “*é necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar*”.

Na elaboração da atividade de ensino (na concepção de Leontiev, 1964), constituída por dez fichas de trabalho, organizei o mapa conceitual da figura 2. Os mapas ou esquemas conceituais, no dizer de Moreira e Buchweitz (s.d., p. 13) são “*diagramas hierárquicos indicando os conceitos e as relações entre esses conceitos*” procurando [...] “*reflectir a organização dos conceitos de uma disciplina ou parte de uma disciplina, de um livro, de um artigo, de uma experiência laboratorial, da estrutura cognitiva de um indivíduo sobre um dado assunto, de uma obra ou de uma outra fonte ou área de conhecimento qualquer*”.

Na seleção das fotografias aéreas verticais na elaboração das dez fichas de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula utilizamos dois critérios (Foresti e Hambúrguer, 1995): funcional - áreas residenciais, comerciais, industriais, rurais, etc; na definição deste critério levamos em consideração as atividades principais desenvolvidas em cada bairro; socioeconômico - neste critério consideramos a setorização²⁸ realizada de acordo com o padrão de vida da população de Rio Claro.

Para que os escolares conseguissem atingir ao final da atividade, os padrões de uso do território eles deveriam conseguir interpretar uma fotografia aérea vertical, utilizando-se das “chaves de interpretação” (figura 2). E ao final da atividade, concluírem que a dinâmica no uso do território, em princípio, é um processo que se dá pela transformação do uso rural em uso urbano do território.

Estabelecemos quatro módulos do desenvolvimento da pesquisa na

²⁸ Esta setorização foi feita a partir do projeto “Integrando universidade e escola através da pesquisa em ensino: atlas municipal escolar”, coordenado pela profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida (Depto. de Educação/Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista/Unesp - Rio Claro/SP/Brasil), no período de março de 1997 a maio de 1999.

escola. O primeiro módulo (formado pela ficha de trabalho 1), abordei as transformações ocorridas nas técnicas fotográficas paralelamente às transformações ocorridas na aviação.

No segundo módulo (constituído pelas fichas de trabalho 2 e 3), enfoqueei os pontos de vista vertical e oblíquo e as “chaves de interpretação” por possibilitarem a descrição e a fotointerpretação. Estas chaves implicam em padrões de uso do território que resultam na elaboração dos croquis, apresentando ao aluno como é o uso de um determinado bairro ou lugar.

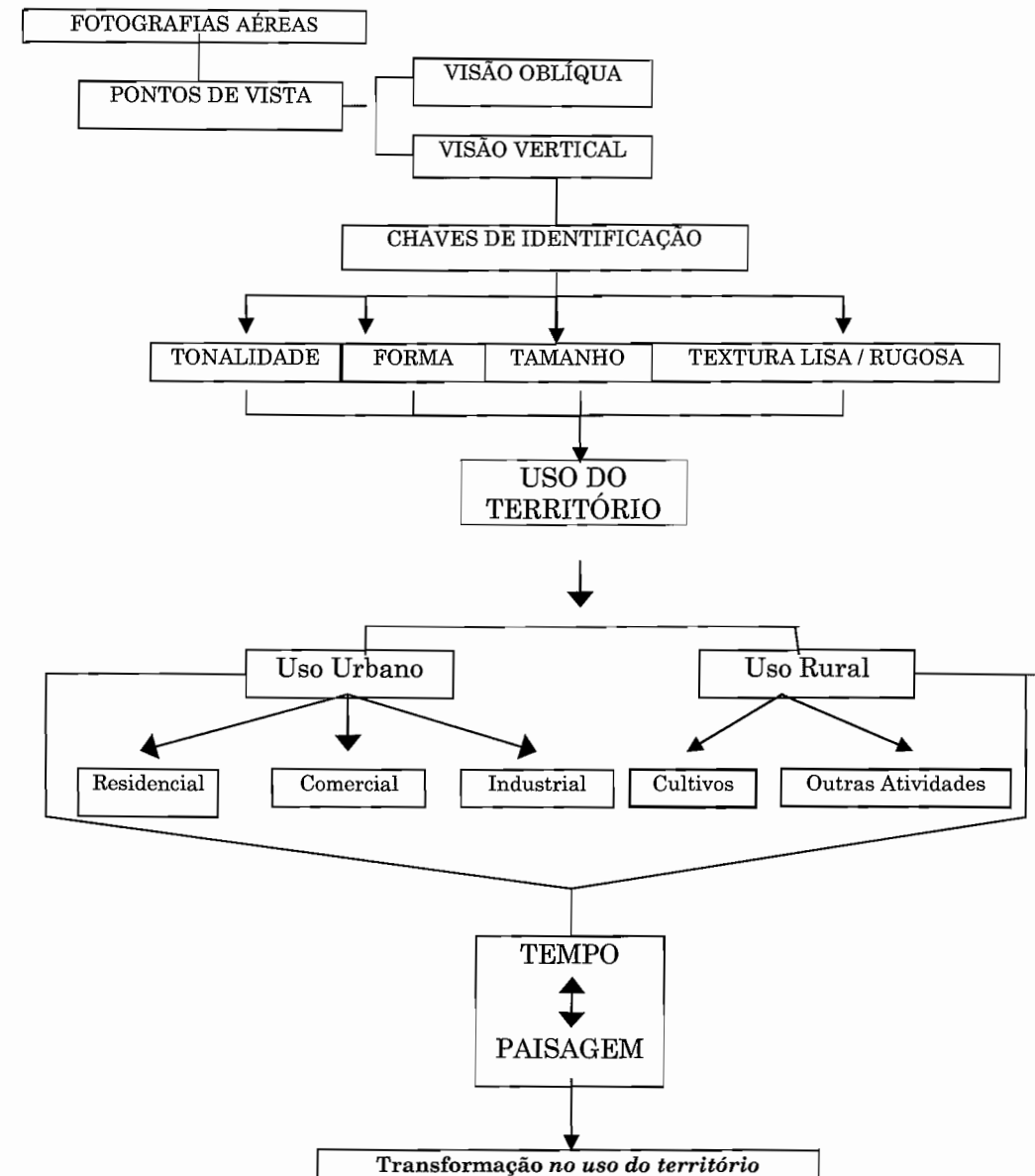
Como a fotointerpretação envolve primeiramente a fotoleitura (observação e detecção), depois o reconhecimento-identificação dos objetos, padrões-feições, e por fim a fotoanálise, destaquei, neste estudo as seguintes “chaves”:

- tamanho;
- forma: plano de um objeto permitindo distinguir um prédio de uma casa;
- cor (tonalidade): expressa em tonalidade do preto ao branco com graus intermediários de cinza e é afetada pela luz refletida ou absorvida e pela textura das superfícies;
- textura: é criada pelas repetições tonais em grupos de objetos;
- feições que lhe são associadas: sombra, padrão, etc.

O terceiro módulo (formado pelas fichas de trabalho de número 4 a 9) consistiu na elaboração dos croquis pelos escolares que lançaram mão das “chaves” para atingir os padrões de uso urbano e rural do território. O quarto módulo (formado pela ficha de trabalho 10 que acompanha os mosaicos referidos no início deste texto) concluiu a atividade, tratando da transformação no uso do território em Rio Claro (SP-Brasil) nas décadas de 70 e 90.

Na elaboração dos primeiros croquis, os alunos apresentaram certa “resistência” quanto a esse conhecimento novo. “O sujeito (...) quando em face de objetivos que não pode atingir diretamente, de situações problemáticas para cuja solução não dispõe de condutas adequadas, tem de resolvê-las mediante o estabelecimento de combinações novas de esquemas ou modificações dos esquemas anteriores” (Delval, 1998, p. 89). Esta resistência ocorreu, provavelmente, devido ao próprio instrumental técnico utilizado, no caso, as fotografias aéreas verticais, pois os escolares desconheciam-nas e necessitaram criar novos esquemas de conhecimento para apropriarem-se deste conhecimento novo. Nos croquis posteriores, a “resistência” oferecida pelas fotografias aéreas verticais foi diluindo-se. Para Miras (1998, p. 61), “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem”.

Figura 2. Conteúdo temático geral da atividade: o uso do território



Essa resistência não quer dizer aquela referente aos alunos quanto à aprendizagem, mas a resistência oferecida pela fotointerpretação e elaboração dos croquis à aplicação dos esquemas que os alunos já possuíam anteriormente, isto é, esta atividade exigiu dos escolares a criação de outros esquemas, que foram aglutinados aos esquemas anteriores, na realização desta atividade. Esta “resistência” pode estar associada também à prática do professor que acompanhava aquela classe, que possui outras concepções sobre o processo educativo.

Os três primeiros croquis representam simultaneamente tanto o conceito (uso do território) como a resistência do ambiente, no caso, a elaboração de croquis a partir de fotografias aéreas verticais na aquisição de um conceito novo. Para apreender esta atividade, os alunos tiveram que se apropriar de outros conceitos, tanto que a resolução da ficha de trabalho 1 era pré-requisito para a seguinte e, assim, sucessivamente. Na passagem do módulo I para o módulo II e do módulo II para o módulo III, não verificamos dificuldades na aprendizagem dos escolares. Porém, o módulo III, por introduzir conceitos que mobilizaram novas habilidades dos alunos, que estavam habituados a estabelecer uma relação específica de apropriação do conhecimento escolar mediada pelo professor, eles tiveram que criar novos esquemas para lidar com a atividade. A criação destes esquemas demandou em certo tempo.

Constatamos que, por meio de croquis obtidos de fotografias aéreas verticais – representações monossêmicas semelhantes a mapas (pré-mapas) -, no contexto de uma atividade de ensino (Leontiev), alunos do Ensino Fundamental constroem o conceito geográfico de *uso do território*.

A aproximação do conceito teórico ocorreu através da aglutinação dos esquemas que os alunos já possuíam aos esquemas novos criados. Por exemplo, eles representaram os terrenos vazios e as áreas verdes, a partir da concepção que tinham, isto é, a partir dos esquemas de conhecimentos existentes. Porém, a diferenciação destes dois quesitos exigia uma acuidade de fotointerpretação. Esta habilidade exigiu que os alunos criassem esquemas novos, os quais, por sua vez, foram aglutinados aos esquemas anteriores.

O conceito de uso do território envolveu tanto os esquemas de ação quanto os esquemas abstratos. O primeiro, no caso desta pesquisa, refere-se propriamente à elaboração dos croquis. O segundo diz respeito à resolução das fichas de trabalho e produção dos textos. *“Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada, na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer”* (Arendt, 2000, p.191).

Estes esquemas estiveram envolvidos simultaneamente, pois os alunos,

ao elaborarem os croquis, sentiram-se estimulados pela idéia de “nascimento” de um conhecimento novo, no sentido dado por Arendt (2000, p.190), e responderam a isso por iniciativa própria, ao estarem dispostos a criar esquemas novos. Este nascimento de um conhecimento novo estimulou também habilidades como: observar, comparar, diferenciar e classificar.

Assim, a diferença de adensamento das construções, bem como sua organização espacial, emergiram através dos croquis. Isso possibilitou aos alunos, durante as discussões em grupo por meio de esquemas de interação social, verificar como, por que e com que finalidade o território é usado.

Para se aproximar deste conceito, o domínio das “chaves de interpretação” é prescindível, porque estas foram circunstanciadas pelas relações que os escolares estabeleceram com este conhecimento. Isto está impresso nos croquis, motivo pelo qual estes não foram discutidos pelas “chaves”, conforme havia imaginado. Tanto que, apesar de nos três primeiros croquis, a representação das áreas verdes e terrenos vazios ser parcial, nas respostas destas fichas de trabalho, verificamos os atributos decisivos apontados, enquanto critérios de diferenciação de um bairro para outro.

Além disso, temos que considerar também a resistência oferecida por este instrumental técnico (as fotografias aéreas verticais). Isso nos auxiliou a verificar como um conhecimento produzido na universidade, ao ser transposto para a escola, recebe uma ressignificação devido ao “triângulo didático” (Mérenne-Schoumaker, 1999) que envolve as relações professor-saber, aluno-saber e professor-aluno.

As constatações proporcionadas por esta pesquisa evidenciam que as fotografias aéreas verticais favorecem a representação de um conceito/sistema de conceitos à medida que possibilitam concomitantemente a sua construção teórica. Disso compreende-se que estas fotografias utilizadas na passagem para a representação bidimensional permitem caminhos mais promissores no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos. Contudo, o ensino de Geografia nas séries iniciais seria melhor empreendido se partisse das fotografias aéreas verticais (pré-mapas) para levar à passagem daquilo que é polissêmico para o que é monossêmico.

Caberia ainda verificar como este conceito poderia ser aprofundado nas séries posteriores empregando, além das fotografias aéreas verticais, as imagens de satélites, e incluindo também outra rede de conceitos, a qual mobilizaria provavelmente novos esquemas.

Agradecimentos: Agradecemos agência de pesquisa brasileira CAPES pelo financiamento da pesquisa e pela bolsa de estudos, também agradecemos a Profa. Dra. Rosângela Doin de Almeida pela orientação deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Tradução R. RAPOSO. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução M. J. ALVAREZ e S. B. SANTOS. Portugal: Porto, 1994.
- CERON, A. O.; DINIZ, J. A. F. O uso das fotografias aéreas na identificação das formas de utilização agrícola da terra. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, n.2, p.65-77, abr./jun. 1996.
- DELVAL, J. *Aprender a aprender*. 3. ed. Tradução J. P. Santos. Campinas: Papirus, 1998.
- FORESTI, C.; HAMBURGUER, D. S. Sensoriamento Remoto aplicado ao estudo do uso do solo urbano. In: TAUK-TORNISIELO, S. M.; GOBBI, N.; FOWLER, H. G. *Análise ambiental: uma visão multidisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Edunesp, 1995. p.143-149.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1964.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. *Didática da Geografia*. Tradução C. MARÇAL. Lisboa: Asa, 1999.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T. et al. *O construtivismo na sala de aula*. Tradução C. Scilling, 5. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Fundamentos)
- MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. *Novas estratégias de ensino-aprendizagem: os mapas conceituais e o vê epistemológico*. Coimbra: Plátanos, [s.d.]
- PELLISSARI, M. A. *O diário de campo como instrumento de registro*. 8p. 1998 Mimeografado.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001

IV

LA FUNCIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO

Clemente Lobato Fraile
liplofrc@lg.ehu.es

Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

En la última década hemos podido comprobar que la formación del profesorado tanto inicial como continua se ha ido configurando como un ámbito de gran relevancia para la mejora de la calidad de la enseñanza. Cada vez está más generalizado y asumido el dicho de que no es docente quien es especialista en una rama del saber, sino el que muestra competencia en el ámbito de la enseñanza, “una actividad compleja y difícil, para la que se requiere una habilidad especial, un saber hacer, una sensibilidad acorde con los sujetos con los cuales se trabaja: personas en proceso de desarrollo y crecimiento” (Marcelo, 1994:41). Estamos hablando pues de un profesional capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo.

Hace apenas dos años, los ministros europeos de la educación firmaron en Bolonia una Declaración que determina las bases para la construcción del sistema educativo en el espacio europeo que debe estar terminado para el 2010. Un escenario que ya está configurado actualmente por:

- .- **Una sociedad del conocimiento** con un despliegue de nuevas tecnologías, un aumento considerable de conocimiento científico y más información, y que requiere no sólo tener más información sino sobre todo saber seleccionarla y reelaborarla.
- .- **La globalización** con la desaparición de fronteras, movilidad de ciudadanos, competitividad de productos...y, por ello, exaltación de la

calidad que, en el ámbito de la docencia está aun por definir.

.- **Cambios numerosos y acelerados** que no se sabe con certeza hacia dónde se dirigen y que, en consecuencia, demanda saber trabajar con incertidumbre y responder constantemente a situaciones imprevistas de forma creativa.

.- **Mestizaje y pluralidad** de culturas con diversidad de perspectivas, valores y criterios de comportamiento donde se va a privilegiar lo relativo, el diálogo y la convergencia.

.- **Controversia social** que pone como centro de su discurso la equidad y la justicia para con los seres humanos y el medio ambiente y actúa contra la esencia del desarrollo económico y técnico.

En ella se destacan una serie de principios y objetivos en la formación de profesionales con competencias ajustadas al contexto histórico, social y político antes mencionado y que respondan a un denominado perfil como ha llegado a formular la profesora P. Ruiz de Gauna (2001):

.- **Calidad en su formación.** Alumnos que tienen un conocimiento científico **construido** desde un pensamiento crítico.

.- **Trabajo en equipo.** Alumnos que trabajan en la búsqueda de soluciones junto a otros compañeros.

.- **Creatividad.** Alumnos que saben trabajar desde la incertidumbre y dan respuestas creativas.

.- **Gestión del cambio.** Alumnos que toman decisiones y saben valorar sus consecuencias desde criterios de equidad y justicia.

.- **Autoaprendizaje y formación continua.** Alumnos motivados para seguir aprendiendo y desarrollándose personal y profesionalmente.

En los últimos años la preocupación por el prácticum en general y particularmente en la formación del profesorado no universitario ha sido patente a juzgar tanto por la implantación de diversos programas en las distintas titulaciones como por los numerosos congresos y jornadas, y publicaciones realizadas (Zabalza y Marcelo, 1993; Zabalza y otros, 1995; Lobato, 1996, González y otros, 1998).

Al mismo tiempo numerosas investigaciones (Zabalza y Marcelo, 1993, Muñoz Cantero, 2000; Fernández, 2002; González y otros, 1998) llevadas a cabo sobre los diferentes programas de Prácticum en la formación de educadores han ido poniendo de relieve aspectos a tener en cuenta en la mejora: necesidad de establecer convenios Universidad-Instituciones de prácticas, importancia de la coordinación entre tutor de prácticas –profesor de la Universidad que permita una comunicación bidireccional entre ambos: el recelo, la desconfianza, la sensación de intrusismo disminuyen si el primero siente que puede hacer oír su palabra; importancia del tutor de prácticas como figura de contraste para el alumno en estos años; la carencia de un adecuado seguimiento no sólo de la planificación realizada sino sobre

todo de los procesos activados; necesidad de desarrollar en el estudiante en prácticas ciertas habilidades y actitudes de acceso al campo: a menudo el estudiante se siente tentado a adoptar un rol de evaluador, de juez, de experto universitario que perjudica considerablemente la relación con los profesionales del centro educativo, en lugar de transmitir honestidad, ganas de aprender e interés por el trabajo (López Górriz y Padilla, 1996).

A la luz de todo ello podemos acercarnos hoy mucho mejor a un reto educativo, insoslayable para todos nosotros como es el prácticum en la formación de los futuros profesores no universitarios.

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM

Algunos estudios de análisis y evaluación de distintos programas de prácticum de las titulaciones de Educación (Rodríguez Martínez, 2000, Campillo Díaz, 1999) ponen de manifiesto unos modelos en los que subyace paradigmas educativos bien diferentes e incluso contrapuestos. Por eso es fundamental que tengamos en cuenta en qué enfoque educativo nos posicionamos a la hora de abordar una concepción y diseño de un prácticum formativo.

Modelos de los programas de prácticum

El prácticum según el enfoque tecnológico

El paradigma tecnológico separa la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción, y, en consecuencia, el prácticum no tiene que ver con la teoría, que sin embargo es la que dirige lo que tiene que ser el prácticum: una actividad en la que tienen que quedar muy claros los aspectos técnicos y normativos que dirigen la acción de los que van a realizarlo por prescripción.

Los defensores del modelo tecnológico pensaron durante un tiempo, y aún muchos de ellos lo siguen haciendo, que era posible depurar tanto los procesos de cualquier actividad humana que podrían seguir funcionando independientemente de las personas que conforman, vivencian y se implican en ellos.

El prácticum según el enfoque interpretativo

Como es bien conocido, en esta perspectiva la práctica educativa y social es considerada como un proceso en el que los protagonistas se unen en interacciones para comunicarse, intercambiar significados y procurar, democrática y participativamente, dar respuestas a los problemas que se plantean. Los partidarios del enfoque interpretativo distinguen la técnica de la teoría. El prácticum supone una serie de actividades de naturaleza educativa, plagada de intereses, valores y percepciones humanas, de las que

son responsables tanto los educadores como los educandos.

Pero la práctica es el supuesto que hay que explorar para conseguir conocimiento, construir teorías e incorporarlas al acervo de la comunidad científica. Este proceso de investigación y desvelación de la realidad nos permite una comprensión más completa y global de los comportamientos humanos: investigar la práctica educativa es preguntar a los sujetos que viven y actúan en ella sobre lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen.

En consecuencia, el prácticum se concibe como un proceso que fomenta el conocimiento que los estudiantes tienen que tener de lo que ocurre en las instituciones regidas por reglas y normas que son recreadas diariamente por los que trabajan en ellas, impregnando su actividad de intereses, sentimientos, ideas. La práctica, como fuente de conocimiento y de saber, pone a prueba el valor de las teorías que el alumno está aprendiendo y experimentando en el aula. De este modo, el prácticum ya no está prescrito y teorizado, sino que es un proceso abierto en el que los estudiantes pueden reconstruir la realidad educativa desde la comprensión y el conocimiento de la misma, al mismo tiempo que se comprenden a sí mismos en sus modos de vivir y funcionar.

El prácticum desde el enfoque sociocrítico

En esta perspectiva se inscribe el modelo del profesional reflexivo (Elliot, 1990, Stenhouse, 1984, Schön, 1992, Smyth, 1991a, Zeichner, 1983) que, en esencia, es quien reflexiona sobre su práctica, utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, creativa y crítica, tiene en cuenta el contexto y la singularidad de cada situación, examina críticamente sus creencias y supuestos con el fin de identificar y probar nuevas alternativas de intervención. Es decir, el profesor reflexivo se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, por replantearse lo que hace y revisar sus experiencias y actuaciones con el propósito de aprender de las mismas. Se distingue por ser reflexivo, crítico, indagador e investigador.

La propuesta de formación reflexiva que Zeichner (1983) denomina indagadora es un modelo de formación que se plantea como objetivo desarrollar hábitos de indagación, reflexión en y sobre la práctica, investigación en la acción, construcción de conocimiento y finalmente la actitud de cambio y desarrollo profesional.

El término "desarrollo profesional" cobra sentido "en el contexto del enfoque práctico y crítico de la enseñanza, de la investigación interpretativa, de la formación del profesorado para la reconstrucción social así como de la escuela como motor y unidad de cambio educativo y social" (García Gómez, 1999:181). En este contexto, el desarrollo profesional es un proceso continuo y complejo, que acompaña al docente a lo largo de su carrera y que se va produciendo a través de significativas reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales en la consecución de una mejora de la labor

docente para una educación de calidad.

¿Pero qué entendemos por reflexión? Una forma de pensamiento sobre los aspectos educativos que implica la habilidad de elegir de forma racional y asume la responsabilidad de tales elecciones, una actividad intelectual sobre la propia práctica que explora las propias experiencias con el fin de comprenderlas para replantearse nuevas y mejores intervenciones. A través de la reflexión las acciones contextualizadas, dejan de ser rutina para convertirse en algo inteligente, responsable y comprometido. Se convierte en un proceso moral y racional por el que los profesionales actúan de forma deliberada y llevan a cabo acciones responsables y autónomas. Son pues los procesos reflexivos los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta conecta con los procesos de pensamiento con las acciones.

De este modo la reflexión se conceptualiza como un proceso de reconstrucción de la experiencia que nos lleva a la comprensión de la situación de la acción desde la reflexión en la acción y sobre la acción en términos de Schön(1990), la comprensión de uno mismo como profesor integrándose en la biografía personal de uno mismo, y finalmente la reconstrucción dialéctica de los supuestos de la enseñanza dados por válidos, desde una perspectiva educativa, ética y política como defienden entre otros Carr y Kemmis (1988).

Este proceso reflexivo implica una forma de ser, una actitud reflexiva ante la vida que supone una mentalidad abierta, la responsabilidad de las propias actuaciones y una energía para afrontar los retos y desafíos que la realidad presenta (Perrenoud, 2001).

En esta perspectiva el pensamiento y la acción van unidos de la misma manera que no hay una separación entre la teoría y la práctica. La práctica lleva implícita una teoría y toda teoría convoca un modo de hacer y realizar, de modo que cuando se trabaja se está pensando y cuando se piensa se está actuando. Las prácticas educativas son acciones comunicativas que las personas realizan mientras piensan, reflexionan, hablan, argumentan.

El prácticum desde el paradigma sociocrítico debe ser diseñado por todos los implicados en el mismo, es decir, con la participación del profesorado universitario, estudiantes, profesorado de los centros profesionales...con la intención de que, los que están aprendiendo, interioricen el modo de ser de la profesión, los rasgos que tipifican las acciones propiamente educativas...

De este todo entienden la naturaleza de las acciones que llevan a cabo. Asumen desde bien pronto el carácter formativo de la práctica profesional que desarrollan, comprenden sus significados, la contrastan y confrontan tanto en el centro profesional como en el discurso en el aula. En ese contraste continuo entre teoría y práctica, y práctica y teoría se puede ir desvelando el mundo de la práctica profesional y, desde ella, ir mejorándola con la incorporación de nuevas y más ajustadas intervenciones. El prácticum reflexivo, según Schön (1992), permite a los futuros profesionales

adquirir conocimiento- en- la- acción bajo el asesoramiento de prácticos reflexivos.

Concepto del prácticum

El prácticum es una expresión incorporada al vocabulario del currículum universitario a finales del siglo pasado y pretende desarrollar el principio educativo de "aprender haciendo" (learning by doing), bajo la guía de un profesional experimentado.

Si partimos de una definición legal tal como la expuesta en el Plan de Estudios de la titulación de Maestro (BOE 24 de abril de 1995), el prácticum es un "conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo (...) debe proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones así como de la Comunidad Educativa".

Según P. Mingorance "el prácticum es un período formativo que exige una responsabilidad profesional, que supone un esfuerzo compartido entre la universidad y las instituciones profesionales, caracterizado por la preocupación tanto por la formación, como por la actividad profesional y su calidad, facilitando a los estudiantes un conocimiento por la experiencia directa del mundo del trabajo que redundará en múltiples aprendizajes enfatizando sobre todo el aprendizaje del trabajo real" (1998:18).

¿Qué se busca con el prácticum en la formación de profesorado no universitario?

M.A. Zabalza (1995) responde a la pregunta sobre el sentido del prácticum mediante un listado basado en su larga experiencia:

- 1) Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.
- 2) Organizar y reorganizar marcos de referencia que les sirvan para comprender la teoría estudiada en la titulación.
- 3) Concienciarse de los puntos fuertes y débiles de cada cual: para reconocer sus actitudes y competencias personales.
- 4) Tomar conciencia de las propias carencias y la necesidad de proveer una formación para la superación de las mismas.
- 5) Para reflexionar sobre lo hecho y aprendido durante el período de prácticas.

De forma más general, los objetivos que se pretende en este período formativo serían:

- a) Propiciar un aprendizaje profesional a través de procesos cíclicos de planificación-acción-reflexión.
- b) Facilitar una transferencia de aprendizajes (interacción teoría-práctica).
- c) Favorecer el contraste entre los aprendizajes realizados en la universidad y los centros profesionales.

- d) Conocer la realidad escolar mediante una observación participativa y reflexiva, orientada por los profesores tutores.

Y con un carácter más específico:

- a nivel cognitivo.

- a) integrar los conocimientos teórico-prácticos en la identificación y solución de problemas que competen a su campo profesional.
- b) Identificar en un medio socio-educativo problemas que se presentan en una comunidad escolar y las acciones encaminadas a solucionarlos.
- c) Identificar y describir las funciones propias del profesorado en su intervención educativa.

