

**"LA FORMACIÓN INICIAL DEL  
PROFESORADO DE SECUNDARIA  
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA:  
UN ESTUDIO DE CASO"**

**LILIANA BRAVO PEMJEAN**

*Liliana Bravo Pemjean*

**"LA FORMACIÓN INICIAL DEL  
PROFESORADO DE SECUNDARIA  
EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES  
EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA:  
UN ESTUDIO DE CASO"**

*Tesis doctoral dirigida por el doctor  
Joan Pagès i Blanch*

Universitat Autònoma de Barcelona  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials

Abril 2002

*A mis padres*

*por su apoyo siempre cercano*

*a pesar de la distancia*

*A mi hermana Carmen*

*por su trabajo paciente y cariñoso*

*en la diagramación de esta tesis*

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>FINALIDADES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>21</b>
1.    FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
2.    METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	26
2.1. <i>Una investigación cualitativa</i> .....	26
2.2. <i>Instrumentos de la investigación</i> .....	34
2.2.1.  Instrumentos utilizados para detectar y analizar las ideas previas de los alumnos:.....	37
•  Programación de una clase:.....	40
•  Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. ....	41
•  Entrevistas Personales .....	42
•  Entrevistas personales a los estudiantes de profesor .....	43
2.2.2.  Instrumentos utilizados para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje.....	44
•  Observaciones de clases:.....	44
•  Observaciones de Prácticas: .....	46
•  Unidades didácticas (CCP2).....	47
•  Reuniones Tutores IES (CCP2).....	48
2.2.3.  Instrumentos utilizados para analizar la reflexión sobre el proceso de formación.....	49
•  Reprogramación Clase (CAP).....	49
•  Entrevista Personal a los estudiantes de profesor (CAP, CCP1, CCP2) .....	50
•  Entrevista Personal a los profesores tutores IES (CCP2).....	51
•  Entrevista Personal alumnos IES (CCP2).....	51
•  Examen (CAP) .....	51
•  Memorias (CCP2).....	52

<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>55</b>
1. LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	57
2. LAS IDEAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	69
3. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	74
4. LA REFLEXIÓN SOBRE LO REALIZADO Y LO APRENDIDO .....	81
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN DCS; PROPUESTAS DE FORMACIÓN</b> .....	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PRESENTACIÓN TEÓRICA DEL CAP Y DEL CCP; PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN DCS.</b> .....	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>EL CAP (CERTIFICACIÓN DE APTITUD PEDAGÓGICA)</b> .....	<b>97</b>
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: .....	97
2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: .....	100
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>EL CCP (CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA)</b> .....	<b>105</b>
1. FASE EXPLORATORIA - CURSO 1999 - 2000 .....	105
1.1. <i>Diseño de la investigación:</i> .....	106
1.2. <i>Descripción, análisis y valoración del proceso de investigación:</i> .....	109
1.2.1. Desarrollo de las clases .....	109
1.2.2. Prácticas de Docencia .....	114
1.2.3. Valoración del programa.....	117
2. EL CCP CURSO 2000- 2001: FASE DE INVESTIGACIÓN.....	119
2.1. <i>Diseño de la investigación:</i> .....	119
2.2. <i>Descripción del proceso de investigación</i> .....	125

<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN DCS;</b>	
<b>RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>129</b>

<b>CAPÍTULO VI</b>	
<b>LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ALUMNOS DEL CAP Y DEL CCP</b>	
<b>SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS</b>	
<b>SOCIALES: CARACTERÍSTICAS Y ORIGEN .....</b>	<b>129</b>

<b>1. ELEMENTOS CENTRALES DE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE DEL GRUPO DEL CAP 1998 - 1999 .....</b>	<b>131</b>
<i>1.1. Condiciones del aprendizaje: .....</i>	<i>131</i>
1.1.1. Ambiente y relación profesor alumno:.....	132
1.1.2. Continuidad del trabajo educativo:.....	133
1.1.3. Ideas previas de los alumnos:.....	134
<i>1.2. Análisis de los elementos de una programación .....</i>	<i>135</i>
1.2.1. Determinación del tema: .....	136
1.2.2. Objetivos de la clase propuesta: .....	140
1.2.3. Secuencia o estructura de la clase: .....	144
1.2.4. Modalidad de enseñanza: .....	148
1.2.5. Estrategias de aprendizaje: .....	151
1.2.6. Actividades y materiales: .....	153
1.2.7. Evaluación:.....	154
<i>1.3. Conclusiones.....</i>	<i>155</i>
<b>2. ELEMENTOS CENTRALES DE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE DEL GRUPO DEL CCP 2000 - 2001 .....</b>	<b>157</b>
<i>2.1. Condiciones del aprendizaje.....</i>	<i>158</i>
2.1.1. Ambiente y relación profesor - alumno:.....	158
2.1.2. Continuidad el trabajo educativo:.....	159
2.1.3 Ideas previas:.....	161
<i>2.2. Análisis de los elementos de una programación .....</i>	<i>162</i>
2.2.1. Determinación del tema: .....	162
2.2.2 Objetivos de la clase propuesta: .....	163
2.2.3. Secuencia o estructura de la clase: .....	165
2.2.4. Modalidad de enseñanza: .....	170
2.2.5. Estrategias de aprendizaje: .....	173
2.2.6. Actividades y materiales: .....	173

2.2.7. Evaluación:.....	174
2.3. Conclusiones .....	175
3. COMENTARIOS FINALES SOBRE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE .....	179
4. ELEMENTOS CENTRALES DEL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DEL GRUPO CAP 1998 - 1999 .....	183
4.1. Descripción y valoración de la enseñanza de ciencias sociales, geografía e historia recibida durante la educación primaria y secundaria.....	184
4.2. Finalidades de la enseñanza recibida.....	191
4.3. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.....	194
4.4. Jerarquización de finalidades preestablecidas .....	198
4.5. Conclusiones .....	200
5. ELEMENTOS CENTRALES DEL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL GRUPO DEL CCP 2000 - 2001 .....	201
5.1. Descripción y valoración de la enseñanza de ciencias sociales, geografía e historia recibida durante la educación primaria y secundaria.....	201
5.2. Finalidades de la enseñanza recibida.....	208
5.3. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.....	212
5.4. Jerarquización de finalidades preestablecidas .....	218
5.5. Conclusiones .....	219
6. COMENTARIOS FINALES SOBRE EL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	220
7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO .....	224

## **CAPÍTULO VII**

### **EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EXPERIMENTADO POR LOS ALUMNOS DEL CAP CURSO 1998 - 1999 Y DEL CCP CURSO 2000 -2001: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS.....**

1. ELEMENTOS CENTRALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL GRUPO CAP DEL CURSO 1998 - 1999 .....	230
1.1. Observaciones de las clases de DCS del programa CAP durante el curso 1998 -1 999 .....	231
1.1.1. Tratamiento de los temas: .....	232
1.1.2. Ambiente y dinámica del curso:.....	236

1.2. Observaciones de Prácticas realizadas por los alumnos del CAP curso 1998 -1999: aplicación práctica de la teoría.....	237
1.2.1. Selección grupo de seguimiento.....	239
1.2.2. Dinámica de las observaciones.....	240
1.2.3. Análisis de las prácticas .....	241
1.3. Conclusiones.....	244
<b>2. ELEMENTOS CENTRALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL GRUPO CCP 2000 - 2001 .....</b>	<b>245</b>
2.1. Observaciones de clases de DCS del programa CCP2 durante el curso 2000 - 2001.....	247
2.1.1. Tratamiento de los temas:.....	247
2.1.2. Ambiente y dinámica del curso .....	252
2.2. Proceso de prácticas en el grupo del CCP del curso 2000 - 2001: aplicación práctica de la teoría.....	254
2.2.1 Reuniones con los profesores tutores de los IES.....	255
2.2.2. Selección del grupo de seguimiento .....	259
2.2.3. Dinámica de las observaciones de prácticas .....	266
2.2.4. Análisis de las prácticas .....	267
• Modelos de enseñanza aprendizaje de los tutores del CCP2.....	268
• La teoría en la práctica. ....	277
2.3. Conclusiones.....	311
<b>3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....</b>	<b>314</b>

## **CAPÍTULO VIII**

### **REFLEXIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN:**

#### **UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL CAP**

#### **CURSO 1998 - 1999 Y DEL CCP CURSO 2000 -2001..... 321**

<b>1. ELEMENTOS CENTRALES DE LA REFLEXIÓN DEL GRUPO CAP DEL CURSO 1998 - 1999.....</b>	<b>321</b>
1.1. Reprogramación Clase.....	322
1.2. Entrevistas Personales.....	326
1.3. Examen .....	340
1.4. Conclusiones.....	350
<b>2. ELEMENTOS CENTRALES DE LA REFLEXIÓN DEL GRUPO CCP CURSO 2000 - 2001.....</b>	<b>351</b>
2.1. Memorias de Prácticas.....	353
2.1.1. Valoración de la experiencia: .....	355



2.1.2. Propuestas de mejora .....	363
2.2. <i>Entrevistas de evaluación del proceso de formación</i> .....	371
2.2.1. Modelos de enseñanza desarrollados por los estudiantes de profesor. ...	372
2.2.2. Vinculación teoría - práctica .....	384
• Vinculación Teoría - Práctica .....	384
• Valoración del CCP .....	390
2.2. <i>Conclusiones</i> .....	395
3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	396

<b>CUARTA PARTE:</b>	
<b>COMENTARIOS FINALES</b> .....	<b>401</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>423</b>
---------------------------	------------

<b>ANEXOS</b> .....	<b>439</b>
---------------------	------------

1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON EL GRUPO CAP DEL CURSO 1998 – 1999.....	439
1.1. <i>Programación de una clase</i> .....	439
1.1.1. Copia de una programación .....	439
1.1.2. Cuadro resumen de la información obtenida de la actividad "Programación de una clase" .....	440
1.2. <i>Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias             sociales, la geografía y la historia</i> .....	452
1.2.1. Transcripción del cuestionario .....	452
1.2.2. Resumen de las respuestas dadas por los estudiantes .....	454
1.3. <i>Diario de la investigadora para registrar observaciones de clases</i> .....	474
1.4. <i>Diario de la investigadora para registrar observaciones de prácticas</i> .....	479
1.5. <i>Reprogramación de la clase</i> .....	482
1.5.1. Transcripción de una programación de una clase y de la reprogramación correspondiente (ejemplo).....	482
1.5.2. Cuadro resumen de los principales elementos considerados por los alumnos en las actividades de programación y de reprogramación de una clase.....	484
1.6. <i>Entrevista personal a alumnos del CAP</i> .....	491

1.7. Examen .....	496
1.7.1. Transcripción del examen .....	496
1.7.2. Cuadro resumen de las preguntas y respuestas consideradas para el análisis de los resultados del curso.....	500
<b>2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON EL GRUPO CCP DEL CURSO 1999–2000 .....</b>	<b>517</b>
2.1 <i>Diario de la investigadora para registrar observaciones de clases.....</i>	<i>517</i>
2.2 <i>Entrevista personal a alumnos del CCP1.....</i>	<i>518</i>
<b>3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS CON EL GRUPO CCP DEL CURSO 2000-2001.....</b>	<b>528</b>
3.1. <i>Programación de una clase.....</i>	<i>528</i>
3.1.1. Copia de una programación de una clase .....	528
3.1.2. Cuadro resumen de la información obtenida de la actividad Programación de una clase .....	529
3.2. <i>Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia .....</i>	<i>535</i>
3.3. <i>Diario de la investigadora para registrar observaciones de clases.....</i>	<i>542</i>
3.4. <i>Diario de la investigadora para registrar observaciones de prácticas: .....</i>	<i>546</i>
3.5. <i>Entrevista personal a alumnos del CCP2.....</i>	<i>558</i>
3.6. <i>Entrevista personal a alumnos de secundaria y bachillerato .....</i>	<i>571</i>
3.7. <i>Entrevista personal a profesores tutores de IES .....</i>	<i>577</i>

## INTRODUCCIÓN

En momentos en que se están llevando a cabo significativas propuestas de cambio de nuestros sistemas escolares<sup>1</sup>, se hace necesario profundizar la discusión sobre temáticas relacionadas no sólo con lo que está ocurriendo en nuestras escuelas e institutos, sino también con lo que ocurre en nuestras universidades. En términos globales, es necesario estudiar lo que está ocurriendo con los programas de formación del profesorado y analizar la relación que guardan, si es que lo hacen, con las exigencias que plantea, para los actuales y futuros profesores, la aplicación de currículos abiertos y una enseñanza en contextos cada vez más complejos. En términos más específicos, y desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, es fundamental analizar el discurso didáctico que se promueve desde las aulas universitarias y avanzar en el estudio sobre el posible impacto que éste tiene en los futuros profesores y profesoras<sup>2</sup> de ciencias sociales.