- a nivel e habilidades y destrezas:

- a) Colaborar en la planificación y desarrollo de actividades pedagógicas.
- b) Conocer y adaptar los recursos disponibles de un aula para la consecución de objetivos educativos.
- c) Colaborar con el profesorado del Centro en las labores que caracterizan la acción docente.

- a nivel actitudinal:

- a) Demostrar una actitud positiva de cara a la investigación de los procesos involucrados en su práctica profesional.
- b) Tomar conciencia de la necesidad de mantener una actitud interrogativa constante que permita dar respuesta a distintas situaciones.

Podemos establecer como funciones generales del prácticum:

- a) Entrar en contacto con escenarios y situaciones reales en la que acontece la labor profesional del maestro, para potenciar la formación y adquisición de habilidades y destrezas necesarias para su aprendizaje profesional.
- b) Iniciarse en la planificación, desarrollo y evaluación de las tareas que realizan los maestros, de modo que se fomenten los procesos de interacción entre teoría y práctica, derivados de la observación-acción-reflexión sobre los problemas prácticos.

La articulación de la realización del prácticum viene orientada por los siguientes principios:

- a) El alumnado debe tener la posibilidad de observar y analizar los contextos en los que va a desarrollar su futuro trabajo de modo que pueda conseguir un conocimiento experiencial de la realidad educativa en sus diversos ámbitos.
- b) La observación no ha de tener como finalidad que el alumnado imite los modelos que le presenten, sino que analice y reflexione sobre alternativas de acción.
- c) El alumnado debe mantener una actitud crítica para desvelar los supuestos implícitos y explícitos sobre los que sustenta la acción y las posibles consecuencias de tal intervención.

- d) En la medida de lo posible, se debe ofrecer a los estudiantes una variedad de opciones para desarrollar el prácticum.
- e) Debe existir una estrecha colaboración entre el diseño y desarrollo del prácticum y las distintas instituciones implicadas, estableciéndose claramente las distintas funciones y responsabilidades de cada una.
- f) Los centros receptores del alumnado han de estar comprometidos con la formación del futuro maestro, ofertando para tal fin los recursos humanos y materiales de los que dispongan.
- g) Debe garantizarse la existencia de condiciones adecuadas para que el alumnado pueda desarrollar convenientemente su aprendizaje.

En este período formativo aparecen relevantes tres figuras indispensables en el proceso: el propio estudiante, el profesor-tutor de la universidad y el profesor-tutor del centro educativo de prácticas.

Los profesores de la Universidad actúan como acompañantes y mediadores del alumno haciéndole profundizar cada vez más en la reflexión de éste sobre su práctica.

Sus funciones:

- a) Atender a los alumnos en prácticas que le sean asignados, guiar su trabajo en los centros y proporcionarles las orientaciones necesarias.
- b) Mantener contacto con los profesores tutores de los centros de prácticas donde están los estudiantes.
- c) Visitar a sus alumnos en el centro educativo durante la fase de prácticas.
- d) Reunirse periódicamente con cada subgrupo (además del seguimiento individualizado en tutoría) en los que se intercambian las experiencias y dificultades vividas por cada alumno a partir de su diario de prácticas.
- e) Evaluar a los alumnos en prácticas teniendo en cuenta los criterios generales de evaluación establecidos.
- f) Entregar a la subdirección de prácticas las calificaciones de sus alumnos dentro del plazo previsto e informar a los alumnos sobre las mismas.

En cambio las funciones del profesor-tutor del centro de prácticas vienen descritas:

- a) Acoger e integrar a los estudiantes en el centro.
- b) Informarles del funcionamiento general del centro y de las actividades que deben desarrollar.
- c) Asesorar a las consultas teóricas o prácticas del estudiante en relación con su trabajo educativo.
- d) Proporcionar oportunidades a los alumnos para que se incorporen progresivamente en las tareas de organización, programación y docencia.
- e) Hacer el seguimiento tanto de la asistencia y ejecución de las

actividades asignadas al estudiante como de las competencias mostradas y del nivel de su desarrollo.

- f) Evaluar al estudiante según lo establecido en el proyecto convenido con el centro.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL PRACTICUM REFLEXIVO

El diario o cuaderno de bitácora

La autobiografía en educación, y en las relaciones educativas, es todavía un saber en construcción. Sin embargo está surgiendo planteamientos de orientación narrativa (Batini e Zaccaria, 2000), que activan una serie de procesos reflexivos que tocan tanto al mundo del pensar/conocer como al de sentir/vivir/expressar.

Cuando la narración de sí llega a ser posibilidad además del conocimiento del propio yo y del propio sentido, también en sentido del yo en general, entonces se transforma en autobiografía. Y cuando la autobiografía se hace proyección consciente, observación de sí y autoconstrucción de la identidad personal (y profesional) entonces deviene en orientación (Batini e Zaccaria, 2000).

¿Qué se conoce como cuaderno de bitácora? El cuaderno de bitácora es el libro en el cual se anotan detalladamente los elementos del derrotero de un barco: datos meteorológicos, datos relativos a la propulsión y vicisitudes acontecidas en los viajes; el rumbo, la velocidad, las maniobras y demás incidencias de la navegación. Constituye el instrumento fundamental para seguir la ruta en la mar. El estudio de los distintos cuaderno de bitácora de los barcos ha permitido reconstruir la meteorología de los océanos, los derroteros de los ciclones, las corrientes marinas, los vientos probables... Con el cuaderno de bitácora es posible recorrer nuevamente una ruta, ir a un sitio conocido, orientarse en medio del océano, regresar por una ruta andada, reencontrar el rumbo... Es el gran tesoro de un capitán de barco: sin él, no es posible desplazarse en medio de la mar (Cabarrús, 2000).

Son ya numerosas las propuestas y experiencias realizadas con diarios con estudiantes en el desarrollo del prácticum, donde los universitarios narran y hacen explícitas sus experiencias, sus percepciones y sus reflexiones, sus sentimientos y reacciones, sus hallazgos y logros así como sus carencias y limitaciones, sus dudas y dilemas, sus dificultades y fracasos que les llevan a plantearse objetivos de formación profesional y de crecimiento personal.

El diario pues puede contemplarse como:

- a) Un instrumento de utilización práctica que ayuda al estudiante a ir recogiendo hechos y situaciones de la práctica profesional en la que se

está iniciando para, posteriormente, reflexionarlos y analizarlos. De este modo puede comprender mejor la lógica de la realidad y buscar alternativas o estrategias que le permitan mejorarla.

b) Un instrumento de investigación, a través del cual pueda desarrollar y agudizar su capacidad de observación y descripción de forma que le permita traducir los hechos de manera minuciosa y exhaustiva.

c) Un instrumento que favorece y desarrolla la introspección del alumno haciéndole tomar conciencia de las vivencias y reacciones que le produce la situación, así como el tipo de comportamiento que él genera. Como instrumento para la reflexión sobre sí mismos y la institución, sirve de registro de sus experiencias y vivencias, que favorece la introspección personal y profesional así como un saber situarse dialécticamente en la institución educativa.

Tal y como afirman Zabalza, Montero y Alvarez (1986: 299) "Esta es precisamente una de las virtualidades del diario: aparece como espacio de reflexión escrita en el que se integran y mezclan "narrador" y "cosa narrada", sujeto y hechos, uno mismo y lo que cuenta (...). Cuanto más sepa el alumno sobre sí mismo, en la medida en que llegue a conseguir una percepción más realista de sus propias vivencias, necesidades, actitudes y creencias, más consciente se hará del modo en que todo ello se filtra y condiciona las propias percepciones y las propias actuaciones en el aula"

El diario de prácticas se revela con un gran poder educativo, formativo e investigativo

El Portafolio

Con el término "portafolio" podemos designar recursos y actuaciones educativas distintas, si bien con rasgos comunes. El portafolio surgió como un modo de evaluación de las áreas o materias de aprendizaje. Pero el portafolio no es una simple técnica o herramienta enmarcada en una nueva concepción de evaluación. Es también un recurso de aprendizaje, ya que el proceso de evaluación en sí mismo puede llegar a ser una experiencia de aprendizaje constructivista, porque exige del estudiante la activación de habilidades cognitivas para la comprensión de la cualificación de sus realizaciones y la realización de un feed-back hacia sí mismo y hacia los demás (Sanz de Acedo y otras, 1999).

El portafolio se fundamenta en una visión del estudiante como sujeto activo que construye su aprendizaje, le da sentido y vive el acto de conocer como un hecho gratificante que justifica el esfuerzo que sin duda conlleva y en la tesis de que la responsabilidad es un valor que debe ser enseñado y practicado. Además el portafolio introduce la idea de proceso e itinerario formativo, cuyo responsable último tanto en su desarrollo como en su contenido es el propio alumno.

Todo esto supone un bagaje de habilidades a activar y desarrollar como la

observación y la indagación, el cuestionamiento y el descubrimiento, la imaginación y la visualización, formular y clasificar, analizar y deducir, generalizar y aplicar, y , cómo no, de actitudes de apertura y curiosidad, sensibilidad y reflexión, de coherencia e implicación, crítica y sentido realista ante la vida (Ibarra, M y otros, 1999).

Por otro lado el portafolio constituye una exposición del trabajo de un estudiante, de su proceso de aprendizaje y de la demostración de sus logros conseguidos durante un tiempo. El portafolio favorece el aprendizaje reflexivo. Los contenidos que se incorporan están determinados por cada sujeto según los objetivos establecidos en un ámbito de aprendizaje. Esta elección le supone una reflexión que le permite conocer las experiencias que favorecen sus aprendizajes.

El portafolio permite una gran libertad de acción, pero debe ser construido según ciertos principios que deben ser respetados (Goulpin et a., 1998):

- a.- El portafolio debe posibilitar al estudiante a comprometerse en un proceso de reflexión personal.
- b.- El estudiante debe estar implicado en la selección de los distintos elementos que serán incluidos.
- c.- Su creación debe dar sentido a las actividades y a las intenciones del estudiante.
- d.- Los distintos componentes han de ilustrar el crecimiento del estudiante.
- e.- El portafolio puede servir a distintas finalidades que no deben estar en conflicto una con otras.

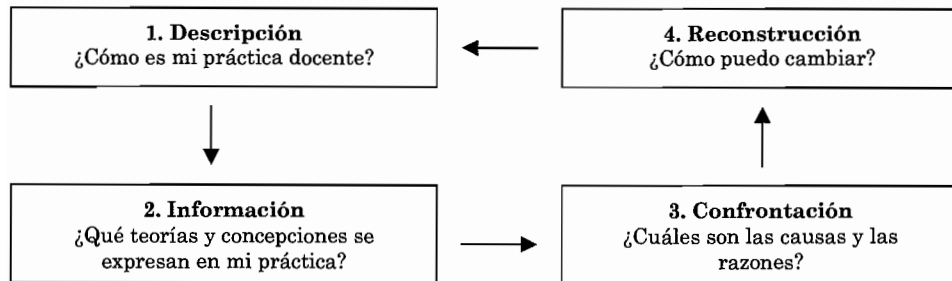
La supervisión del prácticum

El término Supervisión se deriva etimológicamente del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, *mirar desde arriba, mirar desde lo alto*. Podemos inferir entonces que la manera de super-visar puede tener que ver con observar las cosas "a vuelo de pájaro". Es decir, supervisar hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia. En el diccionario de María Moliner supervisar significa "ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa".

El enfoque crítico de la supervisión docente ha sido desarrollado ampliamente por Smyth, basándose fundamentalmente en los trabajos de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1986). El proceso de supervisión, descrito por este autor (Smyth, 1991a, 1991b), se articula a través de la secuencia de cuatro acciones (descripción, información, confrontación y reconstrucción, relacionadas con las siguientes cuatro preguntas elementales:

- a) ¿Qué es lo que hago?
- b) ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en el alumnado y en la escuela?
- c) ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma?
- d) ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Smyth señala con bastante claridad el itinerario para desarrollar la acción reflexiva de los docentes. La función supervisora se convierte genuinamente en un proceso de los docentes y no sobre los docentes que les permita comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración, desenmarañando la cultura de su propia enseñanza (Smyth, 1991b).



El supervisor se transforma en el enfoque crítico en un docente más, externo y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad docente.

Podemos sostener con Angulo Rasco (1999) que la función supervisora es una estrategia establecida para la formación docente que, como tal, no puede permanecer impasible y al margen de los problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los docentes en las escuelas y en su misma formación.

La supervisión como construcción de identidad profesional

El concepto de supervisión que pretendemos desarrollar lo expresamos en términos de adquisición de una *identidad profesional*, de aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar, es decir, de aprendizaje de un nuevo rol profesional o renovación del existente en ejercicio (Hernández Aristu, 1991). En el centro de atención y punto de partida está, pues, la *identidad* (actual y concreta) del profesional. El punto de llegada, siempre llegada provisional, es igualmente la nueva o renovada identidad profesional.

El marco en que se desarrolla es el grupo, como cuestionador por un lado (de la vieja identidad) y mediador por otro lado de la (nueva) identidad profesional.

El instrumento fundamental es la reflexión de la (actual) identidad,

manifestada a través del (actual) modo de actuar en la vida profesional y la re-construcción de la nueva. La Supervisión se identifica con los parámetros de la investigación-acción: pretende ser una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber hacer y en el saber estar (Hernández Aristu, 1995).

La supervisión pretende un cambio (de identidad), que supone un análisis (diagnóstico) de la actual, una valoración (desde criterios normativos) y una (estrategia de) acción. En esta intención coincide con lo que es y quiere ser la práctica de las profesiones de ayuda.

En la comprensión (elemento cognitivo) e integración (elemento emocional y de acción) de los diversos fenómenos que van apareciendo en el proceso de supervisión, se realiza y constituye la propia imagen o perfil de lo que es (debe ser) el trabajo de la profesión de ayuda.

Si nos preguntamos: ¿qué es lo que tiene que aprender una persona para ser o continuar siendo un profesional de la educación? La respuesta debe ser: saber actuar teniendo en cuenta (integrando) los diversos elementos que condicionan o constituyen la situación educativa en la que debe intervenir. Estos son:

- a) La demanda o situación de necesidad de alumnado
- b) Los conocimientos teóricos- prácticos y experiencias que posee.
- c) Los condicionamientos sociales e institucionales que posibilitan o impiden un cambio.

Conseguir esta capacidad integradora es el objetivo último que pretendemos en la supervisión, capacidad que podemos también expresar en términos de identidad (Lobato, 2000).

Dentro de la difusa corriente de aprendizaje significativo se habla no sólo de recogida de información, sino de transformación *de la persona a través de su implicación en y desde la propia experiencia*. Este aprendizaje involucra a la globalidad de la persona: tanto el nivel intelectual, desde el pensamiento lógico como desde el pensamiento creativo, como la emoción y el sentimiento, la conducta y la acción, y da paso a una revisión y transformación de los conocimientos conceptuales, y más importante aún, de los significados atribuidos a dichos conceptos, las actitudes y las acciones del sujeto. En esta forma de aprendizaje el alumno mantiene constantemente un rol activo y de exploración, siendo el profesor un acompañante y un recurso para él.

Si a lo que aspiramos es a formar personas conectadas con la realidad educativa y en la que van a intervenir, con capacidad de análisis de esa realidad y capacidad de acción en ella, actitudes adecuadas al sentido y finalidad de su intervención, con iniciativa propia y con capacidad de dar respuesta originales y oportunas a las diferentes situaciones que se les presenten, entonces sólo podremos acercarnos a nuestra finalidad a través del proceso mencionado a través de la supervisión.

Los fundamentos teóricos

Las teorías del constructivismo, elaboradas en los años 50 por el psicólogo americano G. Kelly (1989), y la línea psicoterapéutica desarrollada en los años 70 y 80 por F. Perls (1976) y Claudio Naranjo (1991) son las que fundamentalmente subyacen en este modelo de supervisión.

Siguiendo a Kelly y su Teoría de los Constructos Personales (1989), de forma muy sintética, la persona es quien construye activamente el conocimiento del mundo a través de sucesivas interpretaciones -constructos- más abarcadoras y complejas. El sujeto no capta directamente la realidad, sino que, a través de su acción sobre ella se construye modelos o mapas como los denominó Kelly. Dichas interpretaciones son personales, y se constituyen a partir de las experiencias de cada individuo de tal manera que no podemos hablar de un conocimiento verdadero acerca de la realidad.

El conocimiento pues es una teoría o "construcción" que se emite a partir de la experiencia y que se va modificando y ampliando por continuo contraste teoría-experiencia. Este conocimiento se valida a través de la consistencia interna con las estructuras existentes de conocimiento y el consenso social entre observadores, la precisión de las predicciones de acuerdo al marco interpretativo al uso y la diversidad de significados posibles y de interpretaciones alternativas (Kelly, 1989).

El individuo pasa a la acción a partir de los referentes de su mapa, los cuales le permiten anticipar los posibles resultados de su acción y los procedimientos para llevarlo a cabo. La persona entonces es un organismo proactivo, planificador y orientado hacia la consecución de fines. Su acción no constituye la respuesta a un estímulo, sino que es consecuencia de su intencionalidad y está determinada por su anticipación de los resultados y de los procedimientos para obtener dichos resultados (Botella y Feixas, 1998).

Desde esta perspectiva, podemos contemplar el conocimiento como un proceso de cambio de un mapa inicial hacia otro más completo, en otras palabras el proceso de aprendizaje sería la progresiva integración de nuevos datos -actitudes, competencias, técnicas, conocimientos,- a través de la acción transformadora y proactiva de la realidad que se está estudiando. De esta manera el proceso se convierte en un acto de investigación sistemática que sigue los pasos explicitados en el ciclo de Kelly.

Un segundo cimiento teórico lo constituyen algunos elementos propios de la terapia gestalt. El enfoque de la terapia gestáltica de F. Perls desarrollada a partir de la década de los cincuenta, sintetiza su filosofía en tres principios fundamentales: La valoración de la actualidad temporal - la experiencia en el aquí y en el ahora -, la valoración de la atención y aceptación de la experiencia y la valoración de la responsabilidad. Como diría Perls, la filosofía gestáltica es una filosofía de los obvios, ya que, en efecto, el presente, la experiencia y la responsabilidad son realidades obvias.

De los muchos apellidos con que se ha denominado a la terapia gestalt seguramente el más simple y descriptivo sea *terapia del darse cuenta*. *Darse cuenta* es la traducción del original inglés *awareness* que también tiene las connotaciones de estar alerta y atento, como actitud de estar despierto, no como esfuerzo voluntarioso. "La capacidad de darse cuenta podría describirse como la melliza desdibujada de la atención. El darse cuenta es más difuso que la atención, implica una percepción relajada en lugar de una percepción tensa, y es llevada a efecto por la persona total" (Perls, 1976, 25).

El darse cuenta es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético. Es un medio para orientarse en el mundo, pero un medio que exige ciertas condiciones (Peñarrubia, 1998):

1. El darse cuenta sólo es eficaz cuando está basado en la necesidad dominante actual del organismo. Si la persona no sabe lo que necesita, su darse cuenta pierde sentido, poder e impacto.
2. El darse cuenta no está completo si no se conoce directamente la realidad de la situación y cómo está uno en ella. No podemos hablar de conciencia si no me incluyo en la situación y no me lleva a hacerme responsable de mí en dicha situación.
3. El darse cuenta es siempre aquí y ahora, y siempre cambiando, evolucionando y trascendiéndose a sí mismos. No puede ser estático, sino un proceso de orientación que se renueva en cada momento.

El modelo de supervisión

Nosotros por nuestra parte, hemos querido desarrollar un modelo de intervención en la supervisión grupal que permita al sujeto la reflexión sobre la praxis, elemento de tarea dentro del grupo, dentro de cuyo marco se pretende que sea posible la reflexión.

a).- La supervisión como reflexión de la praxis en grupo.

Reflexión significa en este contexto, el análisis de la situación vivida en la vida profesional y su reconstrucción intersubjetiva, es decir, contrastada con el grupo, y reconstruida a través del grupo en un doble sentido (Hernández Aristu, 1991):

- De recomponer la situación en sus dos direcciones, respondiendo a tres cuestiones: qué ha ocurrido (*dimensión objetiva*), cómo se ha vivido y cuál es su significado (*dimensión subjetiva*).
- De elaborar la situación en clave de comunicación, la situación como reproducción de la sociedad (aspecto social-institucional), reproducción de la propia historia (aspecto personal), reproducción de la propia profesionalidad, en el sentido del saber hacer (aspecto instrumental). Y

todo ello a través de la comunicación que, en este sentido metodológico, viene a significar: profundización en la propia experiencia compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal.

De alguna manera podemos afirmar que en el proceso grupal de supervisión se solapan, están entremezclados, presentes simultáneamente, el entonces y allí (reflexión sobre la situación pasada en el ámbito de la praxis) y el aquí y ahora del propio proceso grupal.

b).- La supervisión como instrumento de diagnóstico.

La cuestión de saber lo que ocurre (aquí y ahora) y de lo que ocurrió en la acción educativa, en la situación práctica (el entonces y allí) se denomina diagnóstico.

Para la supervisión, entendemos por diagnóstico el proceso y el resultado mismo de analizar la situación en la que actúa el estudiante, y de los condicionamientos externos e internos, institucionales, personales, interaccionales que han propiciado una determinada forma de intervención y no otra, así como el descubrimiento de la interconexión, interdependencia de los diversos sistemas que directa o indirectamente están presentes condicionando dicha intervención, así como la propia situación en el grupo de supervisión.

El proceso de supervisión se convierte de este modo, en un proceso de desvelamiento de la realidad objetiva, intersubjetiva y personal y sus recíprocas influencias.

Siguiendo las orientaciones psicosociales, psicológicas y sistémicas de la teoría de la comunicación, los elementos de referencia reflexiva y de comunicación en las sesiones de supervisión serían las siguientes (Hernández Aristu, 1991):

1. *Análisis de la Institución social.*

El diagnóstico, pues, se referirá a los elementos sociales o institucionales, en cuyo marco se lleva a cabo la labor orientadora. Si bien están creadas por la sociedad para servir de soporte al individuo, pueden ser también un obstáculo.

2. *Análisis de las relaciones.*

El cómo determina o condiciona decisivamente el qué en la interacción, la realización de las tareas, la consecución de los objetivos, el cumplimiento de las funciones, etcétera, dentro de las instituciones en las que el orientador en general ejerce su profesión, el tipo de relaciones, el clima relacional de trabajo entre los profesionales, miembros del equipo, profesores, administradores, alumnos, padres, etcétera, será decisivo en el éxito o fracaso de la intervención. La relación ejercerá una gran influencia en el producto último, cualquiera que éste sea.

3. *Análisis de la propia personalidad del profesional*

La *relación* con los destinatarios y miembros del equipo de acción no es

independiente de la propia personalidad del orientador. Por supuesto, tampoco de la de los demás participantes en la relación. La historia personal en los procesos de socialización, su experiencia con los mediadores de la sociedad, entorno familiar, instituciones educativas, etcétera, asimismo, la fase del ciclo vital con sus leyes epigenéticas, psíquicas y ético-culturales en la que se encuentra el propio profesional, puede estar influenciando el tipo de intervención, la percepción-definición de la situación, sus inhibiciones, miedos, prejuicios, etcétera. Todos éstos y otros elementos como los propios valores, la concepción de la vida, la imagen personal que de sí mismo tiene, están presentes influyendo en el tipo de ayuda.

4. *Análisis del bagaje técnico profesional.*

La acción de ayuda, en general, se orienta en principios prácticos. Requiere un método, y unas técnicas, en definitiva, un saber hacer, saber actuar adecuadamente ante la situación que presentan los profesores o los alumnos. Supuesto el diagnóstico social acertado, el profesional necesita de unas "técnicas o instrumentos de intervención" que requieren planificación, estrategia, tácticas y técnicas. Depende también de la capacidad metodológico-técnica del orientador, de los medios de que dispone, del modo de usarlos, etcétera, el que su intervención tenga o no éxito.

Estos son, pues, los cuatro puntos de referencia a la hora de percibir, entender, y comprender la situación en la que se encuentra, o encontraba, el supervisando en el ejercicio de su profesión. Paralelamente a lo que ocurre en cualquier interacción, todos estos elementos, sociales, relacionales, personales, instrumentales están presentes en la intervención orientadora, por lo que hay que tenerlos en cuenta al establecer el diagnóstico, aunque no hay que descartar que, en el transcurso de la supervisión, se tematizen o focalicen primordialmente alguno de ellos. La focalización o tematización de uno de ellos, puede convertirse en un indicador que puede ser la clave del cambio o del inicio del cambio.

c).- Metodología de la supervisión

La supervisión se configura como una enseñanza personalizada y activa que permite al orientador expresarse y ser sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

La adopción de un método grupal de supervisión ofrece la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades y problemas, diferentes experiencias de aprendizaje, confrontar sentimientos, actitudes, reacciones, planes de acción que provocan los casos y situaciones presentadas, enriqueciendo al propio sujeto y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional.

Todo ello ayudará al estudiante a alcanzar una conciencia de sí mismo, al

desarrollo de las capacidades de percepción del otro y de las comunicaciones y actitudes de los otros miembros del grupo; a apoyarse unos a otros clarificando situaciones con las que no están identificados; finalmente, a descubrir la mutua ayuda profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Al final de esta reflexión me quedan algunas conclusiones:

- a) El Prácticum, pues, se configura como un ámbito privilegiado para la creación de profesionales reflexivos en la formación inicial del profesorado no universitario. Tan es así que un indicador de la calidad de la institución universitaria va a constituirlo el prácticum, como buque insignia de la oferta universitaria. Lo cual va suponer también un proceso de innovación en el mismo entramado universitario.
- b) La tutoría interdisciplinar del practicum reflexivo se manifiesta también como un instrumento de formación continua del profesorado universitario. Como ya sosteníamos en otro lugar Lobato (2002), "El desempeño de la función tutorial demanda una formación en competencias en las que hasta ahora normalmente no ha sido preparado el profesorado universitario. Competencias profesionales que exigen el desarrollo de unas actitudes fundamentales y el dominio de unas habilidades con la aplicación de un amplio bagaje de estrategias y técnicas".
- c) La tutoría del prácticum reflexivo como instrumento de formación permanente del profesorado no universitario y de mejora de la calidad de la enseñanza en los centros educativos no universitarios, precisamente por lo que supone de reto y desafío la labor de mentor para los profesionales que acompañen a los estudiantes en prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, J.F. (1999). "La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos" en ANGULO RASCO, J.F.; BARQUÍN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, D.I. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BATINI, F. E SACARÍA, R. (a cura) (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco-Angeli.
- BOTELLA, L. Y FEIXAS, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.