La formación de profesores como tema de investigación ha ido adquiriendo importancia en los últimos años. Ya no es suficiente centrar nuestros esfuerzos en averiguar como aprenden los alumnos o a través de qué mecanismos enseñan los maestros y profesores sus materias; la diversidad socio - cultural en el interior de toda comunidad educativa y la velocidad de los cambios que experimenta la sociedad nos ha llevado a preguntarnos, desde hace ya varias décadas, por los alcances de la educación primaria y secundaria. Enseñar para el presente y para la formación del futuro debiera ser una de las finalidades del sistema escolar obligatorio.

---

<sup>1</sup> LOGSE: España desde mediados de los ochenta, Chile desde mediados de los noventa

<sup>2</sup> En lo sucesivo utilizaré el masculino maestro, profesor y alumno como genérico

En el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, esta finalidad tiene una doble valoración ya que su razón de ser es el desarrollo de habilidades relacionadas directamente con la inserción de los niños y los jóvenes - de un determinado colectivo - en un contexto social, espacial y temporal que cada vez se amplía con mayor rapidez. De esta primera constatación y de exigencias profesionales particulares, surge la necesidad de analizar la preparación que están recibiendo los profesores de ciencias sociales y la relación de dicha formación con las exigencias que la sociedad le plantea en la actualidad al sistema educativo.

"... en los últimos años hemos llegado a darnos cuenta que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela, la composición de currículos nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a "dar" el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes" (Hargreaves, A. 1998 p.19)

Para poder entender las principales características de un programa de formación de profesores, es fundamental insertarse en él e involucrarse en su desarrollo. Por eso al momento de iniciar esta investigación partí de lo que, como profesora de un curso de didáctica, me interesaba averiguar sobre los alcances que puede llegar a tener un determinado programa de formación de profesores.

En los años que llevo ejerciendo la docencia he tenido la oportunidad de cumplir diversas funciones que me han permitido participar de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias sociales desde diferentes ámbitos. Como profesora en los ni-

veles superiores de primaria y de educación secundaria he vivido la cotidianidad que supone enseñar a niños y jóvenes y he sido tutora de futuros profesores de secundaria en la especialidad de historia y geografía. Desde las aulas universitarias me he desempeñado como profesora de didáctica de ciencias sociales y como supervisora de prácticas.

De lo cotidiano y de las nuevas exigencias que el mundo social le plantea al mundo de la enseñanza y de la formación de profesores, surgió el interés por incorporarme a la investigación de una temática cuya vigencia se hace más evidente en momentos en que se pretende promover o consolidar procesos de reformas educativas. Asimismo, la constatación de que el interés por profundizar en una línea de investigación en la que nos queda un largo camino por recorrer, es compartido por otros investigadores, me ha llevado a dedicarme en los últimos tres años y medio a un trabajo centrado en el estudio de la formación inicial del profesorado de secundaria en el área de las ciencias sociales.

La presente investigación ha sido diseñada y desarrollada a partir del seguimiento y análisis de los cursos de DCS en dos programas de formación inicial de profesores que actualmente se imparten de manera paralela en la Universidad Autónoma de Barcelona: el CAP y el CCP. El primero, vigente desde la promulgación de la Ley General de Educación, el año 1970, se encuentra en sus últimos años de aplicación. El segundo, vigente de manera experimental en algunas instituciones universitarias y con previsión de ser impartido por todas las universidades españolas a partir del curso 2002-2003, responde a las necesidades de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990 (LOGSE) en relación con una formación de profesores acorde con las exigencias de las nuevas propuestas educativas.

"Una de las consecuencias de esta ley es que estos profesionales [profesorado de secundaria] se han de responsabilizar de la formación del alumnado a partir de los 12 años, en lugar de los 14 en que comenzaba la secundaria en el sistema anterior. Otra consecuencia es que el nuevo sistema recoge en un único tronco, general y obligatorio, toda la población escolar entre 12 y 16 años. Eso explica un cambio profesional muy importante y unas necesidades de formación muy diferentes a las de la etapa anterior." (Documento interno CCP - UAB, 1999. p.1)

Esta línea de investigación ha sido promovida por el Dr. Pagès desde el programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona<sup>3</sup> y bajo su dirección se ha intentado delimitar temáticas de investigación que permitan ir configurando la realidad de la formación inicial de profesores de secundaria en el área de ciencias sociales.

Con la intención de conocer y analizar las modificaciones en la formación de profesores, he desarrollado un estudio de caso de ambos programas. Las observaciones del CAP las realicé durante un único período académico (1998 - 1999), mientras que en el caso del CCP consideré necesario dedicar dos años de observaciones debido a que el primero de ellos correspondió al año de su implementación inicial. De esta manera la investigación en terreno ha sido desarrollada a lo largo de los cursos 1998 - 1999 (CAP), 1999 -2000(CCP), 2000 -2001 (CCP)<sup>4</sup>, períodos dedicados fundamentalmente a la recolección de información, análisis de instrumentos y revisión permanente del diseño de investigación aplicado.

---

<sup>3</sup> Debido a la frecuencia de uso, utilizaré las siguientes abreviaturas para referirme a Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP), Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)

<sup>4</sup> Para diferenciar los cursos correspondientes al CCP, me referiré al CCP1 cuando haga mención al curso 1999-2000 y al CCP2 cuando haga mención al curso 2000-2001

A lo largo de este trabajo me propongo exponer el proceso y los resultados de mi investigación de acuerdo a la siguiente estructura:

- PRIMERA PARTE: La investigación en su contexto metodológico y teórico.

En el primer capítulo se presentan las finalidades y la metodología de la investigación.

Las finalidades se definen a partir de tres supuestos que constituyen el hilo conductor del análisis de los dos programas estudiados y que se refieren a: las ideas previas de los alumnos que ingresan a un programa de formación inicial, el proceso de formación y la reflexión que los alumnos realizan del programa en el que han participado.

La opción por una metodología de investigación cualitativa se fundamenta en el tipo de estudio desarrollado, en la selección de los instrumentos de indagación y en el análisis e interpretación de la información obtenida.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico desde el cual se desarrolla esta tesis, considerando la situación actual de la investigación sobre formación inicial del profesorado en función de las ideas previas, el proceso de formación y la reflexión. En los tres casos se ha pretendido realizar un análisis de aquellas investigaciones que permitieran entender de donde se partía y ubicar o comparar, al final, los aportes realizados y las semejanzas y diferencias entre las situaciones estudiadas y otras parecidas.

- SEGUNDA PARTE: Está dedicada a la presentación de los programas de Formación Inicial del Profesorado del CAP y del CCP y al diseño de investigación aplicado en cada etapa de seguimiento.

El capítulo tercero está dedicado a la presentación teórica del CAP y del CCP considerando el origen de estos programas de formación inicial del profesorado, las condiciones de ingresos y las características generales de funcionamiento.

En el cuarto capítulo se describe el diseño de investigación llevado a cabo en el CAP 1998 - 1999. Se definen los objetivos, las características generales del grupo, y las etapas desde el ámbito de la investigación.

En el capítulo V, la atención se centra en el CCP.

En una primera parte se presenta la descripción del diseño de investigación, la definición de las finalidades y las actividades llevadas a cabo durante el curso 1999 - 2000. Esta presentación da paso al análisis y valoración de este primer período de aplicación del CCP en la UAB, considerado, en el contexto de la presente investigación, como un período de exploración sobre el cual se dieron las bases para el proceso de inserción en el CCP 2000 - 2001.

En una segunda parte, se describe el proceso de inserción desarrollado en el CCP 2000 - 2001. Al igual que en el CAP, se definen los objetivos y se presentan las distintas etapas de inserción con sus respectivas tareas.

- TERCERA PARTE: Presentación de los resultados de acuerdo a las temáticas centrales de estudio (ideas previas, proceso de formación, reflexión sobre los programas)

El capítulo VI está dedicado a la presentación y análisis del trabajo de detección de las ideas previas de los alumnos que ingresaron a cada uno de los programas estudiados. En él se analizan los instrumentos aplicadas en este



contexto y se establecen las características generales de las concepciones previas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el rol del profesor.

El capítulo VII se centra en el análisis del proceso de formación propuesto desde el CAP y el CCP a partir de la interpretación de los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos específicos y del seguimiento realizado de las clases teóricas y de las prácticas en los institutos.

En el capítulo VIII, el centro ha sido el análisis de la reflexión que realizan los alumnos sobre los programas desarrollados.

Los resultados de la indagación realizada sobre los tres aspectos centrales de la investigación han sido analizados por separado en cada programa y luego comparados en sus alcances a nivel global. Así, por ejemplo, en el caso de la detección de las ideas previas se presentan los resultados obtenidos de los dos instrumentos aplicados en el CAP y luego en el CCP para finalmente comparar la información.

- CUARTA PARTE: Comentarios finales.

Los comentarios finales han sido planteados a partir de la presentación y proyección de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Incluyen, en primera instancia, el análisis de lo investigado en relación a los tres temas centrales de esta tesis: ideas previas, proceso de formación y reflexión de lo aprendido.

En segunda instancia se establecen los posibles avances del CCP con respecto al CAP y su relación con proyecciones de tipo personal e institucional del trabajo realizado.

La tesis concluye con la bibliografía y con los anexos. Estos últimos recogen una muestra de los instrumentos utilizados y de los resultados obtenidos en la investigación.

En definitiva, el análisis del CAP y del CCP se ha desarrollado en función de los ejes temáticos de la investigación: ideas previas, proceso de formación y reflexión y cada una de las partes y capítulos de este trabajo han sido presentados a partir del análisis de cada uno de ellos.

La realización de esta investigación me ha permitido profundizar en la comprensión de la formación inicial de los profesores de secundaria en DCS y proyectar mi desempeño profesional en este ámbito. El trabajo desarrollado lo asumí como un desafío que no termina con la presentación y discusión de los resultados obtenidos, sino que comienza a partir de éstos porque colaborar en la tarea de formar a los futuros profesores exige estar dispuesto a plantearse nuevas interrogantes y a participar en la búsqueda permanente de propuestas coherentes con los tiempos y con las necesidades de la sociedad.

Ha sido un camino con altibajos pero ha sido un camino compartido con todos aquellos que estuvieron dispuestos a colaborar con esta investigación. Agradezco, especialmente, al doctor Pagès su dirección y apoyo constante, a los profesores del CAP y del CCP por la acogida de las distintas propuestas planteadas desde la investigación y la disposición al diálogo permanente, a los alumnos de ambos programas por su compromiso con las actividades realizadas y por el tiempo dedi-

cado fuera del horario de clases, a los profesores tutores de los institutos por compartir su trabajo, su experiencia y su tiempo, a los profesores y administrativos del programa de doctorado en didáctica de las ciencias sociales y de la facultad de educación de la UAB por la acogida y colaboración permanente, a los amigos lejanos y cercanos que me hicieron sentir su apoyo en los momentos de agobio y a mi familia siempre presente.

Finalmente, agradezco a las dos instituciones que posibilitaron la realización de esta tesis. A la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Ambas instituciones confiaron y garantizaron el desarrollo de este proyecto de investigación.



**PRIMERA PARTE**  
**PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO I**  
**FINALIDADES Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

**1. FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN**

En general, las finalidades planteadas en una investigación sobre una práctica profesional concreta, surgen interrogantes que nos hemos hecho en más de una oportunidad en el transcurso de nuestra vida profesional. Específicamente en mi caso, las motivaciones para el desarrollo de la presente investigación surgen de algunas de las múltiples incertidumbres de mis primeros años de incursión en el ámbito de la formación de profesores. Quizás pudiera sintetizar el objeto de mi investigación como la necesidad de buscar la forma de promover, desde los cursos de DCS, la formación de profesionales capaces no sólo de responder a los cambios que la sociedad exige, sino también de reflexionar y de actuar con creatividad en el campo de la enseñanza.