- CABARRÚS, C.R. (2000). *Cuaderno de Bitácora para acompañar caminantes*. Bilbao: DDB.
- CHALIÈS, S. ET DURAND, M. (2001). "L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants". *Recherche et formation* 35, 145-179.
- CAMPILLO, M. (1999). "El papel del prácticum en la formación de los futuros educadores sociales". *Pedagogía Social*, 129-137.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, N. (2002). *La evaluación de los programas de prácticum de las titulaciones de educación*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. Inédita
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999). "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- GONZÁLEZ, M^a N., LOBATO, C. Y RUIZ OJEDA, P. (cors.) (1998). *II Jornadas. Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- GOULPIN, G., PETIT, E-L. ET PALLASCIO, M-CH. (1998). "Le portafolio: un pas vers une évaluation plus authentique orientée vers l'acquisition de compétences". *Revue québécoise de psychologie*, 19,2,167-181.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1996). "La supervisión como modelo didáctico en la formación del prácticum en los nuevos planes de estudio" en C. LOBATO (ed.). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. Leioa: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (1997). "La dualidad entre la acción y la estructura: la organización didáctica del prácticum" en P. APODACA Y C. LOBATO (Eds.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (Comp.) (1999). *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Pamplona: Eunat.
- IBARRA, M. Y SÁNCHEZ ROJAS, C. (1999). "Posibilidades del portafolio en autororientación profesional". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, 63-82.
- KELLY, G. (1989). *Los constructos personales*. Bilbao: DDB.
- KELCHTERMANS, G. (2001). "Formation des enseignants. L'apprentissage

- réflexif à partir de la biographie et du contexte". *Recherche et formation*, 36,43-67.
- LOBATO, C. (Ed.) (1995). *Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la universidad*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- LOBATO, C. (2000). "La supervisión de prácticas de orientadores de secundaria en ejercicio". *Actas de 1 Congreso Internacional de Innovación Universitaria*. Barcelona: U.B.
- LOBATO, C. (2002). "Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad" en P.R. ALVAREZ (ed.) *Tutoría en la universidad*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna (en prensa).
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. Y PADILLA, M^a T. (1997). "La formación del pedagogo a través de las prácticas: reflexiones a la luz de una experiencia". *Cuestiones Pedagógicas*, 13, 227- 235.
- MARCELO, C. Y MAYOR, C. (1999). "Aterrizaje como puestas: profesores principiantes e iniciación profesional" en T. HORNILLA (coord.). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MAYOR, C. (1997). "La supervisión clínica como estrategia de asesoramiento" en C. MARCELO GARCÍA Y J.LÓPEZ YÁÑEZ (Crs.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MINGORANCE, P. (1998). "Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento" en M^a N. GONZÁLEZ DE LA HOZ, C. LOBATO Y M^a P. RUIZ OJEDA (Comps.): *II Jornadas. Desarrollo Profesional y Prácticum en la Universidad*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MONTERO, D. Y SANTIBÁÑEZ, R. (dirs) (1999). *Prácticum de educación: materiales de trabajo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- MUÑOZ CANTERO, J.M. (2000). "El prácticum en las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación y su evaluación". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 39, 75-117.
- NARANJO, C. (1991). *La vieja y novísima gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PEÑARRUBIA, F. (1998). *Terapia gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- PERLS, F. (1974). *Sueños y existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PERLS, F. (1976). *El enfoque gestáltico*. Testimonios de terapia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

- PERRENOUD, PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (dir.). (1998). "El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del prácticum de magisterio". *Enseñanza*, 16, 153-175.
- RUIZ DE GUANA, P. (2001). "O Ensino na Universidade: Qué perfil profissional potenciamos? Qual deberíamos fomentar?". Ponencia en *A Conferencia O Ensino Superior e un Debate na UBI. Faculdade de Ciências de Saúde*. Universidade da Beira Interior (Portugal).
- SANZ DE ACEDO, M.L., IRIARTE, M.D. Y SANZ DE ACEDO BAQUEDANO, M.T. (1999). "El portafolio como instrumento educativo". *Huarte de San Juan*, 4-5, 121-138.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SMYTH, J.W. (1991a). "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- SMYTH, J.W. (1991b). *Teachers as collaborative learners. Challenging dominant forms of supervision*. Milton Keynes: Open University Press.
- STHENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M., MONTERO, M.L. Y ALVAREZ, Q. (1986). "Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. L.M. Villar (ed.). *Actas del 1 Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M. A. (1993). *Análisis de los procesos de formación práctica de los profesores y evaluación de los actuales programas de prácticas en la formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- ZABALZA, M.A. Y MARCELO, C. (1993). *Evaluación de prácticas: análisis de los procesos de formación de prácticas de los profesores de primaria y medias en la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M. A., MONTERO, L. Y CEBEIRO, B. (1995). *Actas del III Symposium Internacional sobre prácticas educativas*. Santiago de Compostela: Tórculo. (1995).
- ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of teacher education*, 34,3,3-9.

EL PRÁCTICUM: UN MODELO DE REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Guadalupe Rodríguez Iglesias.
iber@sdc.uva.es

Universidad de Valladolid

LA FORMACIÓN PRÁCTICA: REFLEJO DEL MODELO EDUCATIVO

El planteamiento tradicional del periodo de prácticas para los futuros profesores de Secundaria, se ha basado casi exclusivamente en su adiestramiento en la transmisión de información a un grupo de alumnos. Partiendo de esta premisa, se establecía como tarea prioritaria la clase magistral en la que el futuro profesor demostraba su mayor o menor habilidad para la exposición de los contenidos de la ciencia, en clara continuidad con la formación recibida en la Universidad. Se dejaban así a un lado otros aspectos fundamentales para su formación como la necesidad de conocer y evaluar el entorno sociocultural del alumno, su problemática personal, sus capacidades, así como el desarrollo de su propio modelo pedagógico.

El modelo tradicional de formación: el CAP

Un Decreto de 24 de Julio de 1969 creaba los Institutos de Ciencias de la Educación en todas las Universidades de España. El objetivo era claro: abordar, desde un método científico y activo, el estudio y la gestión de todos los aspectos relativos a la enseñanza como disciplina y acción educativa y social. Los ICES se convertían así en centros asesores, de estudio y perfeccionamiento del personal docente.

Una Orden ministerial de 1971 regulaba el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para los profesores de Bachillerato, sustituyendo así en la tarea de formación a la extinguida Escuela de Formación del Profesorado de Grado

Medio. En el mismo sentido, una Orden de 25 de Mayo de 1972 establece el CAP para los Profesores de Formación Profesional.

Desde el propio Decreto de creación de los ICES nacía su falta de operatividad, ya que el organigrama establecido para su funcionamiento les condenaba a una total provisionalidad. Los directores eran nombrados por los rectores y no tenían dedicación exclusiva; tampoco se establecía una plantilla de asesores estable, que permitiese el diseño de estrategias a largo plazo y con una cierta coherencia pedagógica. El resultado final ha sido la conversión de los cursos del CAP en un acto puramente formal, para obtener un certificado que permita a los aspirantes presentarse a las oposiciones.

*" (...) Por tanto, salvo en muy contadas ocasiones, la formación del profesorado de Secundaria, basada en los desprestigiados y criticados CAP apenas se ha basado en las conclusiones de los principales trabajos de investigación sobre formación de profesores. Así, hemos visto florecer enfoques y planteamientos erráticos, demostrados como falsos por la investigación desde hace décadas; o bien, como ha ocurrido en algunos ICES, convertir el CAP en un diploma formal, obtenido por medios muy variados, ante la incapacidad de algunos equipos directivos para afrontar con eficacia la formación inicial del profesorado de secundaria."*¹

Una formación normativa

Es evidente que cada sistema educativo responde a unos planteamientos filosóficos e ideológicos determinados por los planteamientos políticos y económicos vigentes en ese momento. Como afirma con acierto Imbernón: "La educación es una práctica social no neutral, por tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una determinada concepción de esa práctica social"².

Desde este punto de vista, los años 70 y parte de los 80 estuvieron marcados en España por las teorías conductistas, que defendían la prioridad de conocimientos científico-técnicos y su consiguiente enseñanza desde un punto de vista instrumental y pragmático.

Ante estos planteamientos la formación del profesorado debía responder al objetivo de obtención de técnicos capaces de reproducir fielmente las estrategias diseñadas por expertos ajenos a la acción educativa. Se establece un modelo único de profesor, que sabe en todos momentos lo que debe hacer, pero que no se cuestiona el por qué ni el para qué, ni tan siquiera el para quién, de su labor educativa.

Al futuro profesor se le enseña a programar férreamente toda una serie de objetivos operativos, tomando como único recurso de referencia el libro de texto y como medida de las capacidades del alumno las pruebas estandarizadas. De sus resultados se deducía la mayor o menor capacidad profesional del docente, lo que provocaba problemas de identidad profesional y de abundantes frustraciones si no se era capaz de responder a esos objetivos planteados.

"De hecho, los enfoques modélicos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre su personalidad y el éxito en la docencia. Hay que sobreentender, por tanto, que si no se obtiene éxito en la enseñanza es porque el profesor no sirve, porque no es un buen profesor".³

El nuevo modelo de formación: El Curso de Cualificación Pedagógica

Con la aprobación de la Logse, el MEC se plantea la necesidad de reformar la formación inicial del profesorado adecuándola a los objetivos establecidos en el nuevo sistema educativo. Se trata de formar profesores con capacidad de actuación y reflexión sobre la práctica docente, teniendo en cuenta la existencia de realidades cambiantes y el contexto social en el que tiene lugar esa práctica.

Ante estos nuevos planteamientos se hace necesaria la reforma de los cursos de formación inicial del profesorado. Se aprueba así el Real Decreto 1692, de 20 de Octubre de 1995, que regula el Curso de Cualificación Pedagógica para la formación inicial de profesores de Educación Secundaria. Diseñado, al igual que el CAP, como solución de continuidad entre la formación académica y la práctica profesional, tendría una duración de un año, con un total de 60-75 créditos repartidos en dos partes: una de formación teórico-práctica que debía ser de 40 créditos como mínimo, y un prácticum de 15-20 créditos, 13 de los cuales corresponderían a la práctica docente tutorizada.

El objetivo primordial del curso sería dotar al futuro profesor de una formación psicopedagógica y didáctica que le permitiría desarrollar su función docente según los principios y fines que establece la Logse. Está claro, pues, que esta formación debe adaptarse al nuevo modelo educativo diseñado, variando no sólo sus fundamentos ideológicos sino los planteamientos tecnicistas de la etapa anterior.

Si el objetivo es formar profesionales prácticos y reflexivos, la formación debería enfocarse hacia planteamientos que definan la actuación del profesor

¹ ESTEVE, J. M. *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ed. Ariel . Barcelona, 1997. p.51

² IMBERNÓN F.: *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Graó. Barcelona, 1994. p.35

³ ESTEVE, J.M.: op. cit. p. 60

ante una realidad concreta, no estandarizada, y que está determinada por el tipo de alumnos y el contexto sociocultural de los mismos. El nuevo profesor deberá ser capaz de identificar esa realidad y de diseñar estrategias para adaptarse a ella, modificándolas si no obtiene resultados positivos.

Estamos de acuerdo con Esteve cuando plantea: "En síntesis, los enfoques descriptivos rechazan la idea de que el profesor eficaz sea una persona dotada de una serie de características de las que depende su eficacia, para pasar a estudiar las características del profesor en el marco de una interacción dinámica, que es la que define los recursos que el profesor debe poner en juego para obtener éxito en ella, aceptando además la idea de que una misma situación puede afrontarse utilizando diferentes estilos de actuación, todos ellos eficaces".⁴

UN MODELO EXPERIMENTAL: LA REFLEXIÓN DESDE LA ACCIÓN

Partiendo de estos presupuestos nos hemos planteado el desarrollo del Prácticum del CCP en Didáctica de las Ciencias Sociales, que actualmente, y de manera experimental, se desarrolla en la Facultad de Educación de Valladolid. En él, los futuros profesores deberán recibir una formación que atienda a lo que consideramos que serán sus principales preocupaciones a la hora de enfrentarse a su tarea en el aula:

- a.- Reconocer su propio estilo o modelo de enseñanza, analizando aspectos concretos como el clima que son capaces de generar entre ellos y los alumnos y la "interacción educativa", mediante el análisis de los códigos verbales y gestuales que se establecen en el aula.
- b.- Resolver los problemas prácticos de organización dentro del aula y del mantenimiento de la disciplina.
- c.- Diseñar estrategias que resuelvan los problemas de enseñanza aprendizaje que plantea una acción educativa con alumnos de diversos niveles y con una motivación muy diferente, sin perder de vista que se trata de una enseñanza obligatoria y no necesariamente propedéutica.

El periodo de prácticas en el centro educativo debe ser la base fundamental de la formación inicial del profesorado, porque en él el alumno de prácticas se enfrenta con la realidad del aula. Como defiende Imbernon: "La formación del profesorado debe ser un proceso dinámico y evolutivo bajo una actitud de constante aprendizaje por parte del mismo, sobre todo, de los aprendizajes asociados a los centros educativos"⁵.

En las siguientes líneas planteamos una propuesta de lo que, creemos,

debería ser una "práctica profesional docente tutorizada", en la que el alumno reflexione sobre su trabajo, reciba ayuda y apoyo de sus tutores, internos y externos, elabore sus propuestas didácticas y evalúe su trabajo.

Estructura del prácticum

1. Práctica docente tutorizada en un centro de enseñanza: 13 créditos

a.- Práctica docente en el aula: 10 créditos.

- Con un mismo grupo de alumnos: 4 créditos.
- En los demás niveles de eso y bachillerato. 3 créditos
- Preparación de clases, diseño y participación en actividades complementarias y extraescolares: 3 créditos

b.- Práctica docente no lectiva: 3 créditos

- Actividades de tutoría y orientación: 1 crédito
- Reuniones Departamento didáctico y CCP: 1 crédito
- Observación y análisis del funcionamiento del centro: 1 crédito

2. Práctica no presencial: 7 créditos

a. Tutoría con el / la coordinador/a: 4 créditos

- Preparación previa del trabajo en los centros
- Reuniones de tutoría y evaluación del prácticum

b. Elaboración del informe del prácticum: 3 créditos

- Informe de observación en el centro
- Informe y evaluación de la práctica docente
- Trabajo sobre atención a la diversidad y Diversificación Curricular

Desarrollo de la práctica docente tutorizada en el centro de enseñanza

Actividades lectivas

La presencia en el aula, con una duración de 100 horas, supone el grueso del prácticum. De este tiempo, 40 horas son de dedicación a un mismo grupo, necesariamente de ESO, incluyendo: observación. colaboración docente con el profesor tutor, asistencia a las tutorías del grupo y docencia directa, con la aplicación de una unidad didáctica elaborada previamente. Así mismo, los alumnos deben diseñar actividades de evaluación para este grupo de alumnos.

Las 60 horas restantes se dedican a la observación y colaboración en otros niveles de ESO y Bachillerato. En este computo se incluyen la preparación de la intervención docente, la colaboración en actividades complementarias y la preparación de actividades extraescolares.

⁴ ESTEVE, J.M. op. cit.p. 63

⁵ IMBERNON, F.: op. cit. p.45

Actividades no lectivas:

Este apartado, con una duración de 30 horas, pretende un conocimiento del centro: su estructura, funcionamiento y proyecto pedagógico; así como el funcionamiento de los órganos de coordinación docente: Departamento Didáctico (reuniones y análisis de la programación) y CCP (asistencia a una reunión, al menos). Incluye también la asistencia a alguna reunión semanal de coordinación de tutores y una breve observación sobre el funcionamiento del Departamento de Orientación. Para completar el conocimiento del centro, los alumnos en prácticas acompañan al profesor tutor, si es posible, durante la realización de algunas guardias.

Observación directa en el aula: el primer nivel de reflexión

Es importante durante las prácticas de observación, registrar de forma ordenada aquellos acontecimientos cotidianos que se producen en el aula y de los que son protagonistas tanto los alumnos como el profesor-tutor. Para ello deben contemplarse dos ámbitos en el registro: uno descriptivo y otro valorativo, que en ningún caso deben mezclarse.

En el primero se trataría de describir la dinámica diaria del aula: las tareas que se realizan, la reacción de los alumnos ante ellas, el ambiente de trabajo logrado (integración del grupo o grupos de trabajo, nivel de ruido, orden, interés...). Es también necesario registrar, de la forma más fiel posible y sin valoraciones, la actuación del profesor-tutor, su actitud ante los alumnos, su código gestual, el ritmo que imprime a la clase, el nivel de voz o cómo mantiene la disciplina.

El segundo ámbito, el valorativo, pone en marcha el mecanismo de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, sobre las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje observadas (modelo didáctico) y la reacción de los alumnos (individual y colectiva) ante esa práctica. Aquí surgirán los primeros problemas y los consiguientes interrogantes.

A partir de esas preguntas el alumno de prácticas podrá plantear sus dudas y propuestas en las reuniones de coordinación del prácticum, y compartirlas con sus compañeros, que aportarán las suyas. Este puesta en común permitirá compartir o enfrentar concepciones, intereses y opiniones, fundamentales para pasar del *saber* al *saber hacer*. Además, el registro de observación deberá formar parte de la memoria final que todos los alumnos deben elaborar.

La Intervención educativa

Todo profesor tiene un modelo pedagógico, fruto de la enseñanza que ha recibido y de su propio "ideal" educativo. Este modelo preconcebido se cuestiona inmediatamente cuando se enfrenta a la práctica en un aula determinada y en un contexto determinado, que difícilmente había tenido en

cuenta.

Ante esta situación puede tomar distintos caminos que definirán su práctica profesional: considerar que todo lo que hace está mal e intentar cambiarlo de golpe, reafirmarse en la validez de su modelo justificando el fracaso en condicionantes externos o en la falta de interés de los alumnos o bien identificar los desajustes entre su modelo (teoría) y la práctica, individualizando los problemas y planteándose alternativas que puedan mejorar esa práctica y modificar el modelo teórico pedagógico previo.

Para esta última alternativa resulta importante también el registro en el *diario del profesor*. El punto de partida podría ser registrar esa concepción previa que el profesor en prácticas tiene de lo que debe ser el proceso educativo. A partir de ahí se trata de seguir una dinámica similar a la planteada para el periodo de observación, teniendo en cuenta un aspecto importante: ahora el observador es el protagonista.

El Diario como instrumento sistematizador de la práctica educativa: Segundo nivel de reflexión

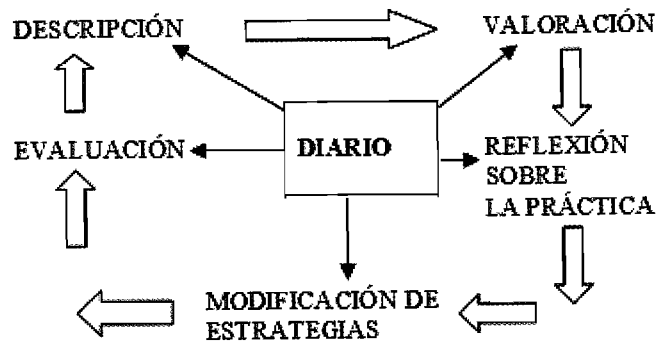
Está claro que la práctica educativa no puede responder a un programa cerrado y estático donde no cabe la alteración, sino que por el contrario, debe tratarse de una acción abierta, dinámica, reflexiva e innovadora. De acuerdo con esto el profesor necesita desarrollar una serie de actividades de análisis, crítica y revisión que, de realizarse de manera improvisada, pueden convertir su labor en un auténtico caos.

Son necesarios pues una serie de recursos que faciliten esta tarea, y uno de los más positivos, aunque muy poco utilizado, es el diario del profesor. Se trata de un recurso que permite enlazar nuestra concepción teórica del proceso educativo con la práctica diaria en el aula; resultando un eficaz instrumento de contraste entre la concepción apriorística de lo que significa enseñar y la realidad con la que el profesor se encuentra en el aula. Bien utilizado, el diario se puede convertir en un eficaz instrumento, no sólo descriptivo, de la realidad diaria sino en un elemento para desarrollar actividades imprescindibles en la tarea docente como son la reflexión, investigación, innovación y evaluación de la práctica educativa.

Las reuniones de coordinación: El tercer nivel de reflexión

Durante el periodo de prácticas, los alumnos tienen una doble tutorización: por una parte el profesor-tutor del centro en el que las realizan y, por otra, el coordinador de prácticas desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Con esta doble tutorización se pretende que el alumno tenga un apoyo constante en su aprendizaje, tanto dentro del aula y del centro educativo como fuera de él. De esta manera, se mantiene una

correa de transmisión entre la enseñanza teórica que se recibe en el CCP y la práctica educativa.



*"El diario facilita la posibilidad de reconocer esos problemas y de asumir la realidad escolar como compleja y cambiante, favoreciendo su tratamiento a través del análisis y seguimiento de los mismos."*⁶

Esta relación se concreta en reuniones de coordinación quincenales, en las que todos los alumnos ponen en común sus experiencias, reflexionan juntos y proponen estrategias de cara a su intervención en el aula. La tarea del coordinador es doble: controlar el desarrollo adecuado del proceso de prácticas (horario en los centros, grupos asignados a cada alumno, actividades que van a realizar etc.), y sugerir o favorecer propuestas para resolver los problemas metodológicos con los que se encuentran en el aula, o en la elaboración de la memoria final del prácticum.

En estas sesiones se plantean también supuestos en los que un profesor se puede encontrar, debiendo los alumnos plantear las estrategias que consideran más adecuadas para cada caso. Las dos actividades siguientes podrían servirnos como ejemplo:

Actividad nº1:

Teniendo en cuenta tus observaciones, en el grupo de referencia, de la intervención del profesor-tutor, señala tres características básicas de cada uno de los códigos de comunicación en el aula:

- Verbal.....
- Gestual.....
- De desplazamiento.....

⁶ PORLAN, R.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ed. Díada. Sevilla, 1991. p. 26

Actividad nº 2:

Imagínate tutor, en el día de recepción a los padres de alumnos de tu grupo (3º de ESO) y elabora un guión para tu intervención. Ten en cuenta que puede ser el primer año que esos alumnos asistan a ese centro educativo.

- ¿Qué información les darías en primer lugar?
- ¿Les hablarías de salidas profesionales?
- Señala por orden de importancia los siguientes aspectos a tratar:
 - * Notas
 - * Adaptación del alumno/a al centro y grupo
 - * Faltas de asistencia
 - * Relación tutor - padres.

LA MEMORIA FINAL DEL PRÁCTICUM

Finalizado el periodo de prácticas, los alumnos deben entregar una memoria del trabajo realizado, que debe incluir necesariamente los siguientes apartados:

- Características del centro: situación, contexto, espacios, dotaciones etc.
- Planteamientos pedagógicos: PEC, PCC, PCA, agrupamientos, horarios...
- Registro de observación del grupo-clase de referencia: características del grupo, relaciones, interacciones, sucesos o situaciones significativas...
- Diario de docencia: descripción, valoración, reflexión, modificación de estrategias...
- Unidad Didáctica impartida y cualquier otra actividad diseñada o realizada
- Pruebas o actividades de evaluación realizadas, con los correspondientes criterios de evaluación y calificación; así como los resultados obtenidos por los alumnos y una reflexión sobre los mismos.
- Informe sobre atención a la diversidad y programas de diversificación curricular.

Para la elaboración de todos los apartados se les entrega una plantilla que les puede servir como referencia, aunque pueden modificarla según sus necesidades. Al final de cada apartado del registro deben realizar una evaluación sobre lo observado o realizado.

LA EVALUACIÓN

Al final del periodo de prácticas los profesores-tutores deben cumplimentar un acta de evaluación de cada alumno, teniendo en cuenta todas las actividades, lectivas y no lectivas que hayan realizado. Se

valorarán especialmente las estrategias planteadas, especialmente en la atención a la diversidad, la utilización de instrumentos de evaluación adecuados a las capacidades de los alumnos y la organización del trabajo en el aula.

A su vez, el coordinador evaluará la asistencia y participación en las reuniones de coordinación y la memoria final elaborada por los alumnos, atendiendo especialmente al registro de observación en el aula, al diario de docencia y al diseño de la unidad didáctica impartida.

La nota final resultante de cada alumno será la media ponderada (70%-30%) entre la otorgada por el profesor-tutor y la del coordinador.

Los alumnos también deben evaluar el prácticum al finalizar el mismo, contestando a un cuestionario y planteando verbalmente cuantas valoraciones consideren oportunas sobre el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESTEVE, J. M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ed. Ariel. Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Graó. Barcelona.
- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ed. Díada. Sevilla.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Ed. Akal. Madrid.

LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO REAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

José M. Márquez de la Plata
mardelap@cica.es
C.E.S. Cardenal Spínola de Sevilla

Gabriel Travé González
trave@uhu.es
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

La recurrente dicotomía entre teoría y práctica, entre teoría didáctica y realidad escolar representa una temática de preocupación constante para la formación inicial del profesorado (Carr, 1990, Porlán, y Rivero, 1998). Diversos autores han tratado esta problemática analizando la tipología de actividades que utilizan los estudiantes de profesor y los profesores en activo cuando diseñan y desarrollan unidades didácticas (Pro, 2000, García y Wamba, 2001).

La mayor parte de las conclusiones obtenidas por dichos trabajos confirma que en gran medida, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes de profesor tienden en muchos casos cuando se integran en la realidad escolar, a la acomodación a la cultura tradicional dominante. Es bastante llamativo que este hecho se produzca en algunos casos en un periodo tan breve como el de las Prácticas de enseñanza, donde un nutrido grupo de alumnos y alumnas vuelve reproduciendo y defendiendo el sistema tradicional de enseñanza: la anquilosada metodología que sufrieron en su etapa escolar, las actividades escolares que criticaron como poco apropiadas e incluso negativas, los mismos contenidos, así como la concepción positivista de las ciencias sociales.

Las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva en lugar de reforzar las propuestas innovadoras que reciben a veces los estudiantes en su formación, se tornan en laboratorios de rutinas y costumbres caducas y obsoletas que los estudiantes imitan en un proceso de continuo descrédito. Los nexos de unión entre realidad escolar y teoría didáctica terminan de esta forma por disociarse, generando en los alumnos y alumnas de magisterio estrategias camaleónicas disfrazadas en un discurso innovador y constructivista para la teoría (trabajos, exámenes, exposiciones de aula) mientras sus concepciones de la realidad del centro y del aula continúan siendo eminentemente tradicionales (Murillo, 2000; Travé, 1998; Aguaded y Travé, 2002). Nos interesa por tanto conocer qué realidad escolar encuentran y qué experiencias obtienen los estudiantes en las prácticas de enseñanza y cómo afectan éstas a sus creencias didácticas.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE OBSERVAN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Entre los objetivos que justifican la realización del presente estudio, destacan los siguientes:

- Analizar la planificación curricular de aula que diseñan y desarrollan los profesores tutores de prácticas.
- Determinar la tipología de actividades que profesores y estudiantes de maestro seleccionan en función del momento de aplicación y de los contenidos propuestos.
- Valorar los criterios que utilizan los estudiantes de maestro para diseñar actividades de enseñanza.

El trabajo ha sido desarrollado por los propios alumnos y alumnas de Magisterio de 2^o curso (especialidad de educación musical y primaria) del Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola de Sevilla (adscrito a la Universidad de Sevilla), durante el periodo de prácticas de enseñanza. El instrumento de investigación utilizado se basa en un cuestionario de observación (cuadro 1).

Durante dicho periodo se procuró que los alumnos en prácticas realizaran una reflexión crítica de las actividades desarrolladas por el profesor del centro y por ellos mismos. Esta reflexión pretende seguir un modelo de desarrollo profesional basado en la investigación-acción, observando al profesor de primaria y comentando, tanto con él como con el tutor de la asignatura, los resultados de dicha reflexión.

Transcurrido un periodo de una semana los alumnos en prácticas comenzaban a hacerse cargo de la clase teniendo en cuenta el esquema que se expone en la figura 1 (Pozuelos 1997).