Soy consciente que el desafío es grande, pero el camino hace un tiempo que ya se ha iniciado. Gran parte de mis incertidumbres corresponden a interrogantes que ya se vienen planteando desde hace algunos años por los investigadores del área; es así como comparto el interés de Banks y Parker (1992) por intentar averiguar aspectos que influyen directamente o que, en cierta medida, encaminan los procesos de enseñanza aprendizaje y los resultados de los programas de formación de profesores (selección y requisitos de admisión a los programas de formación de pro-

fesores de estudios sociales, educación de profesores, contenidos de los cursos de métodos, rol o papel del conocimiento, características de los profesores de ciencias sociales, influencia de la educación en el comportamiento y actitud de profesores y estudiantes, concepciones de calidad y competencia profesional). Algunos de estos aspectos se relacionan directamente con lo que me he propuesto averiguar: las características de las personas que ingresan a los programas de formación del profesorado en ciencias sociales - ideas previas, motivaciones, expectativas -, y los posibles efectos que tienen los currículos de educación de profesores en DCS en el conocimiento, actitudes y valores, habilidades pedagógicas y perspectivas de los estudiantes de profesor.

A partir de estas cuestiones he centrado mi investigación en tres temas que, a mi parecer, son fundamentales a la hora de analizar cómo se está llevando a cabo la formación inicial del profesorado desde la perspectiva de la DCS y avanzar en las mejoras necesarias.

Estos temas se refieren a:

- Ideas previas de los alumnos que ingresan a un programa de formación de profesores de secundaria en el área de ciencias sociales
- Características y alcances de los procesos de formación de profesores y de la relación teoría - práctica
- Reflexión sobre los programas de formación de profesores desarrollada por los alumnos que participan en ellos.

y los he desarrollado a partir de supuestos siguientes:

- Supuesto N° 1:** Las ideas previas de los alumnos de cualquier nivel educativo son un elemento que influye, en mayor o menor grado, en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, los alumnos que ingresan a los cursos de formación, tienen un concepto de lo que implica ser profesor y una imagen de la enseñanza de las ciencias sociales construida a lo largo de sus años como estudiantes. Esta imagen puede enriquecer o empobrecer el proceso de formación como profesor e incluso puede llevar a que la participación en un determinado programa se transforme en un simple trámite de certificación.
- Supuesto N° 2:** En el proceso de formación inicial del profesorado intervienen aspectos teóricos y prácticos que se relacionan y retroalimentan mutuamente. La relación entre ambos, el tratamiento de los temas, las temáticas tratadas en las aulas universitarias, las experiencias docentes promovidas desde los institutos de secundaria y la dinámica entre los protagonistas del programa son aspectos que influyen decisivamente en los verdaderos alcances del proceso de formación llevado a cabo.
- Supuesto N° 3:** La formación de profesores reflexivos y conscientes del significado de su propia práctica educativa se debe asentar en el desarrollo de un programa de formación centrado en la reflexión permanente de los planteamientos educativos teóricos y la práctica educativa. La revisión permanente de lo que se propone hacer en las aulas y lo que realmente se hace es uno de los aspectos fundamentales a la hora de plantearnos cambios en las prácticas docentes a nivel global. De acuerdo con lo planteado

por Giroux (1988) y Benejam, (1986 y 2001), entre otros autores que se han dedicado al estudio de la formación de profesores, los programas de formación inicial del profesorado deben incorporar en su fundamentación y desarrollo el ejercicio de la reflexión permanente de los saberes teóricos, de las experiencias prácticas y de la relación entre ambas por parte de sus estudiantes.

Ideas previas, fundamentación teórica - práctica del profesorado en formación y la reflexión permanente deben fundamentar el proceso de formación de los futuros profesionales de la educación. Para comprobar hasta qué punto estas premisas se dan en la práctica y cómo se desarrollan, me he planteado las siguientes hipótesis:

- 1. La toma de conciencia de las imágenes particulares que se tiene de la enseñanza de las ciencias sociales es el punto de partida de la formación como profesor. Los estudiantes que se preparan para enseñar ciencias sociales lo hacen desde constructos personales que se han ido consolidando a través de los años y de su experiencia como alumnos en los distintos niveles educativos.**
- 2. Los programas de formación inicial del profesorado que promueven experiencias reflexivas de vinculación teoría y práctica en los cursos de DCS, fomentan la formación de profesores capaces de revisar y modificar aquellas concepciones que entorpecen el desarrollo de propuestas alternativas al modelo tradicional.**



- 3. En la medida en que los estudiantes de profesor experimentan y cuentan con oportunidades de protagonizar alternativas de enseñanza y reflexionen sobre ellas, se puede dar un cambio en los resultados de los programas de formación inicial del profesorado de secundaria en ciencias sociales, programas que, hasta ahora, han sido los responsables de la reproducción y la continuidad de prácticas docentes tradicionales.**

Cada uno de los supuestos mencionados, ha sido tratado de manera independiente en un capítulo de la investigación ya que a mi parecer se encuentran directamente relacionados con las principales etapas de todo programa de formación de profesores. Un primer período de inserción y de introducción al curso - marcado por lo que los alumnos esperan y piensan de la propuesta de formación elegida -; un segundo período de desarrollo del programa - guiado por las opciones epistemológicas y pedagógicas del programa y por el compromiso de los estudiantes de profesor que lo integran -, y un tercer período de valoración y reflexión de lo logrado. La segunda y la tercera etapa no tienen por qué darse de manera secuencial; lo ideal sería que la valoración y la reflexión estuvieran presentes en todas las etapas del programa y pasarán a ser prácticas permanentes de los futuros docentes.

La independencia con que han sido tratado cada uno de estos aspectos, responde sólo a una elección metodológica ya que en la realidad se encuentran permanentemente entrelazados, como podrá apreciarse en muchas partes de la descripción y análisis del trabajo realizado.

## 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1. Una investigación cualitativa

La investigación en Educación, como en cualquier otro campo del saber, tiene como principal finalidad la de colaborar a la indagación y crítica sistemática de los saberes adquiridos, avanzando así en el desarrollo del cuerpo teórico que la sustenta. En el intento por comprender la realidad actual de la formación de profesores y los fundamentos teóricos promovidos desde el ámbito de la DCS, la presente investigación se plantea como el estudio de la singularidad de dos programas de formación inicial de profesores de secundaria para la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de la observación y participación en el desarrollo de las diferentes etapas que los conforman.

El seguimiento y análisis de los programas de formación inicial del profesorado ha sido desarrollado desde la perspectiva de una investigación que se inscribe en el campo de la metodología cualitativa / interpretativa. Sobre la base de un diseño etnográfico he llevado a cabo un estudio de caso en dos contextos de formación de profesores específicos: el CAP y el CCP.

A través de la integración en un contexto de formación inicial he intentado comprobar la validez de los supuestos que han originado esta investigación. Todo esto sin perder de vista lo que se espera de una investigación cualitativa interpretativa: “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y el estudio de los actos y los significados que los actores adscriben a lo que sucede en un contexto social particular” (Erickson 1989, Stake 1998).

Por medio de la observación, la participación y la interpretación de una realidad educativa concreta y compleja, como es la formación de profesores, nos acerca-

mos a la comprensión de las exigencias que la sociedad - a nivel global - y el sistema educativo - a nivel más concreto - nos plantean en relación con la formación inicial y permanente de los futuros y actuales profesores de ciencias sociales. Observar, participar e interpretar una realidad educativa específica pueden ser consideradas acciones de indagación que se enmarcan dentro de la llamada investigación interpretativa, la cual ha ido adquiriendo importancia en el campo de la investigación educativa, al mismo tiempo que ha ido avanzando en su definición y objetivos.

La decisión de llevar a cabo una investigación desde la perspectiva interpretativa, centrada en el estudio de caso, significa plantearse algo más que observar y describir. La idea central ha sido poder avanzar en la comprensión de lo que realmente ocurre en las aulas universitarias en el momento de asumir la formación de los futuros profesores, estudiando el mundo de relaciones y de percepciones que se van dando a través del tiempo. Desde esta perspectiva es importante tener presente lo planteado por Escudero (1990) cuando señala que la investigación interpretativa .

“no aspira a establecer leyes o principios que expresen relaciones de concomitancia o causalidad. Pretende, más bien, descubrir pautas, patrones y regularidades que permitan comprender el sentido, el significado y la construcción personal y social que los sujetos mantienen en los contextos en los que funcionan.” (Escudero, 1990 p.8)

En el plano personal, la elección por una perspectiva interpretativa del trabajo ha significado incursionar en un ámbito de la metodología de la investigación que he ido descubriendo en su estructura y en la riqueza de sus alcances, especialmente a

través del análisis de investigaciones que se han desarrollado en el campo de la formación y del pensamiento del profesor.

Este acercamiento lo he intentado realizar teniendo en cuenta algunos alcances que me parecieron de especial relevancia a la hora de definir la metodología de trabajo. Especialmente importantes me parecieron los alcances de Erickson,

“... la investigación interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

(...) Para facilitar la realización de dichas tareas, es necesario documentar los puntos de vista de los actores, sus perspectivas y la estructura de significación; recoger evidencias directas de los sucesos redundantes en el contexto que se está estudiando y observar los acontecimientos en distintos niveles” (Erickson,1989 p.199)

La interpretación como actividad científica y como metodología de investigación le exige al investigador analizar lo observado desde el contexto concreto en el que se participa, intentando descubrir y dar significado a las relaciones que se dan entre los actores de la realidad observada y los modelos de comportamiento que se van consolidando entre ellos. En el caso de la presente investigación, los esfuerzos se han centrado en intentar dilucidar la relación entre las propuestas de formación que se plantean desde las universidades - en acuerdo con las normativas vigentes - y sus resultados a partir del análisis de las ideas previas de los alumnos, el proceso de formación desarrollado y la reflexión que se hace de éste.

Dentro del paradigma interpretativo, se encuentra la investigación etnográfica que se caracteriza - entre otros aspectos - por intentar descubrir a través de la participación en la realidad que se investiga, los patrones de comportamiento y las relaciones que se dan y se van generando entre los sujetos que la conforman.

" El investigador estudia un grupo específico de personas, en un ambiente específico y en un tiempo y lugar específico que es único. Los resultados nunca pueden repetirse exactamente. La importancia de la descripción estriba en el hecho de que los patrones constantes de comportamientos y creencias pueden ser comparados inductivamente con descripciones de otros contextos similares, para que se pueda generar la teoría de nivel media de similitud, diferencia y variabilidad" (White, J.J., 1986 p.54)

Desde un enfoque etnográfico participé en el CAP y CCP, intentando dejar de lado mis experiencias previas en el campo de la formación inicial del profesorado y los conocimientos adquiridos durante mi propia formación como profesora de secundaria y a lo largo de mi desempeño como profesora de DCS. Para cumplir con esta condición básica de todo estudio etnográfico, cada una de las fuentes de información fueron analizadas a partir de criterios previamente definidos y - en la medida de lo posible - desde diferentes puntos de vista, con la finalidad de ampliar la mirada y la interpretación final.

El enfoque etnográfico ha ido ganando terreno en el campo de la investigación educativa. Este interés de los investigadores por intentar comprender, desde la participación, lo que ocurre en las aulas y en los centros de enseñanza pareciera ser el nuevo camino diseñado para avanzar en la resolución de problemas escolares específicos o en la comprensión de aspectos que inciden directamente en los

resultados del proceso educativo. Un ejemplo de esto último son los estudios que se han desarrollado sobre pensamiento del profesor:

"Aunque el papel del profesor sigue definiéndose básicamente como el de presentador del conocimiento, se están empleando técnicas etnográficas para examinar el conocimiento que poseen los profesores de los contenidos y las formas en que estos profesores estructuran y utilizan estos conocimientos cuando enseñan. Estudios como éste pueden proporcionar excelente información no sólo sobre los procedimientos que siguen los profesores cuando presentan la instrucción, sino también los datos sobre su precisión, las concepciones erróneas, si es, o no, completa, y el grado de interpretación que los profesores emplean en su presentación de conocimientos sobre los estudios sociales" (Armento, B. 1991 p.187)

En definitiva, planteadas desde un paradigma interpretativo, las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales se preocupan, en primer lugar, de describir el contexto en el que se desarrolla una determinada experiencia educativa. Esta descripción es sólo un primer paso ya que la finalidad última del investigador es la comprensión de la realidad educativa con todas sus singularidades y posibles generalizaciones.