Con este fin los alumnos y alumnas debían de consultar (o hacer, en el

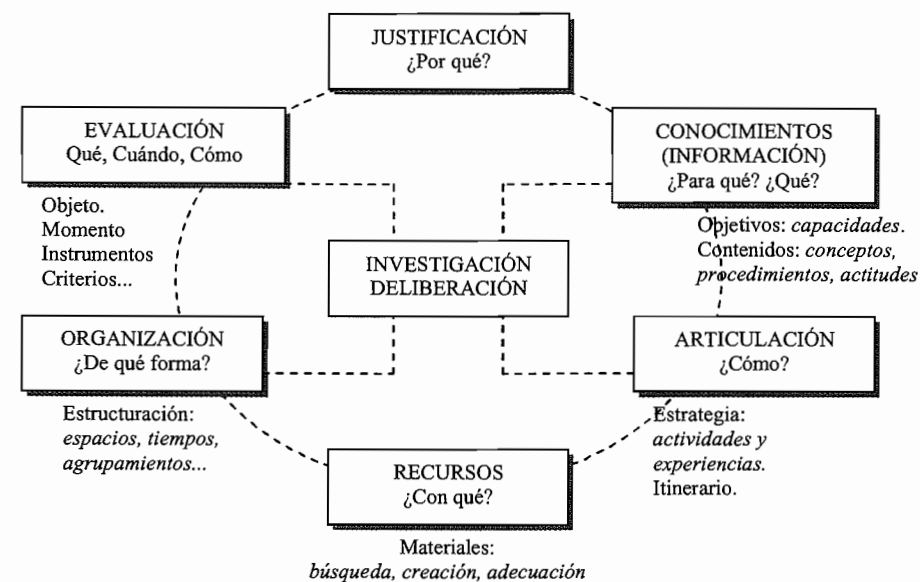


Figura 1. Aspectos a considerar en el diseño y análisis colectivo de una unidad didáctica.

caso que fuera posible) la planificación de aula (generalmente unidades didácticas), y a partir de éste, diseñar y desarrollar las actividades de aula que fueran oportunas. Una vez realizadas las sesiones debían reflexionar sobre los distintos apartados (figura 1) analizando y valorando tanto el diseño como la puesta en práctica.

Para facilitar esta labor se elaboró y entregó a los alumnos un esquema que orientara tanto la planificación como la reflexión (cuadro 1), y que contenía los siguientes apartados:

- datos genéricos, tales como, lugar donde se realiza la actividad, tiempo empleado, organización de los alumnos, origen de la actividad (libro de texto, diseñada por el profesor o por el estudiante en prácticas);
- preguntas de elección múltiple en cuanto a la delimitación de objetivos, capacidades, áreas, contenidos, etc.);
- descripción, análisis, reflexión y propuestas de mejora sobre la propia actividad que se desarrolla (descripción y desarrollo de la misma, resultados obtenidos, observaciones y propuestas de mejora).

Concluido el periodo de práctica, se recogieron las fichas de observación y se analizaron y clasificaron los datos mediante tratamiento cuantitativo y,

en algunos casos, cualitativo obteniendo los resultados que a continuación se exponen.

Título de la actividad			
Unidad didáctica a la corresponde		ρ Globalizada	ρ Interdisciplinar
Etapa	ρ Infantil	ρ Primaria	ρ 1 ^{er} Ciclo ESO
		ρ Adultos	ρ Ciclo Nivel
Tiempo necesario para su realización		Fecha de realización	
Lugar en el que se realiza (pe. aula, laboratorio, patio...):			
Número de alumnos/as participantes		Nº de docentes participantes	
Organización de los alumnos:		ρ Gran grupo (toda la clase)	ρ Pequeños grupos
		ρ Trabajo individual	ρ Otra (especificar)
Capacidades que desarrolla:		ρ Cognitivas o intelectuales	ρ Relaciones interpersonales
		ρ Motrices	ρ Actuación e inserción social
		ρ Afectivas o de equilibrio personal	
La actividad está tomada de (libro de texto, hecha por el profesor, hecha por el alumno en prácticas...):			
Objetivos que se consiguen:			
Áreas que trabajan:			
Contenidos que trabaja:			
Materiales necesarios:			
Descripción de la actividad:			
Desarrollo de la actividad y resultados obtenidos:			
Otras observaciones (mejoras y reflexiones)			

Cuadro 1. Ficha de observación de actividades de enseñanza

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN O QUÉ HAY DETRÁS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Respecto al primer apartado (datos genéricos de la planificación de aula), los estudiantes, en un alto porcentaje (19 % de la muestra), no cumplieron este aspecto inicial, especialmente los referidos a las primeras sesiones. Destaca sin duda, en el segundo apartado, que en la mayoría de los casos, la unidad de planificación fuera la especificada en el libro de texto (79%), existiendo un exiguo porcentaje de actividades elaboradas para complementar los manuales escolares (2%); datos que demuestran claramente el rol aceptado por más de las ¾ partes del profesorado participante, de consumidor de currículo diseñado por agentes externos generalmente asumido sin contextualizar a la localidad, centro o aula. Este sometimiento voluntario al libro de texto es repetido por los alumnos en prácticas con una rapidez asombrosa, y con las mismas características de consumo falto de reflexión y de contextualización.

La ubicación de la mayoría de las actividades (99,3%) ha tenido lugar en

el aula, exceptuando algunas salidas o excursiones en las que el papel de profesor era cedido al personal organizador de la actividad, como en los casos de visitas a fábricas, ayuntamiento, o granjas escuelas. En cualquier caso la salida al medio ha sido una actividad poco empleada (0,67%) en el conjunto de actividades descritas, a pesar de ser muy valorada por alumnos en prácticas y profesores en ejercicio. En lo referente a la organización personal del aula, casi todas las actividades realizadas agrupaban a los alumnos en gran grupo o de forma individual trabajando independientemente en las tareas encomendadas.

Si bien el interés principal de la investigación era el estudio de las actividades de enseñanza correspondiente al Área de Conocimiento del Medio, es preciso resaltar que en el primer ciclo de primaria han destacado fundamentalmente actividades de las áreas instrumentales (lectura individual, operaciones aritméticas, fichas, dictados...) disminuyendo progresivamente en los ciclos posteriores; situación que confirma una vez más la hegemonía de las áreas instrumentales frente al área socionatural.

El intento de integrar el currículo acercando el contenido de las distintas áreas a la temática trabajada en la unidad didáctica, decrece con la escolaridad. De una visión más transdisciplinar al comienzo de la etapa, se evoluciona a otra más disciplinar al final de la misma, no siendo pocos los casos en los que se han encontrado unidades disciplinares. No obstante, la mayoría de las actividades analizadas, a pesar de la supuesta transdisciplinaridad, son claramente identificadas dentro de un área (88%), siendo pocas (10 %) las actividades que hacen referencia a dos o más áreas (2%). El currículo integrado se contraponen, como puede observarse, con las concepciones de los alumnos en prácticas, de los profesores y de las diferentes editoriales que mayoritariamente continúa siendo disciplinar en el sentido de que siempre aparece de forma manifiesta o encubierta la disciplina impartida. En algunos casos los propios alumnos en prácticas diferencian si la actividad es de Ciencias Naturales o de Sociales, distinguiendo además entre Geografía e Historia, como si la comprensión del entorno no pudiera contemplarse más que de una forma disciplinar. Aún así el saber transmitido en las actividades es superficial, poco relacionado con otros elementos y en ocasiones descontextualizado respondiendo más a arquetipos estándar que a realidades del entorno. La práctica del Área de Conocimiento del Medio continúa siendo divergente, sin integrar medio natural y medio social y cultural, a pesar de la cercanía que muestran contenidos afines y comunes (el suelo, la minería, el agua...).

Es más, en bastantes casos, las actividades de Conocimiento del Medio no son más que una excusa para tratar contenidos de áreas instrumentales (p.e. supuestamente se analiza el barrio, pero únicamente se aprovecha para repasar conceptos de ortografía o estudiar vocabulario). Se observa así

nuevamente la finalidad intelectual que en gran medida el profesorado de la muestra asigna al área.

Las actividades en general suelen ser bastante rutinarias: exposición del profesor o lectura del libro, tarea a realizar por los alumnos, y corrección de la misma (generalmente de forma individual)⁷. Cabe destacar que esta rutina aporta seguridad tanto a los alumnos de primaria, como al profesor tutor y a los estudiante de maestro. En las ocasiones que los estudiantes elaboraban actividades innovadoras, curiosamente no las implementaban al considerar que ocasionan pérdida de tiempo, indisciplina generada, o escaso desarrollo conceptual. Por el contrario, todos los participantes estiman positivamente la elaboración de materiales de apoyo o refuerzo de la propia actividad (confección de murales, exposición con materiales traídos o elaborados por los propios alumnos en prácticas, etc.).

QUÉ ACTIVIDADES REALIZAN LOS PROFESORES, QUÉ APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO. CLASIFICACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Diversos han sido los autores que han tratado de clasificar las actividades de enseñanza (García y García, 1989; Antúnez y otros, 1992; Gimeno y Pérez, 1992; García y Cañal, 1995; Cañal, 2000), aspecto que demuestra la necesidad de disponer de un instrumento capaz de articular el conjunto de actividades y estrategias de enseñanza que se pueden utilizar en la práctica docente.

Al objeto de clasificar las actividades recogidas por los estudiantes de maestro, optamos en un primer momento por adoptar la tipología de Antúnez y otros (1992), referida fundamentalmente al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que dicha actividad se sitúa (cuadro 2), resultando que la mayor parte se refieren a actividades de desarrollo (55,6 %) y, en menor medida, de conocimientos previos (10,3 %) y de aplicación (9,2 %) frente a actividades de motivación, refuerzo, recuperación y ampliación que apenas alcanza al 2%. De igual forma tampoco aparecen aquellas dirigidas a la adaptación del currículo a las circunstancias personales de los alumnos, lo que evidencia una concepción de currículo cerrado.

Conviene igualmente matizar que muchas de las supuestas actividades de conocimientos previos de los alumnos son en realidad actividades de introducción, ya que si bien exploran las ideas del alumno, no sirven de base para la orientación de la unidad, ni buscan un cambio en la estructura

cognitiva del sujeto, salvo la incorporación de nuevos contenidos. Esta concepción del alumno como *tabula rasa*, parece seguir teniendo bastante importancia dentro de las creencias del profesorado en activo y del que se está formando inicialmente, aunque en muchos casos se disfraza bajo una terminología pseudoconstructivista.

Actividades de introducción	5,17%
Actividades de motivación	1,86%
Actividades relativas a los conocimientos previos	10,39%
Actividades de desarrollo	55,62%
Actividades de comunicación del trabajo realizado	5,54%
Actividades de consolidación (contrastación)	3,73%
Actividades de consolidación (aplicación)	9,27%
Actividades de refuerzo	0,53%
Actividades de recuperación	0,11%
Actividades de ampliación	0,37%
Actividades de evaluación	7,41%

Cuadro 2. Distribución de la tipología de actividades según Antúnez y otros (1992)

La clasificación de actividades que se ha utilizado orienta sobre todo la tipología de acciones escolares, sin embargo aporta escasas referencias en cuanto al resto de los elementos curriculares (metodología, papel del profesor y del alumno, materiales y contenidos). Con el fin de profundizar en las estrategias descritas por los profesores y estudiantes de maestro se han completado los resultados anteriores mediante la taxonomía propuesta por Cañal (2000), (ver anexo 1).

Siguiendo esta clasificación, se han analizado y categorizado un total de 1.877 actividades de enseñanza. Los resultados obtenidos indican que las estrategias escolares que implementan los profesores en mayor medida se refieren a aquellas dirigidas a obtener contenidos (82,47%), mientras que las dirigidas a organizar o procesar dichos contenidos y a expresar resultados elaborados por los alumnos son escasas (9 y 8,53 %, respectivamente). En el anexo 1 se especifican además los datos de las subdivisiones de clase, de grupos y de las distintas actividades.

Observamos asimismo que la mayoría de las actividades realizadas en clase se refieren por una parte a aquellas que el profesor aporta información y por otra a las indicadas en el libro de texto; profesor y manual siguen constituyendo los principales elementos en el aula, si bien es cierto que las exposiciones del profesor suelen ser más interactivas (40,4 %) que magistrales (20,6 %), mientras que las actividades de los libros de texto plantean en muchos casos un conocimiento elaborado, definitivo y simplista

⁷ Esta corrección no suele realizarse normalmente y en ocasiones se hace con cierta periodicidad (al final de la unidad, cada semana...) dirigiéndose a la propia tarea, no a los objetivos, ni a los criterios de evaluación que se especifican en la unidad.

en el que no suele tener cabida la discrepancia, el descubrimiento, la duda y la crítica.

Conviene señalar que normalmente las exposiciones realizadas por el profesor se basan en informaciones del propio libro de texto, limitando la explicación a repetir los contenidos del mismo. Los alumnos en prácticas suelen imitar el mismo esquema del tutor, afirmando además que el libro les transmite confianza y seguridad. Desconocen seguramente los análisis de libros de texto realizados por Mainer (1995), Cantarero (1997), García-Rodeja, (1997), Cintas (2000), Valls (2001), en el sentido de advertir la escasa variedad de actividades, dedicadas fundamentalmente a tareas individuales de lápiz-papel, así como a su orientación ideológica positivista y etnocéntrica.

Las actividades de expresión de conocimientos previos de los alumnos se realizan en un 88 % siguiendo los ejercicios especificados en el libro de texto, no adaptándose por tanto al contexto ni a los intereses de los alumnos y mucho menos para introducir cambios en el proceso de evaluación formativa que, en la mayor parte de los casos, no se realiza. Llama especialmente la atención que la actividad más frecuente, ajena al libro de texto, sea el examen, denominado control, prueba o cuestionario como si se quisiese encubrir su naturaleza.

Destaca sin embargo por su ausencia aquellas actividades que se refieren al descubrimiento y al estudio del propio entorno, así como las referidas a la investigación en la escuela, aspecto que indica el grado de desconexión de la escuela con el entorno y que afecta sobre todo a la enseñanza del área de Conocimiento del Medio.

En lo referente al uso de las nuevas tecnologías dentro del área predomina la utilización del vídeo (sobre todo para la visualización de procesos naturales), aunque no suelen diseñarse tareas previas y posteriores al visionado de las grabaciones.

QUÉ REQUISITOS DEBE REUNIR EL DISEÑO DE ACTIVIDADES. CONCEPCIONES SOBRE LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM.

El tercer estudio realizado, por último, pretende contrastar el grado de adecuación de cada actividad a los criterios de interés, motivación y participación del alumnado, adoptando para este caso la escala de estimación propuesta por Raths (1971) para definir la selección y el diseño de actividades de enseñanza.

De los datos obtenidos (cuadro 3), se observa que la mayoría de las actividades analizadas no cumplen, o lo hacen insuficientemente, los criterios de adecuación, siendo actividades en las que los alumnos no están

involucrados, se sienten escasamente comprometidos e interesados o no poseen significatividad lógica o psicológica.

Condiciones para las actividades de enseñanza-aprendizaje	Bastante	Mucho	Regular	Poco	Nada
1. Una actividad es mejor que otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla. Es más importante, por ejemplo, que el alumno pueda elegir entre fuentes de información, que el que se le permita recibir en la dimensión de cuando desarrollará una actividad: ahora o más tarde.	0,11	0,05	0,80	1,23	97,82
2. Una actividad es más sustancial que otra si facilita desempeñar al alumno un papel activo: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en discusiones... en lugar de escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el profesor...	1,12	2,93	10,87	42,73	42,35
3. Una actividad que permita al alumno o le estimula a comprometerse en investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales, juegan problemas personales sociales es más importante que otra que no lo haga. Implicar siente más que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, etcétera, es más rentable que tratar tópicos sin cuestionar sede problemas importancia.	0,27	1,39	6,45	12,41	79,49
4. Una actividad tendrá más valor que otra si implica al alumno con la realidad: tocando, manipulando, aplicando, examinando, recogiendo objetos y materiales, y no sólo pintando, escribiendo, narrando...	2,50	4,21	12,09	17,00	64,20
5. Una actividad es más importante que otra si puede implicar en ella alumnos con diferentes intereses y niveles de capacidad. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir, no imponen normas de rendimiento únicas en los resultados posibles de las mismas.	0,91	2,13	1,33	33,78	61,85
6. Las actividades que estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias son más valiosas que las que establecen continuidad entre lo estudiado previamente las nuevas adquisiciones.	0,11	0,64	1,81	8,26	89,18
7. Las actividades tendrán más valor educativo si exigen que los estudiantes examine en temas o aspectos de los mismos en los que no se suele tener el cuidado normalmente y que son ignorados por los medios de comunicación: sexo, religión, de guerra, paz, etcétera.	0,05	0,43	2,72	9,54	87,27
8. Las actividades que obligan a aceptar un cierto riesgo de éxito fracaso crítica, que puede	0,37	0,59	3,94	5,22	89,88

9. suponer salirse de caminos muy transitados y probados socialmente, tienen mayor potencialidad que las que no entraña un riesgo. Una actividad es mejor que otra si exige a los alumnos escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales en vez de aparecer como meras tareas a completar, sin lugar para criticar ni el perfeccionamiento progresivo efectuando los de una vez para siempre.	1,55	0,80	2,02	36,49	59,14
10. Las tareas que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, someténdolos al análisis de estilo y síntesis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.	0,43	1,17	3,62	6,98	87,80
11. Las actividades que dan oportunidad a los estudiantes de planificar con otros participar en su desarrollo y resultados son más adecuadas que las que ofrecen esas oportunidades.	0,16	1,01	1,17	0,85	96,80
12. Una actividad es más sustantiva si permite la acogida de intereses de los alumnos para que se comprometan personalmente.	0,16	0,37	0,27	1,60	97,60

Cuadro 3. Requisitos que deben reunir las actividades (Raths, 1971)

Así, se puede afirmar en relación al alumnado, que el diseño de actividades de las enseñanzas analizadas, entre otros, no tiene en cuenta la toma de decisiones del colectivo (97,8 %), le asigna un papel pasivo (85,08 %, uniendo las respuestas poco y nada), no promueve la investigación (79 %), descuidan el desarrollo de la experimentación y de las necesidades educativas especiales (64,20 y 61,8 %, respectivamente), no permiten la funcionalidad de los aprendizajes a situaciones de la vida cotidiana (89,18 %), en fin y para no ser reiterativo, las actividades analizadas en la muestra no responden a los intereses de los alumnos (97,60 %)

Mientras paradójicamente las actividades que en teoría despiertan mayor interés para los estudiantes de maestro se refieren, por una parte a aquellas que movilizan contenidos a partir de informaciones audiovisuales (visionado de documentales, búsqueda de información), bibliográficas (bibliotecas, documentos facilitados por el profesor, o periódicos), y del propio medio sociocultural (experiencias de aula, observaciones fuera del aula); por otra, aquellas dirigidas a realizar procesos con la información (representar, elaborar, clasificar, diseñar y realizar proyectos de investigación); y, por último, las que expresan resultados mediante la fabricación o elaboración de productos, instrumentos (p.e. anemómetro, cometas, murales...) y las que los expresan en el medio (manifestación por el barrio, reparto de panfletos).

El análisis de datos comentado permite obtener algunas conclusiones respecto a los objetivos propuestos en la investigación. En primer lugar, se confirma que el profesorado de la muestra adopta la planificación escolar elaborada por el libro de texto y en pocas ocasiones recrea, completa o contextualiza las propuestas editoriales, tendencia que mayoritariamente es asumida por los estudiantes de maestro en práctica. En segundo lugar, la tipología de actividades que diseñan y desarrollan los profesores y estudiantes de práctica se refiere fundamentalmente a actividades de desarrollo o aporte de información que el profesor imparte en exposiciones interactivas o magistrales, siguiendo los contenidos del libro de texto. Destaca en el primer ciclo de primaria el olvido sistemático de actividades del área de Conocimiento del Medio que en todo caso sirven de excusa para tratar las materias instrumentales, mientras en el resto de la etapa tienden a representar actividades librecas de lápiz y papel, obviando así todo contacto con el entorno sociocultural. Finalmente, en tercer lugar, los criterios utilizados por el profesorado y alumnado de la muestra para el diseño de actividades se basan igualmente en los adoptados por los manuales escolares, maquillados de modernidad pero en el fondo asentados en muchos casos en la lógica disciplinar, adulta y tradicional.

Los desajustes analizados entre formación teórica y práctica, como acabamos de comprobar, exigen un cambio institucional y profesional profundo ¿es posible que esta relación pueda articularse de forma adecuada en los futuros planes de estudio de la licenciatura de maestro?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, S. y TRAVÉ, G. (2002) La educación ambiental a través de la investigación económica: una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 46 (en prensa)
- ANTÚNEZ, S. y otros (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó.
- CANTARERO, J.E. (1997) Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-88.
- CAÑAL, P. (2000) Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. *Investigación en la escuela*, 40, 5-21.
- CARR, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Alertes
- CINTAS, R. (2000) Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela*, 40, 97-106

- GARCÍA, J.J. y CAÑAL, P. (1995) *Cómo enseñar. Investigación en la Escuela*, 25, 5-17
- GARCÍA, J.E. y GARCÍA, F.F (1989) *Aprender investigando*. Sevilla, Díada.
- GARCÍA, J.E. y WAMBA, A. (2001) Pautas y estructuras de intervención como unidades de la práctica de aula de profesores de enseñanza secundaria. *Investigación en la Escuela*, 45, 57-66.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- MAINER, J. (1995) ¿Nuevos libros para reformar la enseñanza? Apuntes sobre los textos escolares de Ciencias Sociales para la Secundaria Obligatoria. *Iber*, 4, 87-104.
- MURILLO, J. F. (2000) El cuento de la formación. En RIVAS, J.I. *Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga. Aljibe
- PORLÁN, R Y RIVERO, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*, Díada, Sevilla.
- POZUELOS, F. J. (1997) Unidades didácticas y dinámica de aula. En Cañal, P., Lledó, A.I., Pozuelos, F.J. y Travé, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*, Díada, Sevilla.
- PRO, A. y otros (2000) ¿Qué actividades de enseñanza utilizan los profesores en formación inicial y en ejercicio cuando planifican unidades didácticas de ciencias. *Investigación en la Escuela*, 40, 23-37
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1985) *Curriculum: acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- TRAVÉ, G. (1998) Formación del profesorado para la *investigación en el aula*. Consideraciones desde la *Didáctica de las Ciencias Sociales*. En Travé, G y Pozuelos, F.J. *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Huelva. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- VALLS, R. (2001) La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencia Sociales. En Estepa, J; Frieras, F y Piñeiro, R. *Identidades y Territorios*. Oviedo, KRK ediciones

Anexo 1

1.Actividades dirigidas a obtener / movilizar información (Contenidos)	1548
1.1.Movilizar contenidos a partir de fuentes de información personales	958
1.1.1.Fuente de información principal: el profesor	910
1.1.1.1. Actividades de exposición de contenidos elaborados	787
1. Exposición magistral	198
2 Exposición interactiva	389
3 Exposición dictada	5
4 Exposición narrativa	40
5 Exposición de instrucciones	155
1.1.1.2. Actividades de exposición dialogada	56
6 Exposición dialogada inicial	41
7 Exposición dialogada posterior	10
8 Exposición dialogada compleja	5
1.1.1.3. Actividades de exposición de aclaraciones	67
9 Exposición para aclarar dudas	67
1.1.2. Fuente de información principal: los alumnos	33
1.1.1.2.4. Actividades de expresión de los conocimientos iniciales de los alumnos	33
10 Cuestionario individual de conocimientos personales iniciales	22
11 Cuestionario grupal de conocimientos personales iniciales	0
12 Diálogo-debate en grupo sobre los conocimientos personales iniciales	0
13 Diálogo-debate general sobre los conocimientos personales iniciales	7
14 Entrevista individual sobre los conocimientos personales iniciales	0
15 Entrevista a un grupo sobre los conocimientos personales iniciales	0
16 Lluvia de ideas iniciales de la clase	1
17 Expresión de conocimientos personales iniciales mediante dibujos	3
1.1.3.Fuente de información principal: personas ajenas a la clase	15
1.1.3.5. Actividades protagonizadas por un invitado a la clase	1
18 Exposición de un invitado a la clase	1
19 Entrevista-coloquio espontánea a un invitado a clase	0
20 Entrevista-coloquio preparada a un invitado a clase	0
21 Demostración de un invitado a la clase	0
1.1.3.6. Actividades protagonizadas por personas ajenas al aula y realizadas fuera del aula	14
22 Exposición o conferencia exterior	0
23 Entrevista exterior	12
24 Demostración exterior	2
1.2. Movilizar contenidos a partir de fuentes de información bibliográficas	525
1.2.4.Fuente de información principal: el libro de texto	449
1.2.4.7. Actividades de lectura del libro de texto	394
25 Lectura del libro de texto	394
1.2.4.8. Actividades de búsqueda de información específica en el libro de texto	55
26 Búsqueda de información en libro de texto	55
1.2.5. Fuente de información principal: biblioteca	11
1.2.5.9. Actividades de búsqueda y selección de información en la biblioteca del aula o del centro	9
27 Búsqueda de información en la biblioteca del aula	9
28 Búsqueda de información en la biblioteca del centro	0
1.2.5.10. Actividades de búsqueda y selección de información en bibliotecas externas al centro	2
29 Búsqueda de información en la biblioteca familiar o pública	2
1.2.6. Fuente de información principal: documentos	65
1.2.6.11. Actividades de trabajo con documentos	64
30 Lectura de un documento	27
31 Búsqueda de información en un documento de texto	33
32 Búsqueda de información en un documento gráfico	4
1.2.6.12. Actividades de trabajo con archivos documentales	0
33 Búsqueda de información en el archivo de aula o centro	0
34 Búsqueda de información en archivos exteriores al centro	0
1.2.6.13. Actividades de trabajo con revistas y periódicos	1

35	Búsqueda de información en publicaciones periódicas	1
1.3.	Movilizar contenidos a partir de fuentes de información audiovisuales	38
1.3.7.	<i>Fuente de información principal: la televisión y el cine</i>	27
1.3.7.14.	Actividades de trabajo con grabaciones en vídeo en el centro educativo	26
36	Proyección de una grabación en vídeo	21
37	Búsqueda de información específica en una grabación en vídeo	5
1.3.7.15.	Actividades de trabajo con programas de televisión y el cine	1
38	Visión de programas de televisión en casa	0
39	Búsqueda de información en programas de televisión en casa	1
1.3.8.	<i>Fuente de información principal: el ordenador</i>	5
1.3.8.16.	Actividades de trabajo con materiales informáticos	2
40	Búsqueda de información en materiales informáticos	2
1.3.8.17.	Actividades de trabajo con redes internacionales de información	3
41	Búsqueda de información en internet	3
1.3.9.	<i>Fuente de información principal: otras fuentes audiovisuales</i>	6
1.3.9.18.	Actividades de trabajo con diapositivas, transparencias y registros de audio	6
42	Búsqueda de información en diapositivas	2
43	Búsqueda de información en transparencias	0
44	Búsqueda de información en registros de audio	4
1.4.	Movilizar contenidos a partir de fuentes de información del propio medio sociocultural estudiado	27
1.4.10.	<i>Fuente de información principal: objetos y procesos naturales</i>	26
1.4.10.19.	Actividades de observación sobre objetos y procesos naturales, en el aula o laboratorio	17
45	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	15
46	Experiencias de demostración observacional sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	2
1.4.10.20.	Actividades de experimentación sobre objetos y procesos naturales, en el aula o laboratorio	0
47	Experiencia de experimentación sobre objetos y procesos naturales en el aula o laboratorio	0
48	Experiencia de demostración experimental sobre objetos y procesos naturales en aula o laboratorio	0
1.4.10.21.	Actividades de campo centradas en la observación de objetos y procesos naturales	9
49	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio urbano	2
50	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio rural humanizado	0
51	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio rural urbanizado	0
52	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio rural humanizado	0
53	Experiencia de observación sobre objetos y procesos naturales en el medio natural	6
54	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos naturales en el medio natural	0
55	Experiencias de recolección de muestras sobre la realidad observada	1
1.4.11.	<i>Movilizar contenidos a partir de fuentes de información del propio medio sociocultural estudiado</i>	1
1.4.11.22.	Actividades de observación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
56	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o en el laboratorio	0
57	Experiencia de demostración observacional sobre objetos y procesos tecnológicos aula o laboratorio	0
1.4.11.23.	Actividades de experimentación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
58	Experiencia de experimentación sobre objetos y procesos tecnológicos, en el aula o laboratorio	0
59	Experiencia de demostración experimental sobre objetos y proc. tecnológicos, en aula o laboratorio	0
1.4.11.24.	Actividades de campo centradas en la observación sobre objetos y procesos tecnológicos	1

60	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos en la ciudad	1
61	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos tecnológicos en la ciudad	0
62	Experiencia de observación sobre objetos y procesos tecnológicos en el medio rural urbanizado	0
63	Experiencia de demostración sobre objetos y procesos tecnológicos en el medio rural humanizado	0
1.5.	Movilizar contenidos a partir de fuentes de información diversas	0
1.5.12.	<i>Fuente de información principal: diversas fuentes</i>	0
1.5.12.25.	Actividades de búsqueda de información en diversas fuentes.	0
64	Búsqueda de información en diversas fuentes	0
2.	Actividades dirigidas a organizar y transformar información (contenidos)	169
2.6.	Organizar contenidos	70
2.6.13.	<i>Ordenar y clasificar contenidos</i>	37
2.6.13.26.	Actividades de ordenación de contenidos	8
65	Ordenación de contenidos	8
2.6.13.27.	Actividades de clasificación de contenidos	29
66	Clasificación de elementos de un conjunto	26
67	Elaboración de una clave de clasificación	1
68	Identificación de ejemplares mediante una clave	2
2.6.14.	<i>Transformar contenidos</i>	33
2.6.14.28.	Actividades de traducción de contenidos a otros códigos	2
69	Representación de datos mediante tablas, diagramas, curvas, etc.	2
70	Representación de datos mediante esquemas, planos o mapas	0
2.6.14.29.	Actividades de resumen de contenidos	31
71	Realización de un resumen	31
2.7.	Estructurar contenidos	83
2.7.15.	<i>Establecer relaciones entre contenidos</i>	83
2.7.15.30.	Actividades de memorización de contenidos	17
72	Memorización de contenidos	17
2.7.15.31.	Actividades de reformulación o invención de conceptos, procedimientos e hipótesis	10
73	Reformulación o invención de conceptos	5
74	Reformulación o invención de procedimientos	2
75	Reformulación o invención de hipótesis explicativas	3
2.7.15.32.	Actividades de realización de mapas conceptuales y tramas de contenidos	15
76	Elaboración de mapas conceptuales	15
77	Elaboración de tramas de contenido	0
2.7.15.33.	Actividades de formulación de conclusiones	12
78	Formulación de conclusiones	12
2.7.15.34.	Actividades de resolución de problemas escolares típicos, aplicando conocimientos teóricos impartidos	29
79	Resolución de problemas escolares típicos	21
80	Corrección de problemas escolares típicos	8
2.7.15.35.	Actividades de resolución de cuestiones cualitativas, aplicando conocimientos teóricos impartidos	0
81	Resolución de cuestiones cualitativas	0
2.8.	Planificar procesos	16
2.8.16.	<i>Elaborar planes de actuación</i>	16
2.8.16.36.	Actividades de selección de objeto de estudio, problema o proyecto a desarrollar	1
82	Elección de objeto de estudio, problema o proyecto a desarrollar	1
2.8.16.37.	Actividades de elaboración de planes de trabajo	2
83	Elaboración de proyectos de investigación	1
84	Elaboración de planes de trabajo	1
2.8.16.38.	Actividades de evaluación de procesos desarrollados	5
85	Análisis y valoración de lo realizado por el profesor	5
86	Elaboración de planes de trabajo	0
2.8.16.39.	Actividades de evaluación de resultados obtenidos	8
87	Análisis y valoración de los resultados obtenidos	1
88	Análisis comparado de los conocimientos iniciales y finales de los alumnos	7
3.	Actividades dirigidas a expresar información elaborada por los alumnos (Resultados)	160
3.10.	Expresar resultados oralmente	19
3.10.18.	<i>Expresar oralmente información elaborada por los alumnos</i>	19

3.10.18.40. Actividades de exposición oral de resultados	12
89 Exposición de resultados obtenidos por un alumno o grupo	12
3.10.18.41. Expresar oralmente información elaborada por los alumnos	7
90 Puesta en común de resultados en pequeño grupo o clase	7
3.11. Expresar resultados por escrito	119
<i>3.11.19. Expresar por escrito información elaborada</i>	119
3.11.19.42. Actividades de examen escrito	104
91 Examen	104
3.11.19.43. Actividades de elaboración de informes de trabajo	15
92 Registro escrito de contenidos o resultados de una actividad anterior	15
93 Informe de trabajo dirigido al profesor	0
94 Informe de trabajo dirigido a los compañeros de clase	0
95 Informe de trabajo a alumnos de otro centro	0
96 Informe de trabajo, en forma de artículo o carta	0
97 Elaboración de un libro o folleto monográfico	0
3.12. Expresar resultados por medios audiovisuales	1
<i>3.12.20. Expresar resultados por medios audiovisuales</i>	1
3.12.20.44. Actividades de expresión de resultados por medios audiovisuales	1
98 Emisión de radio	0
99 Exposición de fotografías	0
100 Proyección de diapositivas	0
101 Grabación en vídeo	1
102 Expresión mediante correo electrónico, o página web	0
3.13. Expresar resultados por otras vías	21
<i>3.13.21. Expresar resultados mediante expresión corporal y teatro</i>	0
3.13.21.45. Actividades de expresión corporal y teatro	0
103 Expresión corporal de resultados	0
104 Expresión de resultados mediante teatro o simulación	0
<i>3.13.22. Expresar resultados mediante expresión plástica</i>	20
3.13.22.46. Actividades de expresión de resultados mediante dibujos	7
105 Expresión de resultados mediante dibujo personal	0
106 Expresión de resultados mediante murales	7
107 Expresión de resultados mediante historietas gráficas	0
3.13.22.47. Actividades de expresión de resultados mediante la elaboración o fabricación de cosas	13
108 Elaboración de maquetas o modelos tridimensionales	0
109 Elaboración o fabricación de cosas concretas: instrumentos, máquinas, etc.	4
110 Elaboración de un montaje para la realización de experiencias observacionales	1
111 Realización de un montaje-exposición	8
<i>3.13.23. Expresar resultados mediante acciones en el medio</i>	1
3.13.23.48. Actividades de expresión de resultados mediante acciones en el medio	1
112 Realización de una acción expresiva en el medio	1
TOTAL MUESTRA	1877

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA E.U. DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA. REFLEXIONES SOBRE SU EVOLUCIÓN MÁS RECIENTE

Áurea Cascajero Garcés
aurea.cascajero@uah.es

Manuel García Estrada
magares_pesquera@yahoo.es

Universidad de Alcalá

CUESTIONES GENERALES. FUNCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Las Prácticas de Enseñanza constituyen un elemento primordial del currículum para la formación del profesorado. A través de ellas, el estudiante de Magisterio entra en contacto con la realidad escolar, acercándose de una forma directa a un contexto educativo concreto. Este acercamiento a la realidad escolar constituye, además, una magnífica oportunidad de reflexión sobre el tipo de formación que se está recibiendo en la Escuela Universitaria y una buena ocasión para poner a prueba la teoría planteada desde las diversas disciplinas del currículum. Son, en definitiva, un punto de contacto entre la teoría y la práctica.

Como afirma Zabalza⁸, el Prácticum ha de ser explicado a partir de cuatro ejes básicos: las condiciones doctrinales, es decir, su sentido y orientación formativa, sus condiciones curriculares, sus condiciones organizativas y sus condiciones personales. Las Prácticas no son una especie de apéndice añadido a la formación teórica, sino que forman parte de un conjunto de situaciones de aprendizaje y de experiencias profesionales que constituyen un elemento

⁸ ZABALZA, M.A. (1.998): "El Prácticum" en RODRÍGUEZ MARCOS, A. SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M^aV. (Coords.): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, pp. 167-202.

decisivo en la formación integral del futuro profesor, de esto se desprende que "sólo un Prácticum bien integrado en el currículum formativo ofrecido a los futuros profesionales de la educación, estará en condiciones de llevar a cabo la función que le corresponde"⁹. Este fundamento integrador ha de evitar las desconexiones entre a) el Prácticum y el perfil profesional de la carrera¹⁰, es decir, entre lo que se hace en el Prácticum y el sentido formativo de sus estudios y entre b) el Prácticum y las otras disciplinas del currículum, cuando el Prácticum se independiza y tiene sus propios profesores encargados de llevarlo a cabo, perdiendo la relación con el resto de las unidades formativas de la carrera¹¹.

Las Prácticas han de significar para el alumno, futuro docente, un período de indagación e investigación en la acción¹², brindándosele, en este período, múltiples ocasiones idóneas para reflexionar sobre aspectos teóricos y prácticos del hecho educativo.

Las Prácticas constituyen también un importante instrumento de autoevaluación para las Escuelas Universitarias de Magisterio, ya que, a través de ellas, alumno y profesor-tutor van a experimentar el grado de efectividad de la formación que en estos Centros se recibe. Calaf¹³ indica que las prácticas han de ayudar a los alumnos a "situarles en la línea de ser capaces de adquirir la noción de que la profesión puede ser fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada"

Además las Prácticas pueden constituir un importante cauce de intercambio de experiencias educativas e iniciativas innovadoras entre los Centros de Educación Primaria y las Escuelas Universitarias de Magisterio, que favorezcan la formación de equipos de investigación educativa integrados por profesores de ambos niveles, que aportarían sus experiencias profesionales e inquietudes científicas y didácticas.

Por lo tanto, estas Prácticas tendrán como objetivo fundamental, además de favorecer el contacto con la realidad de la enseñanza, brindar al alumno aquellas experiencias que le ayuden a reelaborar sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y conectar la formación teórica con la práctica

docente. El Prácticum que brinda la posibilidad de la conexión con la realidad ha de crear un profesional reflexivo en tanto que toma conciencia de los problemas instrumentales de la práctica¹⁴.

Según esta concepción de las Prácticas, es preciso que éstas estén totalmente incardinadas en el currículum y deban ser acometidas desde la triple perspectiva de las disciplinas psicopedagógicas, las materias específicas de cada especialidad, y las didácticas especiales, que interconexiónan los contenidos psicopedagógicos con los de las disciplinas específicas.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE GUADALAJARA. REFLEXIONES SOBRE SU EVOLUCIÓN.

El Prácticum constituye una pieza muy importante del currículum formativo de los futuros maestros y coincidimos con Zabalza¹⁵ en la necesidad de formalizar un Proyecto, por cuanto que un Proyecto, escrito y hecho público, permite ser conocido por cuantos están implicados en su ejecución y, aunque pueda ser flexible y abierto, condicionará el sentido y las posibilidades de desarrollo del mismo.

La Escuela Universitaria ha de explicitar en su Proyecto el sentido formativo de sus prácticas, pasando de la enumeración de unas ideas vagas a la concreción sobre los aprendizajes que se esperan y se deben alcanzar con la realización de las mismas. La presencia de un Proyecto explícito proporciona, además, la ocasión de encontrar los desajustes que se dan en su puesta en práctica, ofreciendo, consecuentemente, la posibilidad de resolver dichos desajustes. Es también preciso hacer hincapié en la necesidad de dejar claros los compromisos y papeles que van a desempeñar cada uno de los agentes formadores (Escuela Universitaria, Centros de Prácticas, maestros y profesores tutores, alumnos, etc.) para que sus papeles sean cumplidos por cada uno de ellos, sin poder escudarse en la ambigüedad de las propuestas.

El Proyecto de Prácticas de Enseñanza que se sigue en la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara, y que exponemos a continuación, es la respuesta de esta comunidad educativa a un largo y fructífero proceso de cambio y reflexión, producto de la propuesta del Departamento de Educación, que vinculó a todos los profesores en el desarrollo y gestión de las prácticas escolares a través de una Comisión de Prácticas que, con el Ilmo. Sr. Director de la Escuela como Presidente de la misma, es la que, con algunos cambios, lleva

¹⁴ "La reflexión en la acción con sus consecuencias de: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción y c) reflexión sobre la reflexión en la acción". CALAF MASACHS, R. (2.000): "Proyección profesional a través del Prácticum y aproximación a la peculiaridad epistemológica de la Didáctica de la Historia". Op.cit., p.,1.749.

¹⁵ ZABALZA, M. A. (1.998): "El Prácticum" Op. cit. p.183.

⁹ ZABALZA, M.A. (1.998): "El Prácticum" Op. cit. p.182.

¹⁰ Es pues un motivo de reflexión la ocasional queja de los alumnos porque están haciendo algo que no tiene nada que ver con lo que están estudiando en la carrera.

¹¹ El Prácticum no mejora los aprendizajes de las disciplinas ni es mejorado y complementado por ellos, pero sí puede incentivar la motivación al estudio y a la preparación.

¹² Porlan indica que el Prácticum en un centro escolar, "impartiendo clases a escolares debe ser una oportunidad para ensayar un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación" PORLAN, R. (1.993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Diada, p.63.

¹³ CALAF MASACHS, R. (2.000): "Proyección profesional a través del Prácticum y aproximación a la peculiaridad epistemológica de la Didáctica de la Historia" en PERALES, F.J., GARCÍA, A.L., RIVERA, E. y otros (Eds.): *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas curriculares en el s.XXI*. Granada. Grupo Editorial Universitario, p. 1.748.

a cabo la coordinación del proceso, en el que necesariamente se ve implicada la totalidad de la Escuela.

En la Escuela U. de Magisterio de Guadalajara, hasta el curso 1.986-87, las Prácticas se realizaban en Segundo y Tercer Curso, respectivamente, y tenían una duración de cuatro semanas. La organización y evaluación era responsabilidad de una persona de la cátedra de Pedagogía, que valoraba un informe de prácticas llevado a cabo por los alumnos, que adquiría la forma de una Memoria final. Esta persona era la encargada de organizar a los alumnos y éstos, la mayoría de las veces, eran los que tenían que buscar sus propios colegios para realizar las Prácticas.

Al problema de la desvinculación de las Prácticas de Enseñanza de las restantes materias del currículum de la Escuela U., se unía, además, la falta de relación de las Prácticas con las responsabilidades del profesorado de la misma, ya que, al ser únicamente esta persona (de la cátedra de Pedagogía) la encargada de la distribución de los alumnos en los Colegios y la calificación posterior de las Prácticas, el resto del profesorado no colaboraba lo más mínimo, ni se sentía implicado en esta tarea, tan consustancial para nuestros Centros.

De este modo, el período de prácticas entraba en competencia con el de trabajo en la Escuela U. y la mayoría del profesorado defendía el recorte del tiempo empleado en las mismas, en beneficio de los programas de las diferentes asignaturas. Las prácticas quedaban reducidas a cuatro semanas que, en muchos años, se fraccionaban en dos períodos de dos, distanciados a lo largo del curso académico.

A esto se unió el problema de la masificación del alumnado y la progresiva dificultad de encontrar colegios para alumnos de algunas especialidades, además del inconveniente añadido que suponía llevar a cabo el control de los alumnos, por su dispersión en Centros sin relación alguna con la Escuela de Magisterio.

La inexistencia de Centros colaboradores y de profesores-tutores dio lugar a que los alumnos quedaran a merced del plan de trabajo que cada Colegio les imponía; planes, que escapaban al control de la Escuela U. de Magisterio y que, en ocasiones, no coincidían en absoluto con la filosofía de ésta respecto a las Prácticas. Tal era, por ejemplo, el caso de alumnos que permanecían sentados en una esquina de la clase durante todas las prácticas o, en el extremo opuesto, el de aquellos a quienes, desde el primer día, el maestro dejaba solos en el aula sin ningún asesoramiento.

Otro escollo importante era el de la falta de criterios objetivos para llevar a cabo la evaluación. Los alumnos sabían que la calificación de las prácticas tenía más que ver con su expediente académico que con su capacidad docente, siendo de poco valor su trabajo y esfuerzo en el Colegio. Las prácticas, entendidas de este modo, se convertían en una rutina vacía de contenido, algo que debía hacerse sin entender muy bien para qué.

Este panorama tan desolador cambió a raíz de la creación de los Departamentos Universitarios y la adscripción del profesorado a los mismos. En la Escuela se creó el Departamento de Educación que planteó la adopción de un plan que constituía una reforma radical de las Prácticas de Enseñanza.

Este plan se apoyaba en los siguientes puntos:

- Constitución y funcionamiento de la Comisión de Prácticas, cuya composición y misiones quedaron definidas en el reglamento de Régimen Interno de la Junta de Centro de la Escuela (aprobado por la Universidad de Alcalá en noviembre de 1.986). Según este documento, las actividades a desarrollar por la Comisión de Prácticas son de tres tipos:
 1. Elaborar un "Plan de realización de prácticas" y someterlo a la Junta de Centro, para su aprobación, antes de finalizar el primer trimestre de cada curso académico.
 2. Nombrar a profesores-tutores de alumnos en prácticas, determinando sus funciones y su carga académica.
 3. Dirigir, coordinar y evaluar el "Plan de Prácticas aprobado".
 4. La Comisión de Prácticas entonces quedó compuesta por seis miembros, tres profesores elegidos entre los docentes, dos alumnos de 2º y 3º y el Director de la Escuela U., comenzando a trabajar en los primeros días de octubre de 1.986.
- Firma de un Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Alcalá, que posibilitaba la adscripción de centros estatales y concertados de E.G.B., Preescolar, Educación Especial, Compensatoria y E.P.A., a la Escuela U. de Magisterio de Guadalajara. Las instituciones que suscribieron el convenio estaban ubicadas en Coslada, Torrejón de Ardoz, Alcalá de Henares, Azuqueca de Henares y Guadalajara capital. La adscripción de centros a la Escuela U. se efectuaba a propuesta de las Direcciones Provinciales de Educación y Ciencia de Madrid y Guadalajara¹⁶, mediante una convocatoria anual pública. También el Ministerio de Educación y Ciencia se comprometía a proporcionar a Directores y maestros que colaboren en la Escuela U., un certificado acreditativo de su actividad, para incluir en sus currícula. La Universidad de Alcalá, a su vez, se comprometía a facilitar el uso de materiales, recursos y documentación disponible en la Escuela U. de Magisterio, y a realizar actividades pedagógicas, culturales y sociales, en las que participen los alumnos de prácticas y los profesores de la Escuela U.

¹⁶ Este convenio también preveía la existencia de una "Comisión de Selección y Seguimiento", que habría de estar constituida por representantes de la Administración y de todos los colectivos implicados, y que en el actual Plan de Prácticas será el organismo rector de las Prácticas de Enseñanza.

- Vinculación de todos los profesores en las tareas de seguimiento como profesor-tutor de los alumnos en prácticas. A cada uno de los profesores de la Escuela U. se les asignaba de 7 a 10 alumnos, de los que iba a ser responsable para su seguimiento, la relación directa con el Colegio de prácticas, con el maestro-tutor y para la evaluación conjunta.

También se realizó un estudio inicial para recoger las aportaciones y propuestas que deseaban incluir en el Plan de Prácticas los dos colectivos más numerosos de personas implicadas en ellas: los alumnos y los maestros-tutores de los Colegios. Se enviaron diversas encuestas a los Centros colaboradores en prácticas durante los años anteriores, en las que se pedía su opinión sobre diversos aspectos; duración de esta actividad y época más idónea; coordinación entre los Centros y la Escuela U., relaciones entre maestros-tutores y profesores-tutores de la Escuela U., evaluación cuantitativa y cualitativa de las prácticas, etc. De la misma forma se aplicaron diversos cuestionarios a los estudiantes de 3º curso recabando ideas acerca de las fechas y extensión de las Prácticas, trabajos que deseaban realizar durante las mismas, organización del sistema de tutorías, sugerencias sobre posibles actividades para antes y durante las Prácticas, etc.

Fruto de estos trabajos y la colaboración de todos los colectivos se inicia esta reforma radical del Plan de Prácticas, que trataba de responder a los siguientes objetivos:

- a) Recuperar el valor de las Prácticas, que iban a ser organizadas y seguidas en su desarrollo por una Comisión de Prácticas, nombrada por la Junta de Centro y constituida por un profesor de cada especialidad, dos alumnos y el Director de la Escuela como Presidente.
- b) Redefinir el proceso de prácticas. Se planteó la necesidad de confeccionar una serie de documentos básicos, como guiones de prácticas flexibles, que se acomodaran a la especificidad de los intereses y necesidades de las diferentes personas y situaciones en las que se iba a desarrollar la práctica y que facilitaran, tanto a los alumnos como a los profesores de los Colegios y de la Escuela de Magisterio, una mayor información sobre las tareas y funciones de cada cual en las diversas fases del proceso de prácticas.

Como resultado de esta situación, se formó una Comisión de Prácticas que fue la encargada de diseñar los pilares básicos del Plan del Curso 1.986-87, sobre los que se asienta el Proyecto actual de Prácticas, de acuerdo con las siguientes líneas generales:

- a) Ampliación de la duración del tiempo de prácticas. Que pasa a 6 semanas para 2º y 3º, en lugar de las 4 programadas en años anteriores. Los alumnos de 2º harían las Prácticas en el Ciclo Inicial y Medio y los alumnos de 3º en el Ciclo Superior, atendiendo asignaturas de sus respectivas especialidades.

- b) Participación de todos los profesores de la Escuela U. en las tutorías de los alumnos de prácticas.
- c) Organización de actividades pre-Prácticas en el mes anterior a la realización de las mismas: charlas, encuentros con expertos en educación compensatoria; conferencias sobre cuestiones de legislación escolar; etc.
- d) Búsqueda de una mayor relación y colaboración entre los maestros tutores y Directores de los Colegios y los profesores tutores de la Escuela U. que condujera al planteamiento de un sistema válido para el seguimiento y evaluación de las Prácticas.

Atendiendo estas consideraciones quedaba planteada la necesidad de establecer unos contactos de trabajo entre los alumnos y el profesor-tutor de la Escuela U. anteriores a las Prácticas, para preparar convenientemente su trabajo en el Centro de Prácticas y otros contactos una vez iniciado el período de Prácticas. Estos encuentros quedaban establecidos a lo largo del período de las Prácticas, enmarcados dentro de las visitas a los Centros de Prácticas donde se realizarán entrevistas colectivas e individuales con los alumnos y con los maestros colaboradores del Centro y un encuentro, terminado el período de prácticas entre los alumnos y el profesor-tutor, donde se intercambian las experiencias obtenidas, así como la organización y comentario de los datos de las diferentes observaciones.

Desde la aplicación de este nuevo Plan de Prácticas se inicia en la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara un período de profunda reflexión e investigación sobre las Prácticas de Enseñanza, con la participación de todo el profesorado, impulsado por la Comisión de Prácticas y encabezado por la Dirección de la Escuela.

ORGANIZACIÓN ACTUAL DE LA MATERIA PRÁCTICUM EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE GUADALAJARA.

La nueva adaptación de los Planes llevada a cabo en el curso 1.999-2000, siguiendo las directrices del Ministerio, en las que se había de reducir el número de asignaturas por curso, hizo que la materia Prácticum se concretase en una asignatura denominada Prácticum I, que se realiza en 2º Curso, con 16 créditos y con una duración de siete semanas. En ella los alumnos deben centrarse¹⁷, en primer lugar, en el conocimiento de los elementos más externos y, al mismo tiempo, condicionantes, que son: el entorno y el Centro, para pasar en un segundo momento al estudio de los componentes que integran el aula. El Prácticum II, se cursa en 3º con un número igual de créditos y con una duración también de siete semanas. El objetivo fundamental es la integración

¹⁷ Guía de trabajo de Prácticas para los alumnos de Segundo Curso (Prácticum I) y Tercer Curso (Prácticum II), documento del Plan Prácticas aprobado por la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara.

del alumno en el Centro, que le permita llevar a la práctica los conocimientos teóricos aprendidos en la Escuela Universitaria.

De acuerdo con los puntos básicos de acción y reflexión, presentados con anterioridad, el modelo actual de Prácticas, está basado en la colaboración entre la Escuela de Magisterio de Guadalajara y los Centros de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria, en los que imparten clase maestros. Integra en el currículum la teoría y la práctica y fomenta la reflexión de los estudiantes, futuros maestros.

El desarrollo de la materia Prácticum está encuadrado en los Convenios marco de Cooperación en materia de Formación Inicial y Permanente del Profesorado suscritos entre el Ministerio de Educación y Cultura y las Universidades¹⁸, en los que se contempla, entre otros, el programa de colaboración para el desarrollo de las Prácticas de los estudiantes de Magisterio. Como afirman estos convenios¹⁹: *“La planificación del “Prácticum” es competencia de las Universidades a las que pertenecen las Escuelas o Facultades donde se cursan dichos estudios. Pero la realización de las prácticas de iniciación docente conlleva, además, la participación de centros educativos y de Maestros que se encarguen de su tutela. Se hace preciso, por tanto, establecer, los cauces adecuados para la colaboración entre las Universidades responsables del desarrollo del “Prácticum” y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, titulares de los centros públicos donde se realizan las prácticas, con el fin de propiciar que estas se desarrollen en las mejores condiciones de calidad”*²⁰.

Este Convenio contempla el programa de colaboración para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de Magisterio y tiene como objetivo que “los estudiantes de Magisterio se inicien en la práctica docente directa y conozcan los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de los Centros con el apoyo y bajo la tutela de Maestros en ejercicio con unas características y una preparación adecuadas”²¹. Para el seguimiento de este programa es pues necesario seleccionar unos Centros de Prácticas atendiendo a unos requisitos determinados y prever los procedimientos para que los Maestros tutores conozcan el plan de prácticas que van a desarrollar sus tutelados, recibiendo unas orientaciones específicas para el mejor desempeño de su función y además obtengan, por su colaboración, el reconocimiento debido de su tarea desempeñada.

Las Prácticas de Enseñanza está organizadas y dirigidas, desde fuera de

¹⁸ Convenio marco de cooperación en materia de formación inicial y permanente del profesorado suscrito en Madrid el 7 de febrero de 1.995, entre el Ministerio de Educación y Cultura y las Universidades correspondientes, y ahora asumido por las Consejerías de Educación de las Comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha.

¹⁹ Publicados en los Boletines oficiales de la Comunidad de Madrid y de Castilla-La Mancha, entre Julio y Septiembre de los sucesivos cursos académicos.

²⁰ D.O.C.M. N° 65, 4 de julio de 2.000 p.6586/ B.O.C.M. N° 212, 6 de septiembre de 2.000, p.24.

²¹ *Ibid.* p. 6586 y p.24.

la Escuela Universitaria, por la Comisión de Seguimiento. Esta Comisión está compuesta por tres representantes de la Administración educativa y tres de la Universidad y cuyo objetivo fundamental es el de velar por el cumplimiento del Convenio. En nuestro caso contamos con dos Comisiones de Seguimiento²², en las que se encuentra representada la Escuela Universitaria de Magisterio a través de dos miembros de la Comisión de Prácticas: el Director de la Escuela U. y el Subdirector de la misma, que es el responsable, en la Dirección del Centro, de la coordinación de las Prácticas.

Desde dentro de la Escuela U., el Prácticum es organizado por la Comisión de Prácticas. Esta Comisión es el órgano delegado de la Junta de Centro, es quien diseña y organiza las Prácticas así como dispone la evaluación de las mismas. La Junta de Centro determina, al comienzo de cada curso²³, la composición de la Comisión de Prácticas, garantizando la representación de los distintos sectores afectados por el desarrollo de las Prácticas, y estando presidida por el Director de la Escuela Universitaria. En la actualidad los componentes de esta Comisión son cinco profesores, un alumno, el subdirector de la Escuela, delegado por la Dirección para la organización del Prácticum y el Director de la Escuela U. de Magisterio.