Trabajar desde este paradigma ha implicado profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos en cuanto hasta hace muy poco las investigaciones en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales se centraban en una propuesta muy lineal y concreta:

"Una investigación típica sobre asuntos sociales examina las relaciones correlacionales o causales existentes entre técnicas de enseñanza seleccionadas o comportamientos particulares de los profesores y los resultados deseados por lo que se refiere a los estudiantes." (Armento, B. 1986 p.944)

Los cambios en la investigación educativa y la superación del positivismo por las características propias de las ciencias sociales han abierto un camino hacia la búsqueda de la comprensión de realidades influenciadas por las creencias y diferencias de las personas y elementos que las constituyen. Es en este contexto donde la investigación interpretativa cobra fuerza.

Diseñados como estudios de caso, cada programa de formación de profesores considerado en la presente investigación, fue entendido como una unidad de estudio en si misma, de tal manera que cada uno - CAP, CCP - fue analizado individualmente.

Elegir una metodología centrada en el estudio de caso responde a la necesidad de particularizar afirmaciones ya conocidas y aceptadas por la comunidad de profesores de DCS. Es sabido que los alumnos de nuestros programas de formación se quejan de recibir una formación deficiente, que valoran más la práctica que la teoría y que muchas veces manifiestan fuertes reticencias a esta última por encontrarla alejada de la realidad. A través del estudio de casos particulares nos encontramos frente a la oportunidad de dejar el diagnóstico y entrar en las razones de estas críticas.

Sobre el estudio de caso Blanco (1992, citada por Pagès 1994) resalta la importancia de los estudios de casos en la reflexión y mejora de la práctica en cuanto

permiten ampliar las percepciones personales a partir del análisis de otras realidades.

“ El caso ... es algo especial que se ha de estudiar, un alumno, una clase, una comisión, un programa quizá, pero no un problema, una relación ni un asunto. Probablemente, el caso que se va a estudiar tendrá problemas y relaciones, y es posible que en su informe aparezcan aspectos, pero el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente hacemos un estudio de caso” ( Stake 1998 p.114)

En esta definición Stake no sólo establece lo que se entiende por caso al identificarlo con una realidad concreta objeto de estudio, sino que especifica que la elección del tema de investigación, implica una voluntad de comprender esa realidad. En cierta manera plantea la urgencia del caso como centro de un estudio al señalar que *“es algo especial que se ha de estudiar”*. En este sentido es en el que entiendo el presente estudio, en cuanto es fundamental comprender el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo en las clases del CAP y del CCP puesto que son las principales instancias de formación de profesores que se dan en la actualidad.

Por otra parte, Stake señala que es importante tener algunas premisas claras a la hora de decidir realizar una investigación con la metodología del estudio de caso. En primer término, la diferenciación que este autor hace entre “la investigación con estudio de casos” y “la investigación de muestras”. Una muestra no es un caso y por ende sus respectivas metodologías de investigación difieren sustancialmente entre si. El autor enfatiza que



“ (...) El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.” (Stake, 1998 p.17)

Por lo tanto, al afirmar que la presente investigación realizada sobre el CAP y el CCP, corresponde a un estudio de caso, se afirma que lo que nos interesa, como objetivo central, es comprender el proceso de formación docente en esta realidad y en su contexto determinado.

En segundo lugar, Stake afirma que

“ Parece que el estudio de casos es una base pobre para poder generalizar. Sólo se estudia un caso, o unos pocos casos, pero se estudian en profundidad. (...) El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en que se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último”. (Stake, 1998 pp. 19-20)

Más allá de la unicidad de cada uno de los estudios presentados a continuación, la intención ha sido averiguar y comprender la manera en que en la actualidad se está enfrentando el desafío de formar profesores de secundaria en el área de la didáctica de las ciencias sociales a partir de dos propuestas específicas.

## 2.2. Instrumentos de la investigación

La metodología de estudio de caso por la que he optado ha supuesto el desarrollo y la aplicación de instrumentos para la realización de:

- a) Observación y análisis de las clases de DCS y de conocimientos integrados impartidas en los contextos del programa del CAP y del CCP.
- b) Análisis de trabajos realizados en clases
- c) Análisis de trabajos externos a la clase
- d) Observación y análisis de las prácticas o intervención pedagógica de un grupo de alumnos distribuidos en diferentes centros de educación secundaria.

Cada una de estas tareas fueron realizadas en distintos momentos y condiciones. De esta manera se establecieron acciones dirigidas a la totalidad del curso y otras dirigidas a grupos de seguimiento específicos.

Sin embargo y siguiendo a Stake

“No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimientos de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso. Más adelante, muchas de estas primeras impresiones se perfeccionarán o se sustituirán, pero en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas.

“El investigador cualitativo se aprovecha de las formas habituales de conocer las cosas [...]. Todos los investigadores tienen un gran privilegio y una gran obligación: el privilegio de atender a todo aquello que consideran digno de atención, y la obligación de sacar conclusiones de aquellas opciones que son significativas para colegas y clientes.” (Stake, 1998 p. 51)

De acuerdo con lo anterior podría afirmar que la recolección de información sobre la manera en que se están formando los profesores de secundaria en el área de ciencias sociales, se inició mucho antes de comenzar la investigación propiamente tal. Como un primer acercamiento podría señalar la discusión promovida desde los cursos de doctorado en DCS de la UAB, las reuniones para determinar y delimitar el tema de investigación con el Dr. Pagès y el intercambio de experiencias en el campo de la formación docente en encuentros y seminarios. En cierta medida estas instancias se fueron convirtiendo en el contexto global y en la base para el diseño de la investigación y de los instrumentos a utilizar en cada uno de los programas.

Los instrumentos utilizados durante la investigación para intentar comprender la realidad y alcances del CAP y del CCP fueron:

- Diario de clases de la investigadora para recoger las observaciones.
- Texto de la programación de una clase elaborado por los estudiantes.
- Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia realizado por los estudiantes.
- Diario de prácticas de la investigadora para recoger las observaciones.
- Texto de la reprogramación de la clase elaborado por los estudiantes del grupo de seguimiento.

- Entrevista Personal a alumnos de los programas de formación, profesores tutores IES, alumnos de secundaria.
- Diario de anotaciones de reuniones de coordinación IES (profesores tutores) y UAB (profesora de DCS).
- Unidades Didácticas.
- Memorias de Prácticas.
- Examen<sup>5</sup>.

Cada uno de estos instrumentos fueron pensados en función de los supuestos de la investigación. Es por esta razón que, para su descripción, análisis e interpretación han sido agrupados de la siguiente manera:

#### Instrumentos utilizados para detectar y analizar las ideas previas de los alumnos

- Texto de la programación de una clase elaborado por los estudiantes (CAP, CCP2)
- Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia (CAP, CCP2)
- Entrevista personal (CCP2)

#### Instrumentos utilizados para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje

- Diario de clases de la investigadora para recoger las observaciones (CAP, CCP1, CCP2)

---

<sup>5</sup> Para la presente investigación se consideraron 2 preguntas del examen aplicado a los alumnos del CAP

- Diario de prácticas de la investigadora para recoger las observaciones (CAP, CCP1)
- Unidades Didácticas (CCP2)<sup>6</sup>
- Diario de anotaciones de reuniones de coordinación IES (profesores tutores) y UAB (profesora de DCS). (CCP2)

#### Instrumentos utilizados para analizar la reflexión sobre el proceso de formación

- Texto de la reprogramación de la clase elaborado por los estudiantes del grupo de seguimiento (CAP)
- Entrevista Personal a los estudiantes de profesor (CAP, CCP1, CCP2)
- Entrevista Personal alumnos IES (CCP2)
- Entrevista Personal profesores tutores IES (CCP2)
- Examen (CAP)
- Memorias de Prácticas (CCP2)

#### **2.2.1. Instrumentos utilizados para detectar y analizar las ideas previas de los alumnos:**

Si la intención de esta investigación es poder determinar el posible impacto que tiene la didáctica de las ciencias sociales en las ideas previas de los alumnos que ingresan a un programa de formación inicial de profesores, resulta evidente que un primer esfuerzo debía estar proyectado a determinar lo que los alumnos piensan sobre la tarea de enseñar.

---

<sup>6</sup> Incluidas en el apartado de análisis de las prácticas

Hace ya varias décadas que el mundo educativo dejó a un lado la metáfora del recipiente vacío al pensar en la mente del alumno.

“Hoy sabemos que el sujeto no es “tabula rasa” sobre la cual se imprimen los conocimientos. La idea de un sujeto que construye el conocimiento a partir de unos esquemas preexistentes forma parte de los supuestos que manejan la mayoría de los docentes, aunque no siempre orienta las prácticas que se observan en las aulas” (Finocchio,1993 p.24)

Las experiencias cotidianas van activando la construcción de conceptos y estructuras cognitivas en cada uno de nosotros. A través de la percepción intentamos comprender y darle significado y sentido a aquello que nos rodea y con lo cual nos relacionamos. Son estos significados y sentidos los que constituyen nuestros “esquemas preexistentes de conocimiento” y a partir de ellos reconstruimos nuestros conocimientos científicos.

Sin duda, gran parte de las ideas construidas por las personas, a partir de la experiencia, son interpretaciones muy simples del mundo y sus procesos. Sin embargo, es necesario que los educadores consideremos, no sólo su existencia, sino que también tengamos en cuenta sus características y alcances a la hora de enseñar.

Entre las características expuestas por Pozo y otros (1991) sobre estos conocimientos previos, se destaca que: “son construcciones personales de los alumnos” (surgidas de lo cotidiano), “son bastantes estables y resistentes al cambio”, son implícitos más que explícitos (debemos ayudar a que

nuestros alumnos tomen conciencia de ellos), y “buscan la utilidad más que la verdad”.

Por otra parte, proponen como mecanismos apropiados para detectar las ideas de los alumnos: la entrevista personal, las pruebas escritas y el diálogo socrático. Mientras la primera permite un encuentro más directo y la posibilidad de profundizar en la indagación, la segunda permite considerar a grupos más amplios puesto que no se puede pretender entrevistar en profundidad, sobre sus ideas previas, a cincuenta alumnos. La tercera modalidad la plantean en el interior del contexto sala de clases como una manera de explorar en los conocimientos de los alumnos frente a temas o problemáticas específicas.

En este sentido, los instrumentos aplicados en esta investigación corresponden a pruebas escritas<sup>7</sup>, a través de las cuales se pretendió detectar las ideas previas sobre la enseñanza de las ciencias sociales. El análisis de los documentos escritos se realizó en torno a variables preestablecidas, siendo la idea fundamental el reconocer su presencia y frecuencia en los textos elaborados por los alumnos.

Frente a conocimientos caracterizados como personales, estables y resistentes al cambio, implícitos y útiles, la labor educativa no es fácil. El desafío es claro, indagar lo que piensan nuestros alumnos y actuar a partir de estas concepciones.

Para avanzar en la primera parte de este desafío, tanto en el CAP como en el CCP2, en el contexto de la didáctica específica se propusieron dos acti-

---

<sup>7</sup> En el análisis de las ideas previas de los alumnos del CCP2 se incluyeron aspectos extraídos de la primera entrevista cuya finalidad era reflexionar sobre lo realizado hasta el momento, razón por la cual no se analiza por separado.

vidades a realizar por los alumnos: la programación de una clase y la realización de un cuestionario de evocación sobre su experiencia como alumnos del sistema escolar obligatorio.

- *Programación de una clase:*

Durante las primeras sesiones, los profesores del CAP y del CCP2, solicitaron a los alumnos que programaran una clase para algún curso de secundaria, pensando que esta acción sería un elemento importante para seleccionarlos como posibles sustitutos en un Instituto de Secundaria. No se dieron más indicaciones.