El desarrollo de los convenios reguladores establece una serie de líneas básicas de actuación y apoyo entre las que destacamos:

- a) Funciones²⁴ asignadas a la Comisión de Seguimiento:
 - Establecimiento, a propuesta de la Escuela Universitaria, de los períodos de estancia de los alumnos en prácticas en los centros docentes.
 - Seguimiento y apoyo al desarrollo de las prácticas y evaluación del proceso de prácticas en los centros docentes²⁵.
- b) Características de los Centros de Prácticas de los alumnos de Magisterio. Éstos podrán ser de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria Obligatoria y los centros de Educación de Personas Adultas con enseñanzas equiparables a las de Educación Primaria, que estén sostenidos con fondos públicos y en los que impartan clases Maestros, y dentro de los ámbitos territoriales de Madrid y Castilla-La Mancha. Además el

²² Ya que nuestros alumnos pueden realizar las Prácticas en dos Comunidades Autónomas diferentes y, desde el pasado año, ambas tienen las competencias educativas.

²³ A veces se adelanta a la última Junta de Centro del curso académico, para llegar al inicio del siguiente curso con la Comisión ya formada.

²⁴ En la Comunidad de Castilla-La Mancha además es la encargada de la selección de los Centros.

²⁵ Al término del curso, la Comisión de Seguimiento, emite un informe sobre el desarrollo de las prácticas, que ha de incluir una valoración de la participación de los Centros y del trabajo realizado por los Maestros Tutores.

- Equipo Directivo, el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar han de ser concededores de la decisión de colaborar con el "Prácticum".
- c) La estancia de los alumnos de Magisterio en prácticas en los centros seleccionados se organizará, a lo largo del curso, atendiendo al calendario de la Comisión de Seguimiento a propuesta de la Escuela Universitaria.
 - d) Los Maestros de los centros seleccionados que se encargan de la tutela de los alumnos en prácticas recibirán el nombramiento de "Maestro Colaborador Tutor de Prácticas" formalizado por el Rector y se les reconocerán por parte de la Consejería de Educación 5 créditos de formación como Maestro Tutor.²⁶ A cada Maestro tutor de prácticas le corresponderá la tutela simultánea de un máximo de dos alumnos en prácticas y tendrá las funciones de acoger a los alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar; posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos, asesorándolos en cuestiones pedagógicas y didácticas y la evaluación del desarrollo de las prácticas de los alumnos siguiendo los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela Universitaria.
 - e) El "Coordinador de Prácticas" será el Director del Centro o, por delegación suya, el Jefe de Estudios o persona en quien delegue para el mejor funcionamiento de las Prácticas. El coordinador de Prácticas es la persona responsable de asignación de tutores y organización interna del funcionamiento de las Prácticas incardinadas en la vida del Centro Escolar. Sus funciones son: la coordinación de las tareas entre los Tutores de prácticas del Centro, la coordinación entre los Tutores de prácticas y la Escuela Universitaria y la coordinación entre los Tutores del centro y la Comisión de Seguimiento. A los coordinadores de Prácticas se les reconocerán 6'5 créditos por parte de la Consejería de Educación.

En la Escuela U. de Guadalajara los coordinadores, antes de comenzar el período de Prácticas, son convocados por la Comisión de Prácticas de la Escuela U. para una reunión general²⁷ en la que se les informa de las cuestiones concretas del proceso, fechas exactas, número de alumnos por Centro, etc.

Los profesores-tutores de la Escuela U. de Magisterio se encargan de

²⁶ Orden de 26 de noviembre de 1.992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del Profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias.

²⁷ La Escuela U. de Magisterio de Guadalajara realiza dos reuniones, una con los Coordinadores de los Centros de Prácticas de la provincia de Madrid y que realiza en Alcalá de Henares y otra con los Coordinadores de los Centros de la provincia de Guadalajara que lleva a cabo en la Escuela U. de Magisterio.

tutorar un número de 15 alumnos y tienen las funciones de la preparación de los alumnos para las Prácticas, el asesoramiento científico de los alumnos, que se realiza mediante: las visitas a los colegios, las reuniones con los maestros-tutores y las reuniones con los tutorandos en la Escuela Universitaria, a mediados del período de Prácticas, y la evaluación del alumno en colaboración con el maestro-tutor.

Concretando los aspectos anteriores, en el pasado curso 2.000-01, los Centros colaboradores de Prácticas han sido 137, aunque el ofrecimiento de los mismos fue mucho mayor, situados en 34 localidades diferentes (17 en la provincia de Guadalajara y 17 en la de Madrid), siendo el número total de maestros tutores y coordinadores de Prácticas 748 y el número de alumnos de la Escuela de Magisterio 615.

Al inicio del curso, en la primera Junta de Centro, la Comisión de Prácticas, presenta el calendario de Prácticas, en el que incluye los períodos en los que van a celebrarse las Prácticas, las fechas de las reuniones con los coordinadores de los Centros, las reuniones generales informativas con los alumnos, los días de entrevistas con los profesores tutores, los días de entrega de los trabajos, la entrega de los informes de los Centros de Prácticas y de los profesores de la Escuela Universitaria.

Una vez que se ha producido la respuesta a la convocatoria anual de adscripción de Centros colaboradores, la Comisión de Prácticas establece unos períodos para que los alumnos se distribuyan en los Centros y en las plazas que se les ofrecen de forma voluntaria, teniendo al menos dos semanas, para hacerlo. Posteriormente la Comisión de Prácticas resuelve las cuestiones dudosas o con problemas de adscripción, más alumnos que plazas se ofertaban, etc. y publica unos listados definitivos con el nombre del alumno y el Centro donde va a realizar las Prácticas.

La Comisión de Prácticas también realiza, una semana antes de la incorporación a las Prácticas, una reunión informativa con los alumnos para explicarles, a grandes rasgos, las cuestiones más generales sobre las Prácticas de Enseñanza. Los aspectos más concretos serán tratados en un tema del programa y todavía, más específicamente, en la reunión con el profesor tutor de la Escuela Universitaria²⁸.

Las líneas básicas de la organización de las Prácticas²⁹ son las siguientes:

- De acuerdo con el Proyecto Docente de la materia Prácticum serán, únicamente, Centros de Prácticas los que pertenecen a la Delegación

²⁸ Aspecto al que nos hemos referido con anterioridad y que, como ya hemos indicado, se refiere también, al estudio del tema 19 del programa de la asignatura de "Ciencias Sociales y su Didáctica", que será planteado en el aula, una o dos semanas antes de la realización de las Prácticas de Enseñanza.

²⁹ Cada año son aprobadas, junto con el calendario de las Prácticas, pudiendo por tanto ser modificadas atendiendo a las directrices de las resoluciones de la Secretaría General y de las Comisiones de Seguimiento.

Provincial de Guadalajara y a la Dirección Área Territorial Madrid-Este de Madrid.

- El período de Prácticas es único para todos los alumnos y cualquier modificación de la jornada de Prácticas deberá ser expresamente autorizada por la Comisión de Prácticas.
- Los alumnos de 3º harán sus prácticas obligatoriamente en su especialidad, por tanto, serán los primeros en elegir Centro y plaza entre la oferta presentada. Mientras que los alumnos de 2º, al no tener obligación de hacer sus Prácticas en su especialidad, elegirán Centro y plaza entre los no ocupados por los alumnos de 3º.
- Si a la hora de elegir Centro o plaza varios alumnos coinciden en los mismos, la Comisión de Prácticas hará la asignación en función del mejor expediente.
- En cualquier caso, sólo habrá un alumno por maestro tutor.
- Tanto los alumnos de 2º como de 3º, necesitan hacer las horas de permanencia³⁰, pudiendo faltar un máximo de dos días.
- No habrá prácticas fuera de España.

El Plan de Prácticas aprobado por la Junta de Centro indica que el alumno, al hacer las Prácticas de Enseñanza, debe conocer una serie de aspectos tales como: qué es el entorno socio-cultural, el Centro, el profesor, el alumno, los procesos de enseñanza-aprendizaje, en definitiva, la estructura y el funcionamiento del aula, y las didácticas especiales. Ahora bien, debe haber un orden en el estudio y en este orden pensamos que debe ser de arriba-abajo, de afuera-adentro. De ahí que se hayan repartido y secuenciado los contenidos del Prácticum.

El período de Prácticas, como hemos apuntado con anterioridad, abarca siete semanas del período lectivo y tiene lugar en el Segundo Cuatrimestre, coincidiendo siempre su finalización con el comienzo de la Semana Santa. Los alumnos no podrán realizar las Prácticas de Enseñanza fuera de este período, a no ser que dispongan de la posibilidad de solicitar la convocatoria extraordinaria de Febrero³¹. Si son solicitadas y aceptadas por el Vicerrectorado y la Comisión de Prácticas, éstas se podrán realizar fuera de este período, con la asignación del Centros de Prácticas, maestros tutores y el nombramiento de los profesores tutores de la Escuela U.

³⁰ En el curso 2.000-01, cursaron 32 días de prácticas (6 semanas + 2 días) 32 días x 5 horas /día = 160 horas, al igual que está previsto para este curso, en las fechas que van del 11 de Marzo al 3 de Mayo, con un total de 32 días =160 horas.

³¹ Este curso 2.000-01, hubo dos alumnos que realizaron sus Prácticas durante el mes de Noviembre y Diciembre, de los que fui tutora. Ya que esa asignatura era la única que les quedaba para terminar su carrera.

EVALUACIÓN DE LA MATERIA PRÁCTICUM

Ya que las Prácticas de Enseñanza figuran en el currículum como dos materias independientes, una en 2º y otra en 3º, deben cumplirse los trámites administrativos de asignar calificaciones a cada alumno y confeccionar las actas en cada uno de sus períodos de prácticas.

Es necesario reivindicar aquí la necesidad de realizar una evaluación conjunta entre el profesorado de la Escuela U. y el de los Centros escolares, ello resultará factible si ambas partes cumplen correctamente las funciones de tutores y si realmente comparten y complementan las tareas de seguimiento y por lo tanto será lógico que ambos tutores se hagan cargo de la valoración final del proceso.

En la E.U. de Magisterio de Guadalajara la evaluación de las Prácticas se realiza a partir de los boletines de calificación entregados por los maestros-tutores a cada uno de sus alumnos. La calificación del maestro-tutor tiene un peso de 2/3 y la del profesor-tutor de la Escuela Universitaria constituye 1/3 de la nota final. Los maestros-tutores realizan la valoración a partir de la ficha de observación (elaborada por la Comisión de Prácticas y aprobada por los Directores de los Colegios).

La calificación de los profesores-tutores de la Escuela U. se realiza a partir de los trabajos elaborados por los alumnos durante el período de prácticas, pero teniendo en cuenta también una serie de actividades realizadas por el alumno, durante el período de realización del Prácticum, como son: las reuniones previas con el tutor, las tareas de observación, la planificación y desarrollo de unidades temáticas, la elaboración de materiales didácticos, la participación en actividades complementarias, la implicación global en el aula y en el Centro donde se realicen las prácticas, las sesiones de trabajo con el profesor tutor de la Escuela U. de Magisterio, los informes escritos que el alumno elabore y sus aportaciones en las diversas reuniones. Para dichas evaluaciones los profesores de la Escuela U. utilizan unos impresos específicos.

Estas evaluaciones son remitidas a la Comisión de Prácticas que distribuye a los alumnos en sus respectivos cursos y forma unos tribunales de evaluación, uno por cada curso de cada especialidad, formados por tres profesores tutores, que son los encargados de pasar esas notas a las pre-actas y firmar las Actas oficiales. Si hubiera algún problema a la hora de poner las calificaciones, los miembros del tribunal, al disponer de las evaluaciones de los Centros y de la del profesor-tutor de la Escuela U., pueden realizar las consultas pertinentes antes de establecer la evaluación. Estos tribunales se forman, con los profesores tutores, atendiendo al número de alumnos que se ha tutorado de la especialidad y de ese curso en concreto.

CONCLUSIONES

Este Nuevo Plan de Prácticas, desde sus inicios y en su evolución, ha redundado en un mayor asesoramiento y orientación de los alumnos, tanto en la preparación como en el desarrollo y en el análisis posterior de la acción práctica, que se concreta en la realización de sesiones previas, tutorías de seguimiento, visitas a los centros, etc. La participación de los Centros y del profesorado de Educación Primaria se ha mantenido e incluso aumentado en los últimos años, además el trabajo llevado a cabo por la Comisión de Prácticas con el Director y el Subdirector de la Escuela U. al frente de ella, ha propiciado que en este período de Prácticas se trabaje coordinadamente y ante aquellos problemas que surgen o pueden surgir, quedan establecidos los mecanismos básicos que hacen posible la superación de dichas incidencias.

Un hecho muy positivo que hemos de destacar es la implicación real de la institución universitaria en el Plan de Prácticas³², ya que este no depende, ni en su desarrollo, ni en su gestión, de unas personas en concreto, o de un Departamento sino que, cada curso, es la Junta de Centro la que somete a una valoración el Plan de Prácticas transcurrido y da el visto bueno al Plan de Prácticas que se propone. Y este Plan articulado y propuesto por la Comisión de Prácticas está siempre abierto a posibles modificaciones y a la introducción de las correspondientes variaciones si es que así la Junta lo cree preciso³³.

En cuanto a la traducción de la dedicación a prácticas en carga docente, los Departamentos, implicados en la docencia de la Escuela de Magisterio de Guadalajara, solicitan en su oferta docente, si así lo creen conveniente, la adscripción de las asignaturas de Prácticum I y II a sus respectivos Departamentos. En este momento está reconocida por el Vicerrectorado de Departamentos una carga docente de 3 créditos, por la participación en el Prácticum, bien como profesor tutor o como miembro de la Comisión de Prácticas. Estos créditos pueden variar cada año atendiendo al número de profesores que participan en las Prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEJARANO PÉREZ, J. (1.987): *Las prácticas escolares en la formación inicial del maestro*. Valencia. Nau Llibres.

³² Zabalza opina que la adscripción del Prácticum a los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar ha supuesto en muchos casos una desvinculación institucional y del resto del profesorado del proceso de prácticas.

³³ De hecho la Junta de Centro ha establecido ciertas puntualizaciones en los Planes de Prácticas, incluso la Comisión de Prácticas, si existe alguna situación conflictiva que se desmarca de su quehacer cotidiano, lleva el asunto a la Junta de Centro, para que ésta decida.

- BERNAT MONTESINOS, A. (1.982): "Bases para un currículum de formación de profesores de E.G.B." en *Revista de Educación*. Nº269. Madrid.
- BULLOUGH, R.V. y GITLIN, A.D. (1.994): "Challenging Teacher Education as Training: four propositions", *Journal of Education for Teaching*, vol 20 (1), pp.67-81.
- CALAF MASACHS, R. (2.000): "Proyección profesional a través del Prácticum y aproximación a la peculiaridad epistemológica de la Didáctica de la Historia" en *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. II. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 1.747-1.757.
- CLARK, C. M.; PETERSON, P.L. (1.990): "Procesos de pensamiento de los docentes" en WITTRICK, M. *La investigación en la enseñanza*. III. Barcelona. Paidós/MEC.
- ELIAS JIMÉNEZ-RIDRUEJO, M.L. (1.989): "Un diseño para la investigación en prácticas escolares" en *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº6, pp.91-97.
- FRIERA, F. (1.995): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid. De la Torre.
- GARDNER, H. (1.997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GIROUX, H.A. (1.990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.
- GORDO RODRÍGUEZ, J.J. (1.988): "Las prácticas de enseñanza en la formación de los maestros" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Teruel. Secretariado de la Universidad de Zaragoza. Nº2.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1.993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Paidós.
- MARTÍN BRIS, M. (1.997): "El Prácticum en la formación del profesorado" en *Tendencias pedagógicas*. Nº3. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid, pp. 107-117.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1.978): *Experiencias de prácticas de enseñanza*. Apuntes I.E.P.S. Madrid. Narcea.
- MONEREO, C. (Comp.) (1.990): *Enseñar a aprender y enseñar a pensar en la escuela*. Madrid. Pirámide.
- MORÍN, E. (2.000): *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.
- PAGÈS, J. (1.998): "Contenido y formación del profesorado" en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 268, pp. 82-87.

- PALOMERO PESCADOR, J.E. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.R. (1.986): "Las prácticas de la Normal" en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 140. Barcelona.
- PORLÁN, R. (1.993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada.
- PRATS, J. (1.989): "Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias – Alemania 75 e Historia 13-16" en CARRETERO, M., POZO, J. y ASENSIO, M. (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*: Madrid. Visor, pp.201-210.
- RYAN, G., TOOHEY, S. Y HUGHES, Ch. (1.996): "The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review", *Higher Education*, vol. 31, pp. 355-377.
- SANMARTI, N. (1.980): "La renovación de las prácticas" en *Cuadernos de Pedagogía*. Nº69. Barcelona.
- VILLANUEVA MARGALEF, M. (1.988): "El aprendizaje de la práctica docente" en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado de E.G.B. Nº2*. Teruel. Secretariado de la Universidad de Zaragoza.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1.990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- VV.AA. (1.992): *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- VV.AA. (1.993) "La teoría de las Prácticas" en *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio. Pontevedra.
- VV.AA. (1.994) "El prácticum en la formación de los profesores: su sentido y aportaciones a la formación" *Actas del III Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio. Pontevedra.
- VV.AA. (1.996): "La formación práctica de los profesores" *Actas del IV Simposium sobre Prácticas Escolares*. Poio Pontevedra. Universidad de Santiago de Compostela.
- WILSON, J.D. (1.996): "An Evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology" en *Journal of Teacher Education*. Vol 47 (1), pp. 53-59.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1.996): "Practical Experience in Teacher Education: its meaning, value and contributions" en *European Journal of Teacher Education*, vol.19 (3), pp. 269-271.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1.998): "El Practicum en la formación de los maestros" en *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea, pp.169-202.

ESTABLECIMIENTO DE BASES TEÓRICAS PARA LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN CIENCIAS SOCIALES DEL MAESTRO-TUTOR DEL PRÁCTICUM

Jesús María López Andrés
jmandres@ual.es

Universidad de Almería

ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

En un trabajo anterior pretendíamos dejar sentado que las acciones de enseñanza y aprendizaje no son sino formas "litúrgicas" que originan representaciones a través de las cuales se transmiten los códigos de valores sociales³⁴. Añadíamos que el currículo es sólo el breviario litúrgico, eso sí, concebido desde una determinada corrección formal –a la que llamamos *científica*—que permite llevar a la práctica las formas del pensamiento que lo sustentan y lo ejecutan (CÁRDENAS; 1991).

En cualquier contexto, el currículo es moldeado por las decisiones que, consciente o inconscientemente, toma el profesor. A través de la enseñanza, sea cual sea el proceso metodológico que se produzca (BENEJAM y PAGÉS, coords., 1997), el profesor transmite un modelo de sociedad –que puede ser una *producción* o una *reproducción*— y configura modelos de persona en función de unos determinados valores, y tanto más el profesor de Ciencias Sociales dada la implicación crítica de esta área de conocimiento con la realidad social y con el pasado –la historia— del grupo que genera el modelo educativo en el que este profesor se desenvuelve. Ese pasado, esa historia, puede constituirse en un valor de identidad y pertenencia que justifique los restantes valores éticos y sociales.

³⁴ LÓPEZ ANDRÉS, J. M.; *Los procesos de identidad en la construcción de la conciencia social y la formación de los profesores de Ciencias Sociales*, en IDENTIDADES Y TERRITORIOS (Eds. Estepa, J., Frieria, F. Y Piñeiro, R.) pps. 131-142. Oviedo 2001.

Pero hay que tener en cuenta que las teorías que informan y guían las acciones de los profesores son las que les mueven a tomar unas determinadas decisiones curriculares y a actuar de una determinada manera (BENEJAM;1992). Tampoco debemos dejar de lado que las teorías que informan la acción del profesor proceden de múltiples ámbitos concretos y uno de ellos, básico, es la capacitación que ha obtenido a través de su formación inicial.

Vayamos a la cuestión de su formación inicial. Si estamos de acuerdo con Schön (1992), debemos convenir que los currículos para la formación del profesorado derivan del criterio de "racionalidad técnica" y, en consecuencia, presentan "en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas y finalmente un practicum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento, basado [el practicum] en la investigación de los problemas de la práctica cotidiana" (SCHÖN; 1992: 22-23); pero en la realidad esta concepción conduce a una desconexión entre el conocimiento técnico profesional y la práctica profesional y, por demás, tampoco garantiza la conexión o adecuación entre el pensamiento y la práctica real del profesor. Según Thornton (1991), las decisiones curriculares están condicionadas por el marco de referencia que cada profesor posee. Este marco de referencia está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza del conocimiento disciplinar y a la naturaleza del pensamiento.

Perspectiva individual y conocimiento personal, en el momento de la formación inicial del futuro docente de Ciencias Sociales, estarán muy mediatizados por los aspectos de la práctica profesional incluidos en el currículo formativo. Allí la labor del profesor Tutor de Prácticas, eje sistémico sobre el que se desenvuelve todo este tramo del currículo es esencial, porque independientemente de sus funciones orientadoras se convierte en un modelo prescriptivo de actuación que funciona como un referente que el alumno de prácticas tenderá a reproducir.

¿Y si aquellos aspectos como concepción social, naturaleza del conocimiento disciplinar y naturaleza del pensamiento son lo que constituye el soporte ideológico, las *matrices* —ideológicas en este caso— que configuran el esquema conceptual que, a su vez, soporta la cosmovisión de un individuo, no se verán estas matrices reforzadas, debilitadas, influidas en suma, por la acción consciente o inconsciente del Tutor del Prácticum ?

Dice Pagés (BENEJAM y PAGÉS; 1997: 213), en corolario a los enunciados de Thornton que el marco de referencia determina el significado que el profesor da a las ciencias sociales —los propósitos y las finalidades de su enseñanza—y, en consecuencia, a la planificación de la instrucción. Y el profesor-tutor en el Prácticum es una parte importante de ese marco de referencia, es más, se convierte en el eje referencial del alumno de prácticas

estableciendo un "nonius" teórico, un elemento de medida en la microvisión de los procesos de enseñanza aprendizaje en los que se ve envuelto. Si por otra parte aceptamos, como apunta Thornton (1991), que el conocimiento se construye socialmente, que depende de contextos sociales e históricos, para conocer cómo y porqué actúa un profesor —en este caso en cuanto a las ciencias sociales— es necesario averiguar cuáles son sus influencias, qué matrices ideológicas han informado sus procesos formativos inicial y permanente. En fin, cuáles son sus señas de identidad y cómo se han ido formando y definiendo y cuál ha sido su contrastación con la realidad. Es decir cómo y bajo qué dirección se ha ido formando.

El gran debate en las tendencias actuales de la formación inicial tiende a solventarse orientando esta formación hacia la búsqueda de un perfil razonado sobre las competencias profesionales. Se deja constancia de que los educadores de profesores —y hay que tener en cuenta que el profesor tutor (maestro) de prácticas es, en el diseño curricular de la formación inicial, un educador de profesores— han dedicado poco tiempo a las cuestiones curriculares, así como al estudio de la naturaleza de las instituciones educativas. Ello ha originado una abundante literatura en torno a la formación inicial de maestros (PAGÉS; 1997) y profesores³⁵, e incluso ha producido —aunque en escasas ocasiones— modelos alternativos justificados desde la investigación y el análisis comparativo de propuestas ya existentes (BENEJAM; 1986).

Se ha trabajado fundamentalmente sobre planes de estudio y troncalidad, competencias curriculares, la incidencia del practicum en la formación inicial, etc. Pero, salvo algunas recomendaciones sobre el repertorio de "cualidades" que deben adornar a un tutor de Prácticum, no se ha generado una literatura científica sobre la formación específica de éstos para desarrollar la tarea concreta del ejercicio de su tutoría. Hay que plantearse que los contenidos de índole epistemológica e ideológica son los que realmente sustentan y, a la postre, producen la ordenación de las tareas educativas de un profesor determinado y la puesta en ejecución del proceso educativo. Este tipo de articulación de lo que hemos dado en llamar matriz ideológica, en fin, produce el concepto de sociedad que percibimos y establece las finalidades educativas, esto es, la idea de sociedad y su representación, y en la enseñanza de las ciencias sociales no podemos prescindir de ello, porque eso sería hurtar a una sociedad la posibilidad de definir sus propias señas de identidad. Y en ello, en la inducción de las tareas de un aprendizaje práctico reflexivo, juega un papel protagonista, y casi en solitario en la realidad, el tutor de prácticum.

³⁵ Este tema se consituyó en el eje de debate monográfico del "XI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales" celebrado en Huelva en Abril de 2000.

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES DEL FUTURO MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La formación inicial de un alumno, futuro maestro, requiere, de acuerdo con Zabalza y Cid (1998: 20), una estructura que contenga segmentos teóricos y aplicados, por una parte, y segmentos de "prácticas de campo" o "prácticas profesionalizadoras", por otro. Para referirse a este último componente, la legislación española ha utilizado la denominación de Prácticum.. Se refiere exclusivamente a esa parte del Plan de formación en que los estudiantes se incorporan a escenarios profesionales reales para "experimentar" el trabajo profesional que en su día les corresponderá plenamente.

En la formación del futuro maestro parece necesario armonizar e integrar los conocimientos propios de las ciencias pedagógicas de cada especialidad con el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes necesarias para afrontar con éxito los antiguos y nuevos desafíos planteados en la intervención educativa diaria. A este respecto, existe un acuerdo unánime en la necesidad de incorporar, coherentemente, las prácticas en los centros en el currículum formativo de los profesionales docentes, de manera que potencien la reflexión teórica desde el conocimiento de la realidad concreta. El Prácticum es un claro referente para el alumnado en orden al desarrollo reflexivo de los conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el currículum que tienen un correlato práctico; pero a su vez, la práctica revierte en la teoría que busca, no sólo, transformar la realidad y solucionar los problemas que van surgiendo en ella, sino construir los propios paradigmas, construir en definitiva el conocimiento científico, mediante procesos reflexivos y críticos.

Nadie duda de la utilidad del Prácticum para un futuro maestro de Ciencias Sociales, de la necesidad de completar su formación teórica con una práctica docente adecuada y de la conveniencia de que ambas facetas estén perfectamente conexionadas para superar tanto el estéril academicismo teórico como la práctica profesional acrítica, conservadora y rutinaria. Pero se habla muy poco de las exigencias formativas del tutor del prácticum. La perpetuación de la dicotomía teoría-práctica, que considera a la Universidad como el lugar donde se construye la ciencia y el Colegio o Instituto como lugar donde se transmite un pálido reflejo de la misma, puede tener efectos negativos a todos los niveles, no sólo para la Universidad, que fracasa en la formación del profesorado, sino también para el alumno que tendrá muchas opciones de llegar a ser un profesor acrítico y su ejercicio profesional una práctica rutinaria, y para la institución escolar que, centrada en la función práctica, generadora de modelos sociales que se reproducirán hasta la saciedad, por su carácter de "ejemplaridad" en la relación tutor-alumno de prácticas, y que negará su propia potencialidad investigadora y transformadora de los diferentes procesos sociales. Por tanto, la integración de la teoría en la práctica educativa es imprescindible en la formación de los

maestros en relación a las Ciencias Sociales. Por tanto, también, las acciones educativas de las que se responsabiliza el tutor del prácticum deben estar armonizadas, integradas en el currículum formativo del futuro maestro.

Día a día van incrementándose las reflexiones sobre las prácticas escolares que los alumnos de Magisterio deben cursar en su carrera. Incluso aparecen entre la bibliografía pedagógica libros y artículos que reflexionan sobre el conocimiento profesional, es decir, sobre cómo se debe enseñar a quienes desean prepararse para una profesión y, consiguientemente, cómo deben estos alumnos aprender a ser profesionales. Un claro ejemplo fue el libro de Donald A. Schön (1992), titulado *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Podríamos, como consecuencia, establecer un aserto: El conocimiento profesional es distinto o, al menos, añade matices diferentes al conocimiento puramente teórico. En este caso, habría que tener muy en cuenta, también, las necesidades formativas del que va a guiar en estos momentos el acceso del alumno de prácticas al conocimiento profesional.

Pero observamos no sin cierta perplejidad que las prácticas de enseñanza siguen desarrollándose invariablemente con los mismos esquemas organizativos y curriculares que hace años justificaron su presencia en diferentes planes de formación de profesores: la creencia de que a enseñar se aprende observando al que sabe enseñar e "imitando su arte", reproduciendo sus esquemas conceptuales, sus matrices, ayudando a reproducir un sistema social, unas señas de identidad que se ofrecen como discordantes respecto del modelo educativo que se propone. Constatamos que la mejora de la formación del profesorado adolece del mismo problema que observamos en las prácticas de enseñanza: la tendencia a conservar y mantener lo que está comprobado que "funciona", aunque sea de forma atávica y acientífica.

En este sentido, la propuesta que se recoge en la presente comunicación, de alguna manera es el resultado de una inquietud al respecto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. El Vicedecanato de Prácticas de esta Universidad, en colaboración con los Centros de Profesores de la provincia, ha organizado una jornadas con seguimiento en las que se implica a tutores, asesores y, también, a la Inspección educativa de niveles no universitarios. Estas jornadas, que tendrán tres momentos de encuentro a lo largo del curso 2001-2002, en los que se producirán análisis y se elaborarán propuestas derivados del trabajo desarrollado a lo largo del curso, han arrojado como primeras conclusiones en el ámbito de la Educación Primaria, dos grandes cuestiones en las que se recogen multitud de preocupaciones surgidas entre los tutores con respecto a su relación con los asesores de la Universidad: falta de coordinación entre ambos grupos de responsabilidad y, como consecuencia, necesidad de establecer criterios unificados para orientar a los alumnos del prácticum, y que podían establecerse mediante dinámicas formativas y de estudio que

relacionasen el diseño curricular formativo del futuro maestro con las acciones educativas del tutor. De donde se llegó a fijar una serie de conceptos-base sobre la necesidad de seleccionar tutores en función de las finalidades curriculares y la necesidad de formarlos en los criterios que fundamentan el perfil educativo del currículo.

Aún así, hoy se es muy consciente del problema, de modo que, aunque sea referido a otros niveles del sistema educativo, se prevé la formación específica y la existencia de criterios de selección del tutor de prácticas como garantía de una correcta aplicación de un modelo formativo. Valga como ejemplo lo contemplado en borradores del Decreto sobre el Curso de Cualificación pedagógica, planteado para futuros docentes de Secundaria³⁶; allí, en su artículo 8.10, se expresa lo que sigue:

"Las Administraciones educativas regularán el ejercicio de la función tutorial de las prácticas docentes y establecerán el procedimiento para seleccionar a los profesores de Secundaria, de acuerdo con las Universidades correspondientes, de forma que se garantice el máximo rigor académico en el seguimiento y tutoría de estas prácticas"

Y más adelante, hace referencia a la formación específica de estos tutores en el apartado 11 del mismo artículo 8:

"Las Administraciones Educativas garantizarán, a estos profesores, de acuerdo con la Universidad correspondiente, la formación necesaria para el ejercicio de su función, recibiendo de ésta el nombramiento de "Profesor colaborador tutor de Prácticas", y de aquellas, un determinado reconocimiento de créditos y/o una adecuada reducción de horario."

En cualquier caso, el problema es el mismo en Secundaria que en Primaria y así lo hemos podido constatar personalmente en fechas recientes³⁷, ¿no sería, por tanto, conveniente disponer al caso medidas legales semejantes a las que se han adoptado en el contexto del CCP?. Pero, aunque existan las medidas legales que lo permitan, se hace necesario fijar los pilares del soporte conceptual para tal formación, sus bases epistemológicas.

Somos conscientes de los problemas que lleva implícitos una buena organización del Prácticum por su gran complejidad ya que son muchas

³⁶ Hemos utilizado para obtener esta información que ofrecemos el *Proyecto de Reforma del Real Decreto sobre el Curso de Cualificación Pedagógica*, junto a las correcciones y documento de conclusiones emitidos por la reunión de Representantes de Universidades encargados de la formación inicial de profesores de Enseñanza Secundaria, celebrada en Alcalá de Henares los días 8 y 9 de Marzo de 2001, a la que asistieron representantes de 35 universidades españolas.

³⁷ El problema quedó patente y preformulado en la presentación de las conclusiones de una mesa de trabajo entre tutores y asesores que intervienen en el prácticum de futuros maestros de Educación Primaria, celebrada en la Universidad de Almería en los últimos días del mes de Noviembre de 2001.

personas e instituciones las que están implicadas en esta tarea. Como dice Cifuentes García (1997):

"Las causas de la insatisfacción ante las prácticas radican en su complejidad que es de dos tipos, por una parte, afecta a su dimensión epistemológica (qué se pretende conseguir con las prácticas de enseñanza) y, por otra, a su dimensión organizativa (cómo tender un puente entre dos instituciones educativas hoy bastante diferenciadas: Universidad y Centros Docentes no Universitarios)".

Tal vez se debería añadir, como un carril más de ese puente, la relación Asesor-Tutor y no se trataría tanto de establecer una identidad de especialidad —el profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales o el de Experimentales— sino de objetivar el prácticum y definir los criterios a aplicar en su ejecución que deben de ser concordantes entre tutor y asesor.

MARCO TEÓRICO PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA DE TUTORES DEL PRÁCTICUM.

Para el profesor Zabalza (1989) las Prácticas constituyen una situación de aprendizaje preprofesional en la que los alumnos aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad.

El Prácticum, en la actualidad, se ha convertido en una materia troncal que pretende ser un instrumento efectivo a través del cual el alumnado interrelaciona los conocimientos académicos con la realidad, reflexiona sobre la acción profesional y adquiere determinadas habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral. En la formación para la docencia, la teoría y la práctica son dos vertientes en continua interacción. No es concebible una formación teórica que no revierta en la práctica ni una práctica que no se apoye en la teoría y la enriquezca. Estimamos que la práctica debe concebirse como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula. Y en esto deben estar de acuerdo tutor y asesor encargados de la formación práctica preprofesional o inicial de un alumno.

Se hace preciso, de acuerdo con Martínez, A. y Gordo, J.J. (1995: 487 ss), proporcionar al futuro maestro una sólida preparación que contemple de manera integrada el conocimiento de los fundamentos teóricos, el dominio de las técnicas didácticas y el entrenamiento en la toma de decisiones que requiere la solución de los problemas que se presentan en la realidad concreta del aula escolar.

Desde un punto de vista crítico, la reflexión sobre la práctica parte del supuesto de que la práctica profesional trasciende a la mera conceptualización técnica instrumental de procesos de elección de medios y procedimientos para la solución de problemas preestablecidos. La enseñanza es con prioridad una actividad "práctica" más que "técnica", lo que implica que

el profesor debe estar preparado para enfrentarse constantemente a situaciones problemáticas en las que se necesita emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica de clase y esto tiene poco que ver con la simple habilidad de aplicar prescripciones técnicas (CARR, 1989). En el mundo real de la práctica los problemas surgen en situaciones específicas y singulares que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre y ambigüedad y que, por tanto, exigen soluciones elaboradas personalmente que requieren una seria fundamentación científica y, por tanto, un componente reflexivo. El conocimiento profesional está íntimamente unido "a cómo se hace"; este conocimiento no es un fenómeno estático sino que se concibe en términos de una construcción progresiva y dialéctica entre sujeto, realidad y acción deliberativa (SCHÖN, 1983).

¿No entrarían estos aspectos de lleno en una formación práctica específica propia de la Didáctica de las Ciencias Sociales como forma de aplicación y, sobre todo, de construcción social?. ¿No se debe, por tanto, orientar la formación inicial de la práctica profesional en este sentido mediante la acción coordinada de tutores y asesores?.

No se trata de modificar la práctica profesional del tutor de prácticas en la responsabilidad de su destino profesional en virtud de las exigencias formativas del alumno, sino de establecer unos criterios que deberían ser los referentes del tutor como agente educativo de profesionales en formación.

Entendemos, sin embargo, que en la práctica de la enseñanza en el aula no puede excluirse de manera generalizada la aplicación de los postulados de la racionalidad técnica a cualquier situación docente; por el contrario, debe admitirse que en la enseñanza también se dan situaciones y tareas específicas que exigen logros de eficacia inmediata que aconsejan procesos de intervención en los que se justifica la aplicación de teorías y técnicas ajustadas a patrones derivados de las elaboraciones de las ciencias básicas y aplicadas.

El profesor, desde la perspectiva crítica, tiene como tarea fundamental, en primer lugar, el conocimiento y la clarificación de situaciones que le lleven a la identificación de los problemas que no pueden resolverse con la aplicación unívoca de medios, prescripciones y técnicas preestablecidas de manera general; una vez realizada esta "construcción subjetiva" del problema, el quehacer del maestro consiste en el diseño y toma de decisiones que se derivan de la consideración de los procesos que requiere la práctica, no como meros instrumentos sino como actividades educativas. La profesión docente se concibe como una profesión de "diseño" (YINGER, 1986).

La formación inicial del profesor y su desarrollo profesional tienen como cometido principal favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea de enseñar como del contexto en el que tiene lugar esta actividad. El profesor se concibe como un "investigador en el aula" y la enseñanza como un proceso de

creación artística (STENHOUSE, 1984).

El denominador común de los modelos, fórmulas y estrategias posibles para formar a los estudiantes, futuros profesores en la práctica de la enseñanza desde esta perspectiva, consiste en proporcionarles unos conocimientos básicos sobre la educación, dotarlos de unos recursos metodológicos y técnicos e introducirlos en una dinámica reflexiva que cuestione no sólo el cómo desarrollar la enseñanza sino el qué y por qué hay que desarrollarla de una forma determinada a partir del diagnóstico de las situaciones. Operativamente se trata de que, a través de una estrecha colaboración entre asesor y maestro-tutor, se les inicie en un proceso constructivista del conocimiento profesional. Para ello, se deben tener en cuenta algunos supuestos teóricos: la práctica profesional entendida como "una reflexión en la acción" (SCHÖN, 1992), los planteamientos sobre los problemas educativos entendidos como problemas prácticos (CARR y KEMMIS, 1988), el conocimiento práctico del profesor como profundamente contextualizado, interactivo, especulativo, hipotético y probabilístico, el análisis profesional autorreflexivo sobre la propia práctica, etc.

Esta práctica reflexiva, durante el proceso de formación es responsabilidad de los tutores (maestros de los Colegios). Estos tutores han de poseer (ZABALZA y CID, 1998: 31) la doble competencia: la "competencia técnica", en tanto que personas que conocen bien el trabajo que realizan y dominan las habilidades vinculadas al mismo; y la "competencia pedagógica", en la medida en que han de ser capaces de transmitir lo que saben a sus pupilos. La selección del tutor se produciría por el grado o nivel en que se manifieste la competencia técnica, que vendría dado como la resultante final de un proceso de evaluación que, en nuestra propuesta, debería ser asumido por la Inspección educativa, considerando la acción y trayectoria docente del tutor en función de las finalidades curriculares teóricas. La búsqueda de la competencia pedagógica es lo que debería componer la base del modelo formativo; serían realmente acciones que, al tiempo que se ejecutan, se ven justificadas en su planificación y en su ejecución. Es aquí, precisamente, donde pretendemos establecer las bases de la formación teórica, básica y permanente, del tutor.

La tutorización es un proceso complejo que involucra mucho más que poner juntas a una persona "experta" (con un repertorio de habilidades y conocimientos que deben de aparecer ya bien desarrolladas) con otra persona "inexperta" o en formación que precisa ser tutorizada. Esta nueva concepción de la tutoría se proyecta en una manera más fructífera y directa de mostrar a los futuros profesionales cómo puede llevarse a cabo la integración entre teoría y práctica en el trabajo profesional, cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y cómo la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen.

Hill, Jennings y Madgwich (1992: 118) citan criterios para seleccionar a los tutores, entre los que cabe destacar: experiencia profesional, actitudes reflexivas y poseer habilidades y cualidades relacionadas con el ejercicio de la tutoría. En lo referente a las habilidades y cualidades relacionadas con el ejercicio de la tutoría mencionan una larga y explícita serie de ellas, aunque éstas no van más allá de ser un catálogo de aspectos que, por sí solos, no garantizan una adecuada formación del tutor ni que éste sepa transferirlas al alumno de prácticas. En cualquier caso, a lo más que puede aspirar este repertorio es a fijar un hipotético perfil para la selección del tutor; su formación específica iría por otros derroteros y tendría mucho que ver con las funciones o competencias que se le deben suponer, pero que no tienen por qué estar divorciadas del contexto general del diseño de prácticum.

Las funciones o competencias de este tipo de tutor se resumen en una acción formativa sistemática en la que se incluyen tanto acciones de enseñanza como de supervisión, consejo y evaluación. Serían, por ejemplo, orientar al alumno proporcionarle información, mostrarle la realidad escolar, asesorarle, colaborar con él en el diseño y manejo del material y de los medios existentes, introducirle en el plan de acción tutorial, mostrarle el uso y aplicación de distintos métodos que repercuten en la acción educativa y, por supuesto, evaluar al alumno en prácticas, lo cual sí que requiere el establecimiento de unos criterios que no pueden diferir de los del asesor, que también tiene esta misión compartida.

Habría que plantearse más un modelo de tutor que fuera consecuencia de la selección de un modelo de prácticas que haya sido planteado considerando unos referentes teóricos procedentes de la Didáctica General, de la Psicología de la Educación y, por supuesto, de la Didáctica de las Ciencias Sociales estructurando un modelo complejo, siendo, a nuestro parecer, los ejes principales que lo compondrían los siguientes:

* Consideración del ejercicio profesional como una fuente de crítica y autocrítica de la teoría y la práctica; el ejercicio crítico de la profesión es fuente organizadora de la educación institucional (ROZADA, 1997).

* Producción de ensayos de modelos de enseñanza-aprendizaje a escala reducida, considerando el aula como espacio dialéctico que permite analizar la dimensión comunicativa y social de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su validez para la resolución de problemas concretos. (PURLAN, 1993). Para la formación del profesor de Ciencias Sociales, este aspecto sería básico, pues ponen en ejecución buena parte de los valores formativos de índole social.

* La tutorización del prácticum requiere la aplicación sistemática del diseño de un proyecto, un plan de acción tutorial, que en la mayoría de los casos necesita reestructurarse en función de la sucesión de acciones del alumno y las del propio tutor.

Sobre estas bases teóricas y considerando las funciones del tutor, se puede

llegar a desarrollar y establecer un proceso formativo de tutores para el Prácticum que, teniendo en cuenta el marco en el que interarctúan los valores, nos conecte realmente con la tesis de Giroux (1990) que considera al profesor como "un intelectual transformativo", que incide sobre la concepción de la sociedad, la naturaleza del conocimiento disciplinar y la naturaleza del pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. (1986) "La formación de maestros. Una propuesta alternativa". en *Cuadernos de Pedagogía*. Laia. Barcelona
- BENEJAM, P. (1992): "Contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado", en *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coord.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. I.C.E.-Horsori, Barcelona.
- CÁRDENAS, J. y otros (1991) *Las Ciencias Sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- CARR, W. (1993): *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*, Sevilla, Diada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- CIFUENTES, M. A. (1997): "Una reflexión sobre las prácticas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, pp.161-175.
- GIROUX, H. A.(1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Piados/MEC.
- HILL, A., JENNINGS, M. y MADGWICK, B. (1992): "Initiating a Mentorship Training programme", en Wilkin, M. (edra.) *Mentoring in Schools*, Londres, Kogan Page.
- MARTÍNEZ, A. y GORDO, J.J. (1995): "Propuesta para un Prácticum reflexivo en la formación inicial de los maestros", en Montero, M.L., Cebreriro, B. y Zabalza, M.A. (eds.) *El Prácticum en la formación de Profesionales: Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela, Universidad, pp. 487-497.
- PAGÉS, J. (1997): "La formación inicial de maestros y maestras de

- educación primaria: reflexiones sobre las luces y sombras de los nuevos planes de estudio”, en *Investigación en la Escuela*, nº 31, pp. 89-98.
- PORLAN, R. (1993): *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Diada.
- ROZADA, J.M. (1997): *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How Professional thinks in action*. New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Paidós/MEC. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del vitae*, Madrid, Morata.
- THORTON, S. J. (1991): “Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies.”
- YINGER, R. J. (1986): “Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional”, en Villar Angulo, L.M. (ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ZABALZA, M. A., y CID, A. (1998): “El tutor de prácticas: un perfil profesional”, en Zabalza, M.A. (ed.) *Los tutores en el Prácticum (I)*. Pontevedra, Diputación Provincial, pp. 19-63.

UN MODELO DE PRÁCTICUM PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA O UN INTENTO DE RELACIONAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PESE A LOS PLANES DE ESTUDIO

Carme Valls Cabrera

carme.valls@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

En la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, y ya desde la antigua *Escola de Mestres de Sant Cugat*, se ha hecho un gran esfuerzo para definir los objetivos y los contenidos del prácticum en todas sus titulaciones. Resultado de este esfuerzo es:

- Haber conseguido una consideración positiva y consolidada del prácticum en todos los planes de estudio y en los planes docentes del profesorado.
- Haber mantenido, incluso mejorado, las cotas de profesionalidad y de dedicación de los tutores y tutoras de la Facultat.
- Haber solucionado los nuevos retos organizativos derivados de los planes de estudio con profesionalidad e imaginación.
- Haber acogido todas las propuestas para mejorar la relación teoría-práctica.
- Haber mantenido y mejorado la relación con los centros de prácticum.

Con todo ello se ha logrado que el prácticum sea en la actualidad uno de los elementos de la carrera más valorados por los alumnos. Ello ha sido gracias a todas las personas implicadas en su organización: decanato, profesorado de la Facultat y de los centros educativos, personal administrativo y alumnos.

EL PRÁCTICUM DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos generales

- Conocer el ámbito profesional de la etapa educativa de Educación Primaria.
- Constatar, contrastar y poner en práctica a partir de realidades concretas, las informaciones, los conceptos, los procedimientos y las actitudes que adquieren mediante los estudios en la Facultad.
- Proporcionar conocimientos y recursos a las materias.
- Propiciar una visión de conjunto del hecho educativo que oriente y dé sentido a las actuaciones profesionales futuras.
- Conocer algunas muestras de cómo se concretan en la realidad los planteamientos y propuestas del sistema educativo vigente.
- Facilitar la aproximación al conocimiento sobre la variedad, la diversidad y la complejidad de la realidad educativa.
- Fomentar la concepción de los centros educativos como instituciones insertadas en la comunidad.
- Ayudar a reflexionar sobre la función de la escuela y del profesorado como copartícipes de la educación de los alumnos juntamente con la familia, otros profesionales e instituciones.
- Concienciar sobre el valor y la necesidad de las concepciones y explicaciones teóricas para analizar y entender la realidad educativa, así como también, para diseñar la intervención, ponerla a la práctica y evaluarla.
- Sensibilizar sobre la necesidad de la formación permanente y de la participación del maestro/maestra en la investigación educativa.
- Facilitar ocasiones de reflexión y de contrastación con la realidad, así como también, sobre las propias ideas y opciones de formación del profesorado.
- Poner a prueba las propias competencias para la docencia.

Contenidos

Los contenidos del prácticum se refieren a los siguientes aspectos:

- Tipologías de centros escolares de Educación Primaria.
- Escuela y administración educativa.
- Escuela y entorno.
- Gestión.
- Organización del centro y del aula.
- Proyecto Educativo de centro.
- Proyecto Curricular de centro.
- Diseño, realización y evaluación de intervenciones educativas y de unidades didácticas.
- Lengua y escuela.

- Educación en la diversidad y en la interculturalidad.
- Escuela y servicios educativos externos (EAPS, IMEs, centros de recursos, centros de atención, grupos de tiempo libre, movimientos de renovación pedagógica, etc.).
- Escuela y servicios comunitarios (bibliotecas, ludotecas, museos, etc.).
- La profesión de maestro/a, funciones, técnicas de trabajo, actitudes profesionales.

La distribución de estos contenidos y la secuenciación de los objetivos se distribuye en cuatro períodos del prácticum, durante los cuales, la construcción del conocimiento y de las habilidades se realiza de forma progresiva como vemos en el siguiente cuadro.

Organización del Prácticum.

FASE	TEMPORALIDAD	CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS	TUTORIA FACULTAD
Prácticum I (primer curso)	15 días durante el mes de febrero.	-Configuración del espacio sociocultural del centro escolar. -Aspectos pedagógicos y organizativos del centro. -El aula; su organización material y social.	-Recopilación de datos. -Transcripción de datos. -Elaboración de informes. -Confeción de un informe.	- Los profesores de Pedagogía Sistemática y Social o de Sociología de la Educación.
Prácticum II	1 mes durante el mes de febrero.	-Funcionamiento del centro. -Funcionamiento del aula.	-Recopilación de datos. -Elaboración de informes.	- Los profesores de las materias psicopedagógica y didácticas.
Prácticum III	15 días durante el inicio de curso y un día a la semana durante el resto.	-Funcionamiento del centro y del aula. -Elaboración de un proyecto de unidad didáctica.	-Recopilación de datos. -Elaboración de informes. -Programación de una unidad didáctica.	- Profesores de didácticas específicas y de psicología.
Prácticum IV	15 días el mes de febrero y un día a la semana durante el resto.	-Funcionamiento del aula. -La programación.	-Recogida de datos. -Elaboración de informes. -Elaboración, experimentación y evaluación de una unidad didáctica.	-Los mismos.

EL MODELO EXPERIMENTAL DEL PRÁCTICUM II

Antecedentes

Durante el curso 1996-1997 se había realizado la evaluación de la titulación de Educación Primaria de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. La evaluación puso de manifiesto que uno de los puntos débiles de la titulación era el Prácticum II, es decir, el que se realizaba durante el segundo curso de la Diplomatura. Se constataba que no aportaba a los alumnos suficientes nuevos contenidos ni nuevas experiencias, se repetían objetivos y contenidos del Prácticum I y el Prácticum III. Ello hizo necesario que la coordinación de la titulación, durante el curso 1998-1999, organizara un seminario de tutores para analizar las funciones del Prácticum de la titulación y a partir de aquí se redefiniera el de segundo curso. Resultado de este trabajo fue la definición de unas nuevas funciones:

1. Posibilitar la relación de los contenidos del Prácticum con los contenidos de las diferentes asignaturas.
2. Definir unos contenidos específicos y diferenciales que permitieran que el alumnado avanzara en sus conocimientos y se sintiera suficientemente motivado. Era necesario garantizar una práctica que superara la observación como único objetivo.
3. Establecer un contacto más eficaz entre tutores de la Facultad y tutores de los centros educativos.
4. Iniciar a los alumnos en la programación, experimentación y evaluación de una intervención educativa.

Hasta entonces, como hemos visto, el Prácticum II se realizaba durante el mes de febrero; si se quería establecer una estrecha relación entre el Prácticum y las asignaturas era necesario elaborar un nuevo calendario. Para ello se distribuyó en dos períodos.

El primero a iniciar la última semana de septiembre con una duración de quince días. Este período se dedicaría básicamente a la observación de dos ámbitos: el conocimiento del centro y la comunicación social en el aula, concediendo especial atención al último

El segundo, también con una duración de quince días y a celebrar durante el mes de febrero. En este segundo período adquiere especial relieve la intervención educativa a realizar por el alumno, sin que por ello se olvide la comunicación social en el aula, especialmente a lo que concierne a la observación de los cambios producidos durante el tiempo transcurrido entre los meses de octubre y febrero, así como a los aspectos no observados durante el primer período.

Para cumplir las funciones propuestas se definieron los siguientes objetivos y se dibujaron los siguientes procedimientos. Se han aplicado durante dos cursos con resultados muy positivos.

Objetivos

1. *Garantizar mayor aprovechamiento del tiempo de prácticas en el centro escolar, en total cuatro semanas lectivas, para que los alumnos conozcan el centro escolar en diferentes momentos.*

Procedimiento. Redistribución de las cuatro semanas de permanencia en el centro escolar en dos semanas al inicio de curso y dos semanas durante el inicio del segundo cuatrimestre.

2. *Relacionar el prácticum con las asignaturas que se imparten en la Facultad.*

Procedimiento. En el primer cuatrimestre, los profesores de las diferentes asignaturas recuperan las observaciones realizadas por los alumnos en el centro escolar y las integran en su programa en forma de análisis, debates, ejemplos, etc., de acuerdo con los contenidos específicos de su programa.

En el segundo cuatrimestre, una vez el alumno ha realizado y evaluado su intervención, ésta es utilizada en las asignaturas como punto de partida o como ejemplo de algunos de los temas del programa.

3. *Potenciar las tutorías con un trabajo sistemático de las observaciones realizadas.*

Procedimiento. Durante el primer período se realizan entre 6 y 10 tutorías. El trabajo tutorial se realiza con un grupo de 6 alumnos, los cuales exponen sus observaciones que son analizadas por el grupo. Las observaciones, como se ha dicho anteriormente, se basan en dos temas: *la contextualización del centro y la comunicación social en el aula.* Ésta última se centra en los siguientes ejes: el papel del alumnado en las decisiones que se toman en el aula, tanto en lo que concierne al funcionamiento como en los aprendizajes, la participación de los alumnos, la interacción social, la toma de decisiones, las actitudes cooperativas, el tratamiento del conflicto y la distribución del espacio y del tiempo.

(Véase la propuesta de este ámbito de observación al final del documento)

El hecho de compartir, analizar y contrastar las observaciones realizadas y las experiencias vividas con el grupo permite:

1. Conocer diversos contextos educativos, alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje, de intereses, de capacidades, de culturas, los cuales condicionan su tratamiento y las formas de atender a la diversidad.
2. Poner de manifiesto las capacidades de observación, de análisis y de argumentación de los alumnos.

Durante el segundo cuatrimestre, se profundiza en el funcionamiento general del centro, y se analiza la marcha del aula tomando como punto de partida las observaciones realizadas al inicio y se detectan posibles cambios en el funcionamiento del grupo, la normativa, las metodologías, la organización del trabajo, etc. A estos análisis se suelen añadir algunos temas importantes de acuerdo con las realidades constatadas: estilos de los maestros, modalidades de organización, modalidades didácticas,

características del alumnado, del centro, etc.

4. *Iniciar a los alumnos en la programación, experimentación y evaluación de una intervención educativa.*

Procedimiento. Preparación durante el primer cuatrimestre de una intervención de enseñanza-aprendizaje que los alumnos experimentarán en el aula en su segundo período de estancia en el centro escolar. Los alumnos programan la intervención bajo la supervisión del tutor de la Facultad. Una vez programada la presentan al tutor del centro de primaria el cual la supervisa. Esta intervención es analizada por el grupo de trabajo durante las tutorías.

5. *Potenciar el contacto entre el tutor de la Facultad y el tutor del aula del Centro Escolar.*

Procedimiento. El tutor de la Facultad realiza una visita al centro de Primaria durante el mes de septiembre con el fin de conocerlo. Celebra una entrevista con el tutor del aula para informarle de los objetivos, contenidos y organización del prácticum, y acordar el tema y la temporalización de la intervención que el alumno realizará. Una vez finalizado el segundo período de prácticas, el tutor de la Facultad vuelve al centro para evaluar con el maestro-tutor el proceso seguido por el alumno.