En ambos casos, la actividad se realizó en 30 minutos y una vez finalizada y recogidas las propuestas, se dieron a conocer los elementos o criterios fundamentales de una secuencia didáctica:

- a) Selección y justificación (valor educativo) del tema (qué y para qué enseñar y por qué deben aprenderlo los alumnos)
- b) Presentación y justificación de una secuencia temática
- c) Presentación de una modalidad de enseñanza
- d) Explicación de cómo aprenderán los alumnos
- e) Diseño de actividades y propuestas de materiales
- f) Fundamentación de qué, cómo y por qué evaluar (dentro de la evaluación se considera lo que se enseña y lo que se aprende)

Esta actividad fue planteada por el profesor del CAP como punto de partida del curso de didáctica de las ciencias sociales. Fue el primer documento escrito realizado por los alumnos. En el CCP2 fue inclui-



da por la profesora como actividad de investigación externa ya que no estaba planteada entre las actividades propias del curso.

Para la presentación de la información obtenida y su posterior análisis sintetice los datos entregados por los alumnos en un cuadro de doble entrada en el que considere a cada uno de los alumnos que participaron en la actividad y cada uno de los criterios determinados para el análisis del instrumento.

Alumno	Tema y Finalidad	Secuencia	Modalidad de enseñanza	Estrategias Aprendizaje	Actividades y materiales	Evaluación

- *Cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.*

Este cuestionario fue dirigido a dos aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales: el origen de las concepciones sobre un modelo de enseñanza determinado y la valoración que se le asigna a esta área del currículum.

Dentro del ámbito de la detección de las ideas y representaciones previas, se invitó a los alumnos del CAP y del CCP2, a recordar sus experiencias como estudiantes de primaria y secundaria y así poder indagar el origen de éstas. Se pretendió, por una parte, averiguar la imagen de enseñanza que tienen los alumnos que ingresan a un programa de formación de profesores a partir de la experiencia personal y, por otra parte, el valor que le dan a la enseñanza recibida y a la en-

señanza de las ciencias sociales en general, como parte integrante del currículum.

Este cuestionario que fue contestado en clase y trabajado individualmente, solicitaba a los alumnos realizar las siguientes actividades:

- Describir y valorar el estilo o método de enseñanza en las clases de ciencias sociales, geografía e historia, utilizado habitualmente por sus profesores y profesoras durante la etapa de EGB y de secundaria.
- Indicar 3 finalidades que se pudieran haber propuesto sus profesores a la hora de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.
- Indicar 3 finalidades por las que se debe, actualmente, enseñar y aprender ciencias sociales en la enseñanza obligatoria.
- Jerarquizar un listado de finalidades preestablecidas.

Al igual que en la actividad anterior, la información obtenida a través de este instrumento fue sintetizada en un documento de trabajo en el cual se consideró cada una de las respuestas dadas por los alumnos.

- *Entrevistas Personales*

“La entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples. Antes de grabar o escribir desafortadamente, es preferible escuchar, tomar unas cuantas notas, preguntar para aclarar. Quizás lo más importante sea insistir en disponer de

espacio y tiempo suficientes inmediatamente después de la entrevista para preparar el registro facsímil y el comentario interpretativo” (Stake, 1998 pp. 63-64 )

Compartiendo con Stake la valoración de este instrumento y la importancia de las condiciones necesarias para su realización, la entrevista fue incorporada en las tres instancias de seguimiento planteadas para esta investigación, aunque no en todos los grupos de investigación. En cada una de ellas se plantearon necesidades diferentes por lo que las entrevistas desarrolladas en cada programa incluyen particularidades de acuerdo al contexto, a las posibilidades de acción y a las necesidades que el modelo fue exigiendo.

En todos los casos se desarrolló un tipo de entrevista de estructura abierta (Patton,1987) de una duración acorde a sus finalidades y protagonistas. Las entrevistas a los estudiantes de profesor, desarrolladas en los tres cursos, tuvieron una duración promedio de 45 minutos y fueron efectuadas en la sala de seminarios del departamento de didáctica de la UAB. La finalidad fue “hacer pensar en voz alta a los alumnos entrevistados sobre lo aprendido y aplicado a partir del curso de didáctica”. Las entrevistas a los profesores tutores de los IES y a los alumnos de ESO y de Bachillerato, aplicadas sólo en el CCP2, se llevaron a cabo en los Institutos correspondientes.

- *Entrevistas personales a los estudiantes de profesor*

Este instrumento fue utilizado, en el ámbito de la detección de ideas previas, sólo en el CCP2. Si bien en un principio la primera entrevista

programada para el CCP2 tenía como finalidad la de evaluar la primera etapa del curso, debido a la dinámica que se generó al momento de comentar la Programación de la Clase<sup>8</sup>, se decidió incluir preguntas que permitieran profundizar el análisis de esta actividad y rescatar información más detallada sobre lo que los alumnos piensan en relación con la tarea de enseñar ciencias sociales.

### ***2.2.2. Instrumentos utilizados para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje***

En este ámbito me propuse indagar sobre la manera en que los alumnos fueron viviendo el proceso de formación en el área de didáctica de las ciencias sociales. El punto central de este apartado ha sido averiguar cuáles son las condiciones de aprendizaje creadas por las clases de didáctica y por la experiencia de práctica en los institutos. Para esto analicé la información extraída de las observaciones de clases, las observaciones de prácticas, las unidades didácticas y las reuniones con los profesores tutores de los institutos de prácticas.

- *Observaciones de clases:*

Un primer acercamiento para comprender la realidad formativa del CAP y del CCP en las aulas universitarias fue conocer como se tratan las temáticas programadas y percibir el ambiente y la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje en función de la creación de las condiciones necesarias para la “reconstrucción del conocimiento”.

---

<sup>8</sup> Primer instrumento de la investigación

La observación como técnica de recolección de datos es muy utilizada en las investigaciones de tipo cualitativas. Incluso Goetz y LeCompte (1988) la señalan como la principal técnica de recolección de datos en un contexto de investigación etnográfica y afirman que su utilización en el ámbito educativo ha ido en aumento.

Evertson, C. y Grenn, J. (1989) hacen mención al “marco de referencia” desde el que se efectúa la observación, dejando claro que no existe un tipo de observación, ni una sólo manera de enfocarla. Para estas autoras, el propósito de la investigación, junto con la perspectiva teórica del observador, son los elementos decisivos a la hora de diseñar el uso de esta técnica para comprender una realidad concreta.

Sin duda, si lo que buscaba con esta investigación era comprender el posible impacto que el curso de DCS tiene en los futuros profesores, era fundamental integrarme a la experiencia formativa que viven los alumnos.

Una observación definida, desde un principio, como participante, me llevó a integrarme a los distintos grupos contemplados en esta investigación.

La metodología seguida fue la de ir anotando todo aquello que fuera, desde mi punto de vista, relevante en cuanto a tres aspectos:

- Tratamiento de los temas
- Ambiente y participación de los alumnos
- Aplicación de aprendizajes anteriores en el tratamiento de nuevos temas.

Al término de cada sesión, la posibilidad de compartir opiniones e interrogantes con los profesores del curso, me permitió enriquecer las

transcripciones que se realizaron inmediatamente después de finalizada cada clase. El formato de las transcripciones corresponde a una modalidad abierta de tomar notas de aspectos que llamaran mi atención y que estuvieran directamente relacionados con la orientación de la investigación; en general tomaba apuntes de la clase centrándome en la secuencia de los contenidos y considerando la participación de los alumnos, tanto si ésta surgía de manera espontánea como si era promovida directamente por el profesor. Todas aquellas apreciaciones personales surgidas de las observaciones de cada sesión las fui anotando al margen y luego las traspasaba a pie de página como comentarios.

- *Observaciones de Prácticas:*

Conocer desde la realidad lo que ocurre en los institutos y analizar las implicancias que esta experiencia tiene en el aprendizaje de los alumnos, fue el sentido de las observaciones realizadas en los centros de prácticas.

Durante el período de las prácticas, mi participación estuvo determinada por las condiciones de trabajo de cada uno de los grupos y de aspectos como ubicación de los centros, horarios y programación de las clases. Al igual que en las clases de didáctica, me integré en las aulas como observador participante. En cada una de las sesiones fui anotando todo aquello que considerara relevante para el desarrollo de esta investigación.

En el contexto del CAP fueron muy limitadas en número las observaciones que pude realizar y a pesar de no poder llevar a cabo un seguimiento de la intervención personal de cada alumno, esta experiencia

me permitió obtener de manera directa información sobre las condiciones y características de las prácticas efectuadas por los alumnos. En el CCP2, si bien el número de observaciones por alumno no superó las 5 sesiones, si pude realizar un seguimiento del trabajo de cada alumno debido a las reuniones periódicas mantenidas con los tutores y los propios alumnos en prácticas.

- *Unidades didácticas (CCP2)*<sup>9</sup>

Cuatro semanas después de iniciado el programa de formación, comenzó el primer período de prácticas. A cada alumno se le asignó un instituto y un tutor<sup>10</sup> y durante dos semanas debieron observar el funcionamiento del instituto y el desarrollo de las clases del profesor tutor. Al volver a las clases en la universidad, los alumnos iniciaron el diseño de las unidades didácticas que deberían aplicar durante el período intensivo de prácticas. Bajo la dirección de un tutor del área de ciencias sociales del departamento de DCS de la UAB y del profesor tutor del instituto, los alumnos seleccionaron objetivos y contenidos, propusieron materiales, diseñaron estrategias de aprendizaje, definieron métodos de enseñanza y mecanismos de evaluación. Los resultados del diseño y aplicación de la unidad didáctica fueron considerados, desde la presente investigación, como un instrumento central para el análisis de la relación teoría - práctica que se pretende promover desde este programa de formación.

---

<sup>9</sup> Material analizado de las memorias de prácticas de los alumnos

<sup>10</sup> Los alumnos fueron distribuidos en parejas salvo el caso de una alumna que realizó sus prácticas en la Garriga.

- *Reuniones Tutores IES (CCP2)*

Un aspecto distintivo del CCP 2000 - 2001 fue la regularidad de las reuniones de coordinación entre la profesora del curso de DCS y los profesores tutores de los institutos. Debido a esto y a la posibilidad de participación en cada una de ellas, las consideré como un instrumento más dentro del contexto de análisis del proceso de formación.

El objetivo central de estas reuniones fue coordinar el trabajo de los futuros profesores en los institutos y establecer criterios de seguimiento, desarrollo y evaluación de las prácticas.

La primera reunión fue programada y dirigida por el equipo coordinador del CCP2 de la UAB y se inició con una asamblea en la que participaron todas las áreas en las que se imparte el CCP y en las que se trataron temas de organización general. Luego se dio paso a las reuniones por especialidades en las que se discutieron cuestiones propias de cada grupo. Fue en esta instancia en la que se decidió fijar otras tres reuniones a lo largo del curso y se establecieron mecanismos de comunicación permanente entre los profesores de los institutos y la coordinadora del CCP2 de ciencias sociales.

El mecanismo de recolección de información fue el mismo utilizado en las observaciones de clases y prácticas; fui anotando todo aquello que considerara pertinente al proceso de seguimiento, principalmente lo que fuera surgiendo con relación a la vinculación teoría - práctica.



### 2.2.3. *Instrumentos utilizados para analizar la reflexión sobre el proceso de formación*

El objetivo de estos instrumentos ha sido indagar la reflexión realizada por los futuros profesores de ciencias sociales sobre lo enseñado y lo aprendido en el curso, conocer cómo procesan la información, cómo la analizan y cómo la aplican.

- *Reprogramación Clase (CAP)*

A través de una revisión de la clase programada al inicio del curso se pretendió indagar sobre el posible impacto de la formación promovida desde el curso de didáctica en las ideas previas de los alumnos,.

Sobre la base de la primera actividad de programación de una clase se propuso al grupo de alumnos de seguimiento de los centros de práctica, que revisaran su planificación y la reformularan justificando los posibles cambios. Dicha propuesta se hizo transcurridas cuatro semanas desde el inicio del curso de didáctica y comenzadas las prácticas en el instituto.

En este punto, me parece necesario explicar que las actividades solicitadas por escrito a los alumnos, fueron redactadas en catalán. Como una manera de confirmar una adecuada traducción al castellano, se le entregó a cada alumno el original de su primera programación con su respectiva versión en castellano y se les solicitó que a partir de la revisión del documento en castellano, reprogramaran su propuesta.

También es importante indicar que de los catorce alumnos del grupo de seguimiento sólo ocho entregaron su reprogramación. Esto, a pesar de solicitársela en reiteradas oportunidades.

Después de motivar en los alumnos una revisión de lo aprendido; surgió la necesidad de hacer un alto y conversar sobre lo experimentado hasta este momento.

- *Entrevista Personal a los estudiantes de profesor (CAP, CCP1, CCP2)*

Diseñada como una conversación sobre los temas ejes de la asignatura, intentaba revelar el nivel de conciencia que los alumnos tienen sobre sus propios aprendizajes.

En el caso del CAP y el CCP1 la entrevista se desarrolló una vez finalizada las prácticas y las temáticas tratadas fueron principalmente: motivaciones de ingreso en el CAP o CCP, expectativas, programación clase (dificultades y elementos más relevantes de la actividad de reprogramación valor educativo del tema seleccionado)<sup>11</sup>, estilos docentes, prácticas: concepciones curriculares de los institutos, diseño de unidades didácticas: dificultades elementos valóricos, relación teoría - práctica, evaluación del programa .

En el caso del CCP2 se realizaron dos entrevistas que, en términos generales, mantuvieron la estructura abierta pero con pautas más específicas de acuerdo al momento de ser realizadas. En el contexto de la reflexión, la conversación estuvo centrado en un análisis global del curso.

---

<sup>11</sup> Este tema sólo fue tratado con los alumnos del CAP y del CCP2 ya que en el CCP1 no se aplicaron instrumentos escritos

- *Entrevista Personal a los profesores tutores IES (CCP2)*

Diseñada como una conversación sobre los principales aspectos del proceso de formación vivido por los profesores tutores y los aspectos más relevantes de la tutoría desarrollada con los alumnos del CCP2, se desarrolló en función de un libreto base que se fue ampliando de acuerdo a las condiciones específicas de cada entrevista.

La finalidad central de estas entrevistas fue la de contar con elementos para contrastar las visiones que tienen los distintos actores de esta propuesta de formación docente.

- *Entrevista Personal alumnos IES (CCP2)*

Diseñada como una conversación sobre los temas ejes de la asignatura, intentaba revelar el nivel de conciencia que los alumnos tienen sobre sus propios aprendizajes y conocer su apreciación de las prácticas desarrolladas por los alumnos del CCP2.

- *Examen (CAP)*

Si bien el examen no es el único instrumento que permite indagar en los resultados del curso, es sin duda, una de las instancias que nos permite sintetizar los alcances finales de la programación propuesta.

A partir de consideraciones generales sobre el contexto de un examen: peso evaluativo, tiempo limitado, situación de presión, etc., creo que el análisis de éste arroja importante información sobre las reconstrucciones cognitivas de los alumnos a lo largo del curso.

Para lograr lo anterior me centré en el análisis de dos preguntas:

La primera pregunta que consideré presentaba dos modalidades según el alumno hubiera o no realizado las prácticas.

Aquellos que sí las hubieran realizado debían:

- Describir brevemente la actividad programada y realizada en el IES, valorar sus resultados y justificar los cambios que introducirían si la tuviesen que hacer de nuevo bajo su absoluta responsabilidad.

Aquellos que no las hubieran realizado debían:

- Describir y justificar las principales características de los contenidos y de los métodos de la actividad didáctica que le agradaría programar y realizar en el IES el próximo cuatrimestre.

La segunda pregunta considerada, solicitaba a los alumnos que señalaran:

- ¿Qué han aprendido que no supiesen, en las clases de didáctica y en el instituto? ¿cómo valoran este aprendizaje de cara a su futuro profesional? ¿por qué? ¿qué cambiarían y por qué de las clases de didáctica y de su relación con las prácticas en un IES?

- *Memorias (CCP2)*

Las memorias de prácticas, entendidas como el trabajo de valoración final de las prácticas que deben realizar los alumnos al finalizar su pe-

ríodo de intervención en un centro de enseñanza; fueron consideradas como un instrumento a través del cual se podría obtener información sobre la reflexión que los estudiantes de profesor desarrollan de la experiencia docente llevada a cabo durante el curso.

Como puede observarse la variedad de instrumentos generó una cantidad de información sobre ambos programas de formación que, una vez obtenidos y analizados, dio origen a los informes, a las descripciones y a las interpretaciones que se presentan en los capítulos de la tercera parte de esta tesis.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO. ¿QUÉ SE SABE SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES?

En el ámbito educativo constantemente surgen problemáticas que requieren ser estudiadas y analizadas desde los diferentes campos de la enseñanza. No es nuevo ni reciente el interés por comprender el proceso educativo; desde los orígenes de la industrialización se ha reconocido, implícita o explícitamente, la importancia de la educación en el desarrollo social y han sido muchos y constantes los esfuerzos por mejorar los modelos de enseñanza.

Desde el pasado siglo XX los investigadores han estudiado el fenómeno educativo desde diferentes perspectivas. Se han preocupado de analizar las currícula que dirigen el proceso de enseñanza - aprendizaje, los materiales y recursos didácticos utilizados para facilitar el aprendizaje, han evaluado los resultados del proceso; incluso, en las últimas décadas, han dado un paso más allá de la observación externa del fenómeno educativo y han entrado en las aulas para estudiar las maneras en que los estudiantes aprenden y han intentado definir y comprender las relaciones que se generan entre los distintos actores del sistema escolar. Todo esto en función de entender las prácticas educativas, determinar las variables que la componen y proyectar propuestas que permitan implementar cambios acordes a las exigencias de los tiempos presentes y venideros en los que los alumnos deberán desarrollarse y actuar. Sin embargo, gran parte de estos esfuerzos por entender y mejorar el mundo de la enseñanza, han dejado en segundo plano a uno de los actores principales del proceso de enseñanza - aprendizaje: el profesorado.

Este hecho puede resultar extraño si se analiza desde contextos de reformas educativas ya que, de acuerdo a las percepciones actuales y a lo expresado por varios

autores como Adler (1991) y Hargreaves (1998), uno de los pilares fundamentales de todo proceso de cambio en el interior del mundo educativo, es el profesor. La aceptación generalizada de esta premisa ha generado, en las últimas décadas, investigaciones sobre el profesorado que hacen pensar que nos encontramos a las puertas de nuevas líneas de investigación.

En este contexto se explica la importancia que han ido adquiriendo las investigaciones sobre el pensamiento del profesor que muestran un camino a seguir dentro del campo de la investigación educativa que va más allá del estudio y medición de los resultados académicos. Los conocimientos, las creencias, las interpretaciones que los profesores hacen de la ciencia y de sus respectivos programas de enseñanza son elementos que repercuten directamente en la formación de los alumnos, razón por la cual es importante continuar estudiando acerca del pensamiento de los docentes.

Por otra parte, y ubicada dentro en una línea de investigación propia, la formación inicial del profesorado ha despertado la atención de los investigadores y de los que, desde las universidades y centros de formación, se ven involucrados en este proceso; por ejemplo Benejam (1986), Banks y Parker (1992). Esta preocupación se constata en la creación de espacios de discusión y en el aumento de trabajos sobre este tema. No cabe duda que es necesario avanzar en este campo y averiguar cómo se están formando los futuros profesores de ciencias sociales pues de su formación depende, en buena parte, su incursión en la enseñanza.

Al plantear un análisis de lo que ocurre en las aulas universitarias y en los centros de prácticas a la hora de enfrentar el desafío de “formar” a los futuros profesores de ciencias sociales, es necesario ir más allá de lo explícito y lo aparente. Es fundamental escudriñar en aquello que se va escribiendo entre líneas, en lo propuesto y lo logrado, en lo explicado y lo comprendido, en lo discutido (apasionadamente



incluso) y en lo realmente reflexionado. En fin, como ya he dicho en la introducción, es necesario involucrarse.

El primer paso en este camino, ha sido indagar lo investigado hasta el momento con respecto a la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva de la DCS, en términos amplios, y a los tres supuestos señalados en el capítulo anterior y que pueden ser asumidos como sublíneas de la investigación sobre Formación Inicial del Profesorado :

- Las ideas previas de los futuros profesores
- El proceso de formación inicial y la relación teoría práctica
- La reflexión sobre lo aprendido

## 1. LA INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ESTADO DE LA CUESTIÓN

A través de la investigación en educación se intenta responder a aquellas cuestiones que inciden o intervienen directamente en el sistema educativo; el énfasis en determinadas temáticas está marcado por el contexto social, político y cultural. En la actualidad, las reformas propuestas para los distintos niveles de la enseñanza han llevado a los investigadores a poner atención en los profesores, en su formación inicial y permanente, en su pensamiento sobre las disciplinas y la labor que les compete, en sus expectativas, etc. Por lo tanto, la investigación sobre la formación del profesorado es una línea en la que se enmarca la formación inicial. La presente investigación ha sido planteada desde esta línea, pero centrándose en nuestra área: la formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales.

La investigación en problemáticas propias del ámbito de la DCS es muy reciente ya que la definición de la propia didáctica como una especialidad educativa con entidad propia, también es reciente. Se podría afirmar que la DCS es un ámbito desconocido para quienes empiezan su camino de formación como profesores. No es extraño que muchos de los estudiantes - licenciados en el área de las ciencias sociales, la historia o la geografía - que ingresan a un programa de formación esperen encontrarse con cursos específicos de metodologías en los que se les enseñe a "hacer clases", a enfrentar la práctica cotidiana. Sus expectativas se centran, principalmente, en el actuar en el aula, existiendo en relación con la teoría una actitud menos expectante. En gran medida persiste la imagen de los antiguos cursos en los que lo importante era el "aprender a hacer" y en esto interviene o influye de manera decisiva el hecho de que la didáctica es un área de las ciencias de la educación en construcción, tanto en sus fundamentos teóricos propios como en los campos y métodos de investigación que le competen.

Los especialistas de las didácticas específicas han destinado grandes esfuerzos en la delimitación de su área de estudio; mientras que la búsqueda de marcos conceptuales y la construcción de modelos de investigación, siguen siendo tareas en proceso de realización, lo que en ocasiones se refleja en una imagen de debilidad.

Entre los principales problemas de este campo de investigación se encuentra que no siempre las propuestas de cambios o reformas educativas a nivel de las escuelas primarias y de los institutos de secundaria van acompañados de cambios significativos, fundamentados desde la investigación educativa, en la formación del profesorado que tendrá la responsabilidad de llevar a cabo dichos cambios. Apparentemente, los cambios educativos pasan por las instituciones encargadas de formar a los futuros profesores sin modificar sus programas y, en algunas ocasiones, a pesar de las advertencias y propuestas que desde los departamentos de didáctica se hacen al respecto. Lo más paradójico es que gran parte de las reformas educa-

cionales se gestan y diseñan al interior de grupos formados por expertos que debieran tener presente que para lograr los cambios esperados es necesario considerar todas las variables propias del proceso de enseñanza - aprendizaje, y el profesor es una de ellas. Hace ya tiempo que se cuestiona un determinado protagonismo por parte del profesor en el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero aún así sigue siendo un actor que hay que considerar a la hora de pensar la educación que queremos.

A pesar de lo afirmado, han habido avances en la investigación sobre la formación inicial del profesorado, especialmente en lo que a ideas previas y relación teoría - práctica se refiere.

Si, como ya se ha afirmado, la didáctica es una ciencia reciente y se encuentra en un período de fundamentación o de asentamiento, resulta evidente encontrarnos con que la delimitación de áreas de investigación no esté claramente establecida ya que dentro de este proceso de consolidación de las didácticas específicas una fase importante ha sido la determinación de las problemáticas que requieren ser analizadas desde una perspectiva y desde una especificidad propia.

A partir de los años 60, la reflexión didáctica comienza a tomar un camino centrado en temas propios del mundo de la enseñanza y desde los setenta, investigadores del área de didáctica de las ciencias sociales empiezan a mostrar interés por averiguar el estado de la investigación en el área y se comienzan a llevar a cabo revisiones en las que se intenta determinar las principales características de un campo de la enseñanza que, tanto ayer como hoy, necesita avanzar en la consolidación de un marco teórico y metodológico que le permita afianzar su lugar dentro de las ciencias de la educación.