Evaluación de la experiencia

La experiencia ha sido evaluada por profesores y alumnos a lo largo de los dos cursos que lleva realizándose en plan experimental. Las conclusiones a las que se ha llegado son las siguientes:

Puntos fuertes:

- 1) Permiten relacionar la teoría y la práctica. Con lo cual ambas se nutren entre sí y facilitan el acercamiento de la escuela real a las aulas de la Facultad.
- 2) Garantizan la relación del tutor de la Facultad con el tutor del centro educativo de Primaria.
- 3) Garantizan que el alumno de segundo curso se inicie en las tareas de programación.

Puntos débiles:

- 1) Al partir el proceso en dos, algunos aspectos objeto de observación pueden recibir un tratamiento más superficial, según sean las características del centro y las del alumno. Para corregir este punto débil, se está trabajando en una propuesta de ampliar el segundo período en una semana más.
- 2) Algunos maestros se quejan de que los alumnos inicien sus prácticas recién iniciado el curso escolar.

UN EJEMPLO DE CÓMO SE RELACIONA EL PRÁCTICUM II CON UNA ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II.

En la asignatura que imparto, la relación entre la misma y el Prácticum se realiza a dos niveles:

1. Antes de que los alumnos inicien sus prácticas en el centro de Primaria, reúno a los alumnos y les indico qué observaciones deberán hacer en el aula donde realizarán sus prácticas. Estas observaciones se centran en el desarrollo del Área de Conocimiento del Medio Social y Cultural. Su análisis se integrará dentro de los contenidos del programa de la asignatura y también servirán para ejemplificar algunas situaciones educativas.

Las observaciones solicitadas están relacionadas con las pautas de observación facilitadas por el tutor/a (son tutores todos los profesores que imparten docencia en el curso). Son observaciones relacionadas con *la toma de decisiones*, por ejemplo, quién decide los temas motivo de aprendizaje, qué criterios rigen la programación..., con *la participación e implicación del alumnado*, por ejemplo, posibilidades que tienen los alumnos de escoger, proponer y decidir actividades y tareas, que tipos de reflexiones se hacen durante el proceso de aprendizaje con el fin de adecuar las tareas a los objetivos propuestos, etc. El ámbito referido a *la interacción social* también proporciona importante material para el desarrollo del programa de la asignatura, especialmente en los aspectos referidos a modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y aprendizaje, habilidades, organización del trabajo, etc. Del último ámbito, el de *la dinámica social*, se trabaja especialmente el tema de las habilidades sociales.

2. En la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, los alumnos preparan, en grupos de tres o cuatro, una unidad didáctica que será experimentada en un centro de Primaria. En este caso también la relación con el prácticum es muy importante dado que la experimentación se hace en el mismo centro y aula donde uno de los alumnos han hecho sus prácticas y es el maestro tutor del aula quien actúa, junto con la profesora, de observador de la experiencia y participa activamente en el análisis que de la misma se realiza posteriormente en la Facultad.

Propuesta de ámbitos de observación de la comunicación social en el aula

1. La toma de decisiones

Los aprendizajes

- ¿Quién y cómo decide los temas motivo de aprendizaje? ¿Se comentó con los alumnos lo que deberán aprender?
- ¿Qué criterios rigen la programación del aula?
- ¿Qué sentido tienen para los alumnos los aprendizajes que están realizando?
- ¿El maestro o la maestra proporciona pautas para realizar los trabajos? ¿Cuándo y cómo lo hace?
- ¿Se explican los objetivos de las tareas? ¿Se hacen valoraciones sobre las mismas?

La distribución del espacio del aula

- ¿Quién y cómo distribuye el espacio del aula? ¿Con qué criterios?
- ¿Se producen cambios en la distribución del espacio del aula? ¿Cómo, cuándo y por qué?

El horario

- ¿Cómo y quién distribuye las franjas horarias? ¿Hay espacios de libre elección de la actividad? ¿Se realizan modificaciones en el horario? ¿Quién las hace y por qué?
- ¿Qué diferencias hay entre las actividades de la mañana y las de la tarde?
- ¿Qué criterios rigen el horario?

2. La participación y la implicación del alumnado.

- ¿Qué posibilidades tienen los alumnos de escoger, proponer y decidir actividades y tareas?
- ¿Qué posibilidades tienen de plantear problemas personales y de grupo?
- ¿Las iniciativas, cómo son acogidas, canalizadas o desarrolladas?
- ¿Los alumnos anotan las tareas que deben realizar fuera del aula? ¿Tienen y usan la agenda personal? ¿Hay en el aula murales colectivos que recogen decisiones, compromisos y propuestas o que hacen de guía de las tareas y trabajos a realizar?
- ¿Durante el proceso de realización de las tareas se dedica algún tiempo a la reflexión con el fin de adecuarlas a los objetivos?
- ¿Existen instrumentos o espacios de autorregulación sobre el trabajo que se realiza?
- ¿Los alumnos se corrigen mutuamente los trabajos? ¿Se les proporcionan pautas de corrección?

3. La interacción social

- ¿Qué modelo de aprendizaje se favorece?
- ¿Qué tipo de aprendizajes predominan: por recepción, por descubrimiento autónomo, por descubrimiento guiado, resolución de problemas, planteamiento de hipótesis, juegos de simulación...? ¿Se fomenta el diálogo? ¿Se realizan debates?
- ¿Cómo se organiza en trabajo en el aula: predomina el trabajo individual, en pequeño grupo, en gran grupo?
- ¿Qué tipo de ejercicios predominan en las diferentes áreas? ¿Qué habilidades se trabajan con los alumnos: clasificar, memorizar, reproducir información, analizar, interpretar, comparar, resumir, describir, explicar, justificar, argumentar, evaluar, anticipar, planificar...?
- ¿Qué predomina más en las actividades de aprendizaje, la lengua oral, la lengua escrita?
- ¿Qué tipo de soporte material tienen los alumnos para realizar las tareas: libro de texto, libros de consulta, mapas, juegos, ordenadores...?

4. Dinámica social

- ¿Cómo se deciden las normas de funcionamiento del aula?
- ¿Cuáles son las reglas implícitas y cuáles las explícitas? ¿Qué se puede hacer y decir? ¿Cuándo, cómo y para qué?
- ¿Qué habilidades sociales son objeto de aprendizaje? ¿Se promueven situaciones de colaboración, de pedir y proporcionar ayuda, situaciones en las que se deban justificar las actitudes, situaciones de toma de decisiones conjuntas?
- ¿En qué momentos se produce la dispersión y/o el desorden? ¿Cuál es el motivo, la justificación? ¿Qué factores lo condicionan? ¿Cómo se tratan estas situaciones?
- ¿Qué ocurre cuando surge algún conflicto en el aula?
- ¿Qué clase de conflictos son los más frecuentes?
- ¿En qué forma interviene el maestro/la maestra? ¿Y el alumnado?
- ¿Si el conflicto es grave, qué mecanismos tiene el maestro/maestra para solucionarlos?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARNAUS, R. (1999): "La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en PÉREZ GÓMEZ, A.,

BARQUÍN, J. y ANGULO, J.F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

AA.VV.(2002): *El prácticum a la Facultat de Ciències de l' Educació*. (en prensa)

AA.VV. (2001): *Pràcticum II. Experiència pilot. Titulació d'Educació Primària de la Facultat de Ciències de l'Educació*. UAB. (Documento interno)

BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.

BENEJAM, P.(1993): "Los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado", en MONTERO, J.M.y VEZ, J. (eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado. (I)* Santiago de Compostela: Torculo Ediciones, pp. 341-347.

CASAS,M., GÓMEZ,I., LLOBET,C. Y VALLS,C.: (2000): "La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales", en PAGÈS, J., ESTEPA, J. Y TRAVÉ, G.: *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva, Universidad de Huelva. Publicaciones.

CASAS,M., GÓMEZ,I., LLOBET,C. Y VALLS,C. (2000): "Una experiencia interdisciplinar para la formación teórico-práctica en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria", en DEL CARMEN, L. (ed.) *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona, Universitat de Girona.

COCHRAN-SMITH, M. (1999): "Reinventar las prácticas de Magisterio", en PÉREZ GÓMEZ, A; BARQUÍN, J.; ANGULO,J.F (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A (1992): *Comprender y transforma la enseñanza*. Madrid, Morata.

GIROUX,H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid: MEC/Paidós.

LÓPEZ RUIZ, J.I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, Ed Aljibe.

PAGÈS,J. (1994): "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum, y la formación del profesorado". *Signos*, nº 13. pp 38-51.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Segundo Congreso

Mundial Vasco/Narcea.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995): "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa", en AA.VV. *Volver a pensar en Educación* (Vol.II). Práctica y discursos educativos. Madrid, Morata/Fundación Paidea, pp.339-353.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): "La relación teoría-práctica y el compromiso profesional con la práctica reflexiva", en ARMENGOL, C., FEIXAS, Y M.; PÉREZ, A. (coord.ed.) *I Jornadas estatales de experiencias educativas*. Bellaterra, Facultat de Ciències de la Educació. UAB.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999): "El prácticum en la enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN, J. Y ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- KEMMIS, S. (1999): "La investigación acción y la política de la reflexión", en PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN, J. Y ANGULO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D.D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SCHÖN, D. D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan* Barcelona, Paidós Ibérica.
- ZEICHNER, KENNETH, M. (1995): "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AAVV. *Volver a pensar en educación* (Vol.II) Prácticas y discursos educativos. Madrid, Morata/Fundación Paidea, pp. 385-398.

LAS PRÁCTICAS COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Ana Candreva
candreva@amc.com.ar

Sandra Susacasa
susacasa@sinectis.com.ar

Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

PRESENTACIÓN

En los estudios desarrollados por nuestro grupo de investigación educativa, dentro de la línea "Construcción de las Didácticas Específicas a través de interdisciplina" la necesidad de generar espacios de investigación sobre la formación de los docentes de áreas específicas de la enseñanza, tal como la de las Ciencias Sociales en los distintos niveles de la enseñanza, en nuestro sistema educativo se hace imprescindible.

La inserción de espacios de investigación educativa aplicada a la articulación teórico-práctico en el campo de la práctica docente, ya no solo es una demanda para ciertos niveles de formación pedagógica sino que se hacen una necesidad relevante, pero aún no resuelta, en todos los currículos de formación de formadores.

Desde una perspectiva pedagógica, consideramos a la investigación de la enseñanza como un área específica de la didáctica de las ciencias sociales, en tanto ésta configura la disciplina cuyo objeto de estudio lo constituyen las prácticas de la enseñanza de dichas ciencias. La investigación educativa supone, entonces, la producción de conocimientos acerca de esas prácticas,

Estos conocimientos van produciendo el marco referencial teórico que permite comprender, interpretar y explicar, desde su complejidad, las características que esas prácticas de la enseñanza asumen. Esta misión no sería suficiente si la didáctica no pudiese cumplir con la finalidad de

fundamentar, en los resultados de sus investigaciones, los contenidos suficientes para proveer a la formación docente de lineamientos y propuestas para la intervención en los hechos educativos. Esto se logra a través de la construcción de conceptos, principios, categorías y propuestas innovadoras para su mejoramiento.

La cuestión de la investigación educativa aplicada a la enseñanza se torna así un espacio imprescindible de abordar a la hora de atender las necesidades formativas del docente en Ciencias Sociales de todos los niveles, requiriendo cada uno de ellos ser considerado en sus particularidades. Así, a modo de ejemplo, aparece la evidencia de una formación específica en áreas de investigación educativa para el profesor de secundaria, donde para tomar solo un componente, los modos de aprendizaje de los adolescentes requieren de un modelo de análisis propio.

La inclusión en el currículo de formación docente del profesor de secundaria del área de investigación educativa que se sostenga en la indagación de sus problemáticas particulares, con los recursos técnicos que puedan dar cuenta de la complejidad de los mismos también requiere ser tratada a la hora de propuestas de actualización y perfeccionamiento docente. En los resultados de las encuestas que hemos realizado a los docentes de los cursos del Programa Nacional de Actualización Académica para los Profesores de Profesorado que nosotros estamos coordinando, que conforman una muestra representativa, pues incluyen los de más de la mitad de las provincias Argentinas, éste es uno de los requerimientos más elocuentes de los docentes en ejercicio.

Los pocos planes de formación docente que cuentan con "asignaturas" referidas a la investigación didáctica solo proponen contenidos referidos a metodología de la investigación, y con predominio de las técnicas cuantitativas, tal como lo revela el análisis de planes de formación docente en el ámbito terciario y universitario.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Por tanto la investigación de la enseñanza en Ciencias sociales y su aplicación a la formación docente genera un área de conocimiento, conformado por un campo particular, que requiere especificidades y niveles de articulación interdisciplinarias, donde los distintos grupos de la profesión docente encuentran la necesidad de legitimar sus prácticas a través de las investigaciones educativas.

Es así como las cuestiones básicas de la formación docente se entranan con sus cuestiones específicas. La multidimensionalidad de esta cuestión hace que la práctica educativa pueda ser un buen campo de estudio, para los propios

docentes, de los saberes, propuestas, estrategias, acciones, y los niveles de intervención que estos logran en los resultados obtenidos en los distintos ámbitos del sistema educativo.

Por otra parte la recuperación de las prácticas docentes como campo de investigación educativa da cuenta, también, de las dos dimensiones en las que la función docente se desenvuelve: el saber Pedagógico Didáctico desarrollado por el docente y los niveles de apropiación de los contenidos de las Ciencias Sociales.

Es notable, al menos en las instituciones estudiadas, la diferencia entre los grados de satisfacción manifestados por los docentes frente a su formación disciplinar (que tiene mayor carga curricular), de la que se muestran altamente satisfechos, y la de su formación pedagógica a la que le dan poca significación en su etapa de estudiantes, pero paradójicamente, reclaman como insuficiente en la etapa de ejercicio profesional de la docencia. Esto coincide con los resultados que se obtienen de las observaciones y entrevistas a los otros actores de la situación educativa, donde las problemáticas se centran en cuestiones fundamentalmente pedagógico-didácticas y no vinculadas a los saberes disciplinares vinculados a la formación docente.

Ambos saberes, los pedagógicos y disciplinares confluyen en la formación docente de los distintos niveles de la enseñanza. En nuestro sistema el fenómeno de disminución de las cargas curriculares de formación pedagógico-didáctico se da de manera decreciente a medida que los ciclos se hacen superiores. Manifestándose, notablemente, esta cuestión aun en el cotejo entre los planes de formación docente de los niveles terciario universitario y no universitario. Este último cuenta con la menor carga pedagógico-didáctica de todos los programas de formación docente. Actualmente se nota, con alguna preocupación, que los profesionales que ejercen la docencia universitaria en su mayoría no cuenta con ninguna formación docente. Aun en áreas específicas de las ciencias sociales, un licenciado puede realizar actividades docentes sin haber obtenido ni siquiera la magra carga curricular de formación docente que tienen los profesorado universitarios.

Este estado de la cuestión nos exige una perspectiva de apertura que permita la construcción de un marco referencial teórico capaz de sustentar una formación docente apropiada, sostenida fundamentalmente en la dimensión pedagógico-didáctico. El reclamo de los docentes se sustenta fundamentalmente en que esta sería adecuada a sus necesidades si lograrse articular la dimensión teórica con sus prácticas cotidianas a través de la especificidad de sus contenidos. Parece pues, en síntesis, que la demanda hacia la didáctica específica es que ésta pueda dar cuenta, desde la teoría de la enseñanza, de los modos de abordar, con una incidencia positiva el hecho educativo dentro de cada contexto.

En los nuevos diseños curriculares de la formación de formadores las cuestiones básicas se entranan con las específicas lo que hace que vayan

adquiriendo un notable nivel de debate desde la discusión de los fundamentos teóricos.

La organización de propuestas de la formación docente por ciclos de la enseñanza y áreas disciplinares ya es ampliamente aceptada como específica, pero se están atendiendo a otras particularidades, tales como por ejemplo la práctica de la docencia y profesional de los distintos grupos en ejercicio de la docencia. También se está atendiendo las necesidades particulares de los cursantes de la formación, actualización, capacitación docente, o si se trata de ámbitos de formación continua.

Esta atención a la diversidad de requerimientos de formación docente está siendo tomada en consideración en las distintas propuestas que hemos analizado. Parece pues que el que cada uno de los programas debe ser apropiado para cada una de los grupos que esta necesitando formación docente es tomado ya como un requisito ineludible, reflejándose en la particularidad según niveles y áreas específicas que presentan las propuestas de formación y aun en las modalidades de enseñanza de la propia formación docente.

Estas van pautando, de ese modo, procesos particulares de enseñar y aprender a través de experiencias de aprendizaje centradas en el alumno. Así como enfoques metodológicos y modos de producción de nuevos conocimientos específicos que le están requiriendo al profesor un cambio en el perfil de su rol. Al mismo tiempo ese cambio exigido al rol docente requiere de una formación docente diferente.

Es en este punto donde las dificultades de poder instalar, en la formación docente, la estrategia didáctica en el lugar que ha ocupado la búsqueda del "método" como clave de la solución de las problemáticas educativas que se nos instala con mayor vigor. ¿Cómo lograr que en la formación docente se acepte el desafío de la construcción y se abandone en lugar equívocamente seguro las respuestas inamovibles y acabadas?

Poco queda de la posibilidad de continuar considerando resuelto el problema de la enseñanza en la formación docente, a través de la búsqueda del "método" como instrumento de resolución de la problemática educativa. Desde Juan Amós Comenio (1592-1670), se ha vinculado al modo de resolver la tarea de enseñar con establecer el método más apropiado para favorecer y provocar el aprendizaje. Si se quiere asumir la diversidad, la posibilidad de entender el método como el conjunto de reglas y ejercicios a aplicar en la enseñanza, de un modo sistemático y ordenado, se nos diluye y deja de ser una posibilidad, muchas veces atractiva, el reduccionismo metodológico en educación. No podemos ya imponer a la realidad educativa el modelo de uniformidad de la enseñanza, como si estuviese dirigida a una población escolar homogénea, con alumnos concentrados en un mismo espacio físico, un contenido común y un maestro inmutable. Sabemos ahora que nuestro espacio es vital, dinámico y por tanto cambiante. Ya no es el espacio físico cristalizado para la estampa de

nuestro método. Es otro espacio el nuestro y que no nos permite mantener la perspectiva de uniformidad.

Por tanto no podríamos aceptar que las propuestas metodológicas puedan entenderse exclusivamente como un conjunto de procedimientos y técnicas que pueden ser aplicadas en cualquier contexto. Consideramos que en toda "metodología" subyacen marcos referenciales teóricos con sus conceptos de conocimiento y de educación de los cuales las practicas que generan deben dar cuenta, hacerlos comunicables.

Son los estudios basados en las prácticas educativas, que muestran las diversas concepciones que aun en la actualidad, enmascaradas o no, continúan considerando los contenidos, a los estudiantes y a los propios docentes como entidades relativamente estáticas, los que han puesto en evidencia el fracaso educativo, el error de desestimar elementos tales como los conocimientos previos, las imágenes y representaciones sociales de los actores de la educación, y en definitiva, el no centrar la mira en el aprendizaje de los alumnos.

Continuar con la hegemonía de la "verdad del contenido a enseñar" se opone claramente a la idea de que los saberes están en buena medida indeterminados, parcialmente abiertos, y que es a través de las prácticas de la enseñanza y con el logro del aprendizaje que serán construidos.

Habría que pensar en propuestas de formación docente que abran el aprendizaje de nuevos procedimientos de manera significativa y favorezcan la toma de decisiones respecto al modo de actuar de los estudiantes y resignar los modos de enseñanza rígidos que obedezcan a construcciones generales. Éstas pueden marcar alguna tendencia pero no alcanzan siquiera para describir la variedad de situaciones empíricas que despliegan los sujetos en los contextos educativos.

Si aceptamos considerar a las comunicaciones educativas como procesos complejos, abiertos e inestables, es muy difícil aceptar la posibilidad de lograr un método de enseñanza que pueda ser el único medio apropiado para ese fin. Parece pues necesario abandonar la expectativa de encontrar la manera apta de enseñanza en cualquier circunstancia, cualquier contenido, a cualquier sujeto.

Aparece como imprescindible la creación de espacios educativos que generen intercambio y construcción de significados compartidos con una dinámica siempre en movimiento, que busque la quimera de lo estable sin alcanzarla, pues cada aprendizaje acarrea nuevas cuestiones, incertidumbres, desequilibrios y dudas, pero que simultáneamente generen deseo de búsqueda, y pasión en el desafío.

De acuerdo con Lawrence Stenhouse la practica de enseñanza pasa a significar el espacio de construcción de la interrelación compleja, donde poco pueden hacer los pasos fijos y muchos los procedimientos dinámicos más amplios como estrategias que nos permiten ver a la enseñanza como un arte

complejo no exento de políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar, donde los juicios propios de cada profesor en su contexto pasan a ser parte de lo necesario a estudiar. Habrá que aceptar también que, coincidiendo con Jaim Etcheverry, desde la actividad técnica y de aplicación, los profesores, mediante su metodología de enseñanza, inciden poco, consciente y deliberadamente en cómo sus alumnos estudian y aprenden los contenidos.

Los resultados de la indagación acerca de las estrategias didácticas empleadas por los docentes nos llevan a la reflexión sobre la necesidad de afrontar en la formación docente la profundización en la aplicación de estrategias participativas y llevar a la reflexión de los sustentos teóricos que subyacen en cada una de las estrategias que aplican. La desarticulación entre la teoría y la práctica educativa es un alerta que debemos atender en cualquier propuesta de formación del profesorado.

Desde los resultados de nuestras investigaciones esta disociación teórico-práctica se presenta de manera manifiesta en el campo de la formación docente, lo que explica que aparezca como una problemática cotidiana a la hora de las prácticas de campo de los estudiantes. Son los profesores del área de “práctica de la enseñanza” quienes se enfrentan de manera rotunda con esta cuestión y muchas veces los que se sienten, desde el contexto institucional, solos para abordarlo.

Si aceptamos que para que podamos hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el docente necesita ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que está procesando en el espacio educativo debe asegurarse de que la percepción del contexto educativo es compartida ya que solo de ese modo se acercará a la comprensión y adquisición del contenido curricular objeto de aprendizaje, respetando las variables personales, tanto del docente como del alumno potenciadas por las características propias de los contenidos que se intentan enseñar y aprender.

Nos resulta evidente que, por lo expresado, la formación docente requiere de manera indispensable de la construcción de una propuesta apropiada a cada contexto y niveles de la enseñanza, dinámica y de permanente interacción teórica práctica, que pueda sustentarse en la investigación educativa, capaz de dar cuenta de los fundamentos necesarios para su aplicación y desarrollo.

LA PROBLEMÁTICA DE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En los trabajos realizados por nuestro equipo de investigación los resultados obtenidos en este sentido nos inducen a la reflexión de orden

académico amplio que enfatiza las tensiones entre los modos de aprender de los estudiantes y las estrategias de enseñanza implementados por los docentes.

En el currículo de la formación de formadores la complejidad se manifiesta cuando se trata de aproximar la discusión referida a las disciplinas que lo componen. La construcción de la didáctica de las ciencias sociales resuena en dos dimensiones 1) en la formación docente de su propia disciplina, las Ciencias Sociales y 2) en el área de la formación docente de las otras disciplinas. Cabe la siguiente pregunta ¿cuáles son los componentes de las ciencias sociales en la formación docente de las otras ciencias?

Los contenidos que aportan cada una de las Ciencias Sociales generan un campo de fuerzas en el ámbito de la formación docente. En ese espacio los avances disciplinares tienen su propio ritmo de desarrollo generando tensión entre los grupos que las impulsan. Estos generan modelos, categorías y criterios que sostienen la intervención didáctica a través de propuestas, diseños y acciones educativas como síntesis de la teoría que los sustentan y la práctica de la formación que proponen.

Desde nuestro Programa de formación docente continua para docentes en ejercicio de la enseñanza dimensión pedagógico didáctico, nuestras propuestas de formación docente sostienen en cuanto a su base normativa el no reducirla a un repertorio de técnicas o recursos didácticos que se prescriben como prescindentes de contexto en el que se desarrollan, así como el sujeto de conocimiento involucrado en la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario reconocemos a las estrategias de enseñanza como configuraciones complejas que se articulan teniendo en cuenta diversos elementos entre los que también se incluyen el análisis de las particularidades que presentan las disciplinas, así como las perspectivas asumidas en la formación del profesional docente y de una determinada concepción de la práctica educativa que el mismo desarrolla, y su inserción en una concepción más amplia que involucra las prácticas sociales, interacciones y vínculos interpersonales, condicionamientos institucionales, perspectivas epistemológicas, representaciones, roles, afectos y valoraciones. Por tanto es requisito producir un conocimiento didáctico que exprese esta complejidad, que ubique la investigación educativa en el campo de la investigación social y que facilite una mayor comprensión, renunciando al atractivo del tecnicismo que aparece como un medio de resolución rápido pero así de efímero de esta cuestión.

La problemática de la relación teoría práctica en la formación de las ciencias sociales y en la profesión docente, da un lugar más relevante cada vez mayor a la “práctica” en su formación. Desde este lugar intentamos dar a la práctica, de ejercicio real, un ámbito de trabajo privilegiado, tanto para el acceso como para el afianzamiento del conocimiento pedagógico, como un modo de enfatizar los modos activos de abordaje de experiencias educativas.

Entonces:

Los modelos de enseñanza serían capaces de proporcionar la estructura de la organización de la enseñanza.

Y programaciones de pautas para sistematizar el proceso de capacitación.

La sabia combinación y la elección de los momentos apropiados en la secuencia y jerarquización de modelos de creciente complejidad en la enseñanza solo están en la posibilidad de docentes con un alto grado de formación.

Por otra parte estos diseños requieren que el estudiante se disponga al aprendizaje significativo, mediante la autogestión en el aprendizaje. La apropiación de ciertas técnicas que permitan aprendizajes con ritmo distintos. Esto, a su vez, plantea un cambio fundamental en el concepto mismo de enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al papel del profesor y del alumno en dicho proceso.

El profesor pasará a constituir el modelo concreto de actitudes y valores que oriente hacia la formación profesional éticamente fundada. Administrará los recursos docentes que hagan más eficientes el aprendizaje a partir de la producción de materiales didácticos científicamente válidos y apropiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLO, D. *El proceso de la comunicación*. Bs. As., Ed. El Ateneo, 1990.
- BRUNER, J. *Actos de significado* Alianza Editorial, 1991
- DAVINI, M^a C. *La formación docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Bs. As., Ed. Paidos, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, A. *Didáctica y curriculum*. Buenos Aires, Rei, 1990.
- DIKER Y TERIGI *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Ed. Paidos, 1995
- ETCHEVERRY, G. *La tragedia educativa* Editorial F.C.E. Bs. As. 2000
- GIMENO SACRISTAN *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. REI, 1996.
- LUNAZZI, J. M. "Federalismo y Educación". En: *Revista Americana de Educación*, 1994
- Mc. LAREN, P. *La pedagogía crítica y la política de la resistencia*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Argentina. 1998
- NASSIF, R. *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Editorial Cincel.1986.

HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J. *Para enseñar no basta con saber la asignatura* Barcelona, Ed. PAIDOS, 1993.

PASILLAS VALDES, SERRANO CASTAÑEDA "Docencia, investigación, propuestas y dificultades de integración". *Revista Argentina de Educación*, n° 14, Bs. As., 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid, Ed. Morata, 1991.