Las aportaciones de autores como Armento (1986, 1991) Banks y Parker (1992), Adler (1991), Pagès (1997), Pendry (1998), Prats, (2000), entre otros, han sido de gran importancia para configurar una visión panorámica de lo que se ha hecho en

el ámbito de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales y más específicamente en el campo de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales.

Como una forma de sintetizar los principales aportes, me referiré brevemente a los trabajos desarrollados por algunos de estos autores que, en cierta medida, representan esta mirada global de lo que hasta el momento se ha hecho en nuestra área.

En un principio, cabe reconocer que el aporte del mundo anglosajón ha sido de gran valor en la estructuración de la investigación en DCS y en el auge de las investigaciones cualitativas. En cierta medida han señalado un camino a seguir.

Entre los autores anglosajones que han realizado un trabajo continuo en la indagación sobre la investigación en estudios sociales<sup>12</sup>, Armento (1986) desarrolló una síntesis del estado de la investigación en estudios sociales, considerando tres tradiciones académicas: empírico - analítica, interpretativa y crítica. Con la intención de analizar los posibles avances y proyectar el trabajo a futuro, la autora realizó "un extensivo registro cronológico de las bases de datos de la bibliografía especializada". En este registro consideró revistas especializadas y generales, trabajos empíricos y teóricos relacionados con los objetivos de los estudios sociales o los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de estos estudios.

Con su trabajo Armento deja constancia que la necesidad de estudiar y comprender la realidad de la enseñanza de las ciencias sociales no es una preocupación nueva. Sin embargo, la importancia de su revisión es preferentemente cuantitativa ya que, de acuerdo a lo analizado por la autora, la investigación desarrollada hasta mediados de los 80 refleja "poco interés sostenido por la construcción y clarifica-

---

<sup>12</sup> Denominación de ciencias sociales en algunos círculos académicos norteamericanos.

ción de una teoría para la enseñanza de los estudios sociales" lo que se expresa en falta de hipótesis y de marcos teóricos claros y consistentes. Textualmente concluye:

"Uno de los principales problemas de gran parte de la investigación pasada sobre estudios sociales es que muchos de estos estudios no se basan en fundamentos teóricos explícitos y no explican los resultados en el contexto de los principios teóricos generales dentro del cual los descubrimientos podrían adquirir su pleno sentido" (Armento, 1986 p.947)

En el estudio desarrollado en el año 1991, Armento mantiene su análisis global sobre la situación de la investigación en la enseñanza de los estudios sociales - pocos estudios, falta de marcos teóricos y de metodologías apropiadas, ausencia de estudios sobre temas relevantes, investigación fragmentaria y no acumulativa - sin embargo, afirma que se está produciendo una "revolución silenciosa".

Por su parte Banks y Parker (1992) inician su estudio mencionando algunos intentos anteriores por revisar la investigación en este campo educativo en relación con los siguientes temas: selección y requisitos de admisión a los programas de formación de profesores de estudios sociales, educación de profesores, contenidos de los cursos de métodos, el rol o papel del conocimiento, características de los profesores de ciencias sociales, influencia de la educación en el comportamiento y actitud de profesores y estudiantes, concepciones de calidad competentes.

Entre las investigaciones mencionadas, de manera general, por estos autores se encuentran las realizadas por:

- Grannis (1970) sobre la influencia del conocimiento en la efectividad de la labor de los profesores y en la manera en que el "entrenamiento" influye en el comportamiento de los docentes del área de ciencias sociales;
- Tucker (1977) quién se centró en el tema de la conceptualización de las ciencias sociales - entendidas como disciplinas académicas, como fuente de desarrollo personal y/o como tópicos sociales - y en la revisión de la "investigación derivada de las concepciones de competencia incluyendo modelos de enseñanza y productos para la enseñanza de profesores";
- Ochoa (1981) que se preocupó fundamentalmente de indagar lo investigado sobre la preparación de los profesores de ciencias sociales.

Banks y Parker establecen, a partir de la revisión realizada, que entre las principales características de la investigación educativa se encuentran

- La carencia de un cuerpo de investigación coherente en relación con la enseñanza y con la educación de profesores.
- Visiones en conflicto acerca de lo que constituye una buena educación de profesores de ciencias sociales.

Si a esto agregamos el carácter ateorico de gran parte del trabajo realizado (tema predominante en las críticas de la literatura especializada en los últimos 20 años), la falta de conocimiento acumulado después de años de investigación, las omisiones importantes en la conceptualización de factores relevantes para la definición e influencia en el mundo del aprendizaje y de la enseñanza, la dispersión de la investigación, y la existencia de pocas "líneas de indagación" en la investigación sobre estudios sociales; se comprende el diagnóstico de investigadores del área.

Tanto Armento (1986, 1991) como Banks y Parker (1992), coinciden en el diagnóstico: se necesita seguir avanzando en la construcción de un cuerpo teórico y

metodológico para la investigación en DCS y continuar con lo que se ha desarrollado hasta el momento.

Frente al panorama presentado, los investigadores de la DCS se mueven entre el optimismo y la cautela.

Armento (1991) siembra el optimismo al plantear la existencia de lo que ella denomina "revolución silenciosa". Según esta autora, a principios de los noventa se dan una serie de condiciones en el campo de la investigación en estudios sociales que permiten pensar que estamos a las puertas de cambios significativos en nuestra manera de entender y hacer investigación. Estas condiciones serían fundamentalmente dos:

- Aumento cuantitativo y publicidad de los alcances de las investigaciones realizadas en la última década
- Cambios en los paradigmas de investigación (nuevas temáticas de orden social).

Las transformaciones que justificarían hablar de una revolución silenciosa se centran principalmente en el enfoque de la investigación traducido en:

- Incorporación del análisis crítico e interpretativo.
- Utilización de nuevos paradigmas positivistas de investigación.
- Perspectivas más amplias y holísticas de análisis, de conceptualización de las ciencias sociales y de las variables que intervienen en su enseñanza y su aprendizaje.

"La revolución silenciosa en el campo de la investigación sobre la enseñanza de estudios sociales nos ha proporcionado nuevos constructos teóricos, nuevos paradigmas de investigación, y nuevas herramientas metodológicas. Ahora, los educadores e investigadores del campo de los estudios sociales tendrán que aprovechar las mejores de estas ideas si queremos hacer frente a los graves problemas que se presentan actualmente dentro de la enseñanza de los estudios sociales." (Armento, 1991,196)

En 1996, Armento presenta una síntesis del panorama de la investigación en la formación de los futuros profesores. A partir de cuestiones que también se han planteado en la presente investigación, la autora se pregunta por lo que sabemos de los programas de formación de ciencias sociales, por los educadores de profesores de las ciencias sociales y por los futuros profesores del área y desarrolla una síntesis de lo que se ha investigado tanto en el plano teórico como empírico. Reconoce que la selección de las investigaciones puede responder a intereses subjetivos, pero que aún así existen temáticas y conclusiones comunes.

La revisión y síntesis que presenta se organiza en torno a seis interrogantes:

1. ¿Qué se sabe de los educadores de profesores de ciencias sociales, de los futuros profesores de ciencias sociales y de los programas de educación del profesor de ciencias sociales?
2. ¿Qué se sabe de las creencias de los futuros profesores acerca de la educación de las ciencias sociales y qué efectos tienen los programas de formación en estas creencias?
3. ¿Qué se sabe del conocimiento de los contenidos de los futuros profesores de ciencias sociales y qué efectos tienen los programas de preparación del profesor en el conocimiento del contenido?



4. ¿Qué se sabe de la disposición de los futuros profesores de ciencias sociales hacia la reflexión y qué efectos tienen los programas de formación de profesores en dicha disposición?
5. ¿Qué se sabe del conocimiento y creencias de los futuros profesores sobre la diversidad cultural y qué efectos tienen los programas de formación en dicho conocimiento y creencias?
6. ¿Qué se sabe de la experiencia docente de estudiantes de ciencias sociales?

El hilo conductor del catastro que realiza Armento, son los programas de formación y su incidencia en cuestiones que inciden directamente en el tipo de enseñanza que los futuros profesores impartirán. En la presente investigación me referiré a lo que ocurre en el CAP y en el CCP de la UAB en relación a tres de estas interrogantes: las creencias de los futuros profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales (2), la disposición de los futuros profesores a la reflexión (4), y la experiencia docente de los futuros profesores (6) entendida en el contexto del proceso vivido desde la realidad de los programas analizados. Haré referencia a cada una de ellas en los siguientes apartados del presente capítulo.

Armento reconoce avances en la investigación sobre la formación inicial del profesorado, especialmente en lo relativo a las creencias y conocimientos de los futuros profesores, pero reclama una mayor atención al estudio y la investigación de los programas de formación a partir de un consenso, inexistente hasta el momento, sobre los objetivos de las ciencias sociales y la formación de sus profesores.

La tendencia a la cautela por parte de los investigadores reafirma las apreciaciones de Armento dejando de lado el análisis global de los estudios sociales y centrándose en temas concretos de la formación inicial de profesores y su inserción en el mundo laboral. El punto de partida se encuentra en elementos sin resolver dentro

del campo de los estudios sociales como es la escasez de investigación sobre la formación inicial de los profesores del área y la falta de consenso en torno a qué se entiende o constituye una "buena educación de profesores de ciencias sociales".

Banks y Parker (1992) señalan como aspectos de la formación de profesores que preocupan a algunos autores: la inserción en la práctica profesional y la relación entre los conocimientos que necesita adquirir un profesor y las materias que enseña (Shulman 1986), la inserción de los profesores "novatos" al sistema escolar y las deficiencias de su preparación para el desempeño de la labor docente (Berryman y Schneider 1984, Russell y Morrow, 1986), la influencia de las especialidades de los profesores y la conceptualización y organización de los cursos de ciencias sociales (Grupo de Estudios de Stanford, 1987).

Por su parte, J. Prats (1997) inicia su análisis sobre la situación de la investigación en didáctica de las ciencias sociales señalando como punto de partida el proceso de formación de nuestra área. Define la situación actual de la didáctica de las ciencias sociales como un "estado de arranque" en la que queda mucho por hacer para poder hablar de madurez científica, especialmente en la definición de áreas y metodologías de investigación.

De acuerdo a lo anterior y al reconocimiento que el autor hace de los avances realizados en las últimas décadas, se podría afirmar que hay concordancia con los autores antes mencionados. Puede que estemos frente a una "revolución silenciosa" y que el papel que nos corresponda en ella sea la de avanzar en la profundización y consolidación de las transformaciones que se vienen dando en el campo de la investigación con el fin de asumir la discusión de temas relevantes de la enseñanza desde la perspectiva de la didáctica.

En la línea de la investigación sobre la formación inicial de profesores de ciencias sociales para el nivel secundario queda mucho por realizar. Sin embargo, en los últimos años se han dado pasos importantes marcado por un naciente auge de instancias de discusión y de publicación de estudios sobre el tema.

Pagès interpelaba, en un Congreso realizado en el año 1997 en Palmas de Gran Canaria sobre "La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales", a averiguar lo que estaba ocurriendo en las aulas universitarias y a investigar sobre la formación inicial del profesorado. La urgencia de líneas y propuestas de formación de profesores que entiendan al profesor como un profesional de la educación, es clara en la siguiente afirmación:

"La inexistencia de una formación profesional para el profesorado de secundaria es un anacronismo desde el punto de vista de la investigación así como una falta de respeto hacia la formación de los estudiantes de esta etapa educativa" (Pagès, 1997 p.52)

Pagès presenta una síntesis de la situación de la investigación en distintas latitudes (Estados Unidos, Francia e Inglaterra) y concluye que la principal coincidencia entre los investigadores es la percepción de una "insatisfacción general" frente a los programas de formación de profesores existentes.

Aceptando que la investigación en el campo de la formación inicial del profesorado en DCS se encuentra dando sus primeros pasos y que aún está lejos de constituirse en un cuerpo científico estructurado, parece evidente que como formadores de profesores debemos asumir el desafío de dar un paso más allá en la reflexión personal sobre nuestra propia práctica e intentar resolver las interrogantes que se van planteando en el ámbito más amplio de la formación del profesorado.

Este desafío ya ha sido asumido por algunos, dándose un énfasis en el estudio y análisis de dos temáticas: las ideas o percepciones previas de los estudiantes de profesor y las prácticas que desarrollan en institutos de enseñanza secundaria.

Un ejemplo de este tipo de investigación es el trabajo realizado por González (1994) y Fuentes y González (1994) que se han dedicado a estudiar las prácticas de los futuros maestros de la segunda etapa de la antigua EGB para llegar a comprender el proceso por medio del cual los estudiantes de maestros aprenden a través de las prácticas lo que implica la enseñanza y determinar los factores que inciden en dicho aprendizaje.

Por otra parte y desde hace poco se da un auge de las investigaciones sobre la trayectoria de la vida de los maestros (Huberman, M.; Thompson, Ch.; Weiland, S.,2000) como una respuesta a la toma de conciencia que se ha ido generando con respecto a la importancia del profesor en los cambios que se pretenden promover desde las escuelas.

En la presente investigación, las ideas previas y las prácticas de los estudiantes de profesor son analizadas en un contexto amplio de preparación para la profesión docente: dos programas de formación de profesores CAP y CCP. Partiendo del análisis de las ideas previas de los alumnos, la observación y el seguimiento de las clases de DCS y de las prácticas de los estudiantes de profesor en los institutos, y la participación en instancias de organización y evaluación de los programas, he intentado analizar el proceso de formación que se propone actualmente desde la UAB y colaborar de alguna manera a la comprensión de lo que ocurre en las aulas universitarias a la hora de formar profesores de ciencias sociales. De esta manera acojo las ideas de Armento (1996) sobre la necesidad de averiguar qué está ocurriendo en los programas de formación de profesores y el aporte que puede significar en este contexto los "estudios de casos intensivos" sobre aspectos específicos como son las concepciones de ciencias sociales que dirigen los cursos de didáctica y la relación universidad - escuela.

## 2. LAS IDEAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESOR Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Las ideas previas de los alumnos son una expresión a la que nos hemos acostumbrado los que nos dedicamos a la enseñanza. Como ya he dicho anteriormente<sup>13</sup>, hace tiempo que se ha superado la creencia que los alumnos se inician en el aprendizaje de las disciplinas escolares, en el caso de los alumnos de primaria y secundaria, o de las disciplinas y prácticas de especialización, en el caso de la formación profesional, como si se enfrentaran a ellas sin tener conocimientos anteriores, como si en la sala de clases entrasen en contacto por primera vez con aquellos contenidos y habilidades que queremos enseñarles o que esperamos que aprendan o desarrollen a través de la reflexión y la crítica. Los estudiantes de profesor han participado durante gran parte de su vida en ámbitos de educación formal y han ido configurando un marco conceptual, que consciente o inconscientemente, los predispone a la docencia.

Al menos en teoría, los profesores afirmamos que todo proceso de enseñanza debe iniciarse por lo que los alumnos han aprendido de sus experiencias previas. Estas ideas que los profesores debemos considerar a la hora de planificar nuestro trabajo, constituyen un tema que desde la investigación educativa y más específicamente desde la investigación en DCS, ha sido asumido fundamentalmente como el estudio de la detección de lo que los estudiantes que ingresan a un programa de formación piensan sobre la enseñanza y el rol de profesor. El análisis de estas ideas o percepciones ha sido considerado como una unidad de estudio que no necesariamente se inserta en el análisis del proceso global de formación o finaliza con propuestas claras y realistas que permitan superar la tendencia a la permanencia de las ideas previas de los estudiantes después de haber participado en instancias de formación teórica y práctica de la labor educativa.

---

<sup>13</sup> Presentación de los instrumentos de investigación.

Goodman y Adler (citados por Huberman y otros, 2000) advierten que tras sus estudios han detectado un escaso impacto de los cursos de didáctica en las creencias y concepciones de los alumnos que ingresan a un programa de formación y dejan de manifiesto la necesidad de continuar estudiando estas ideas a través de métodos etnográficos que permitan dilucidar el origen, el desarrollo y las razones de permanencia de dichas ideas. Así mismo lo han entendido Quinquer y Gatell (1996) que en su investigación con alumnos de formación inicial indagaron las ideas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la didáctica, llegando a la conclusión de que estas ideas están "fuertemente arraigadas" ya que las han ido adquiriendo " lentamente, a partir de la propia percepción de los contextos educativos y de las situaciones didácticas vividas a lo largo de su trayectoria como alumnos". Resaltan la necesidad de trabajar a partir de la toma de conciencia de las mismas por parte de los estudiantes de profesor, idea con la cual parece haber pleno acuerdo entre los investigadores del área. Pagès (2000) define las ideas previas como "amplias, variadas y heterogéneas, (...) que pueden ser conformes al conocimiento científico o al profesional - lo que es poco frecuente -, pueden ser incompletas y parciales, erróneas o estereotipadas", y señala, al igual que los autores antes mencionados, que su origen se encuentra en las experiencias que los futuros profesores han tenido como alumnos del sistema educativo y también en las influencias que pueden recibir de las instancias sociales en las que participan - familia, medios de comunicaciones, etc. -. Sobre el impacto de los cursos de formación inicial con relación a estas ideas, Pagès no es tan pesimista y afirma que hay que trabajar a partir de ellas (Pagès, 2000).

Benejam, por su parte enfatiza en la comprensión de estas ideas, en su origen, en su desarrollo, en su peso sobre los aprendizajes de la enseñanza de las ciencias sociales; pasando así de la detección, punto en el que se quedan con no poca frecuencia los programas de formación de profesores, a la acción y a la reflexión permanente y colectiva sobre ellas:

"Es necesario conocer las ideas previas de los alumnos, los procesos a través de los cuales se crean y se negocian los significados como cada alumno construye sus representaciones mentales de las teorías, problemas y objetivos de las ciencias sociales y dónde se encuentran los problemas para su correcto aprendizaje, cómo motivar al alumno, cómo crear la duda, cómo animar un diálogo riguroso, cómo estimular la reflexión, cómo potenciar acciones coherentes. Esta comprensión de las representaciones de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje también compromete a sus maestros en el análisis de las propias representaciones y actitudes." (Benjamin, 2001 p. 69)

Armento (1996) señala que estas representaciones o creencias forman parte de una de las áreas que han producido mayor investigación en relación con los estudios sociales, tratándose aspectos como: la creación de cursos que intentan influir en las ideas previas de los futuros profesores, el estudio de la influencia de la cultura escolar en estas creencias y en sus decisiones curriculares en el ámbito de las ciencias sociales y el significado que estas creencias tienen en relación con los objetivos y la enseñanza de las ciencias sociales.

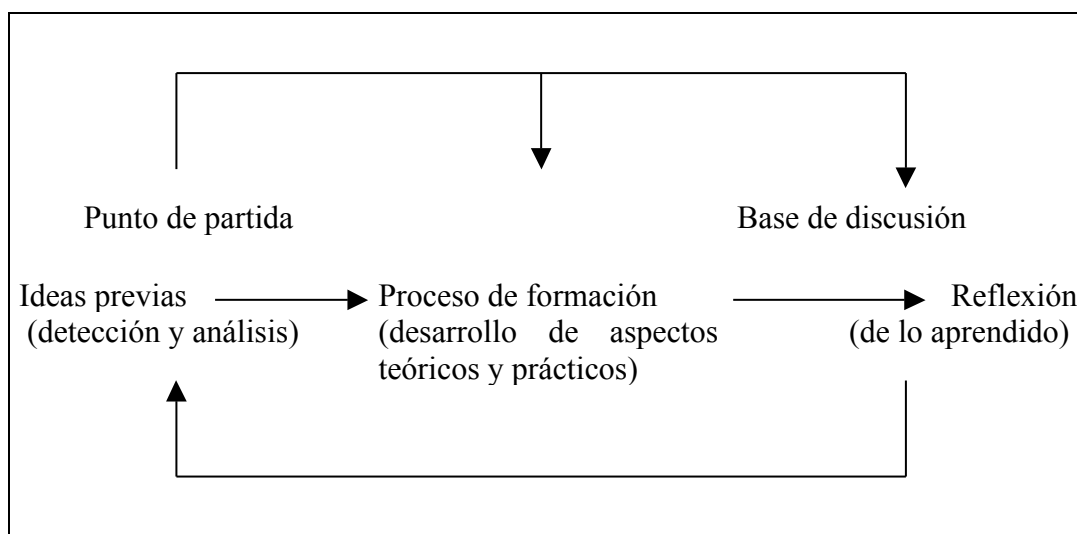
Los resultados de la mayoría de las investigaciones, fundamentalmente cualitativas, revisadas por esta autora, coinciden con lo expresado anteriormente sobre la persistencia de estas creencias y la necesidad de trabajar con ellas y no al margen de ellas en los programas de formación inicial del profesorado.

"Bennet y Spalding (1992) proponen que las perspectivas de los profesores actúan como filtros, ocultando información y seleccionando ideas que armonicen con pensamientos previos; por lo tanto, para cambiar las perspectivas de los profesores deben ser "nutridas con negociación y diálogo" (p.265)" (Armento, 1996 p.489)

En los programas analizados en la presente investigación (CAP y CCP), las ideas previas fueron consideradas el punto de partida del seguimiento y análisis de las distintas etapas del proceso de formación vividos por los estudiantes de profesor. A partir de ellas y de los descubrimientos puestos en evidencia en esta línea de investigación; he intentado comprender qué es lo que los estudiantes que ingresan a un programa de formación de profesores piensan sobre la labor del profesor y de la enseñanza de las ciencias sociales y de qué manera éstas pueden llegar a influir en su desempeño docente.

La detección de las ideas previas cobra relevancia en la medida en que los que participan del proceso de formación toman conciencia de ellas y las integran en la reflexión personal y colectiva de lo que se está enseñando y aprendiendo, ya sea para profundizar o para modificar aquellas concepciones que colaboran o interfieren en el proceso de formación de profesores capaces de responder a las exigencias académicas y sociales que se les van presentando. De esta manera, el análisis de las ideas previas y de sus posibles modificaciones es el principio y fin del proceso de formación.

### Proceso de Formación de Profesores





Los futuros profesores suelen definir o caracterizar la modalidad de enseñanza utilizada por sus profesores del área de las ciencias sociales, la historia y la geografía, como una práctica de tipo tradicional. Esto es de gran importancia si, como se ha constatado a través de las investigaciones realizadas desde la didáctica y de otras especialidades como la psicología educativa, las experiencias de los alumnos inciden significativamente en sus futuras prácticas docentes.

Reconocer la imagen que los alumnos de profesor tienen de la profesión y de la tarea de enseñar, es un paso fundamental para el desarrollo de los programas de formación y para la transformación de nuestros sistemas educativos.

La conducción de un proceso de enseñanza - aprendizaje centrado en el tratamiento de modelos de enseñanza alternativos al modelo tradicional, sólo podrá concretarse en la medida en que el proceso de formación se desarrolle a partir de la reflexión de lo que se piensa de la enseñanza de las ciencias sociales y del papel del profesor, de manera que a través de esta reflexión permanente los futuros profesores cuestionen sus percepciones en función de optar por un modelo de enseñanza y un estilo docente que responda a una elección centrada en el conocimiento de alternativas educativas y no en la mera reproducción de lo conocido o protagonizado como alumnos.

El CAP y el CCP de la UAB, responden a premisas diferentes pero ambos cursos comparten, en su aplicación, la intención de mostrar a los profesores en formación alternativas al modelo de enseñanza tradicional. El análisis de lo observado y lo analizado permitirá determinar el papel que han tenido las ideas previas de los alumnos de cada uno de estos programas y los posibles cambios que en ellas se han provocado. En definitiva, se podrá analizar si la formación del futuro profesorado de ciencias sociales, historia y geografía se fundamenta en la reflexión

permanente de lo que los alumnos piensan, fruto de sus experiencias educativas previas, sobre la enseñanza de las disciplinas del área y las tareas del profesor.

### 3. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

"... si la enseñanza va a ser más que el modelo ahora dominante, los profesores de estudios sociales secundarios deben ser capaces de crear situaciones de aprendizaje en la que los estudiantes construyan activamente (Armento, 1986; Torney - Purta, 1991; Wittrock, 1986), formulen conceptos, establezcan relaciones, se entusiasmen con temas e ideas sociales (Tobias, 1994), y comprendan cómo se crean los conocimientos de las ciencias sociales e históricas." (Armento, 1996. p.489)

Para comprender las características y alcances del proceso de formación de profesores debemos pensar que es lo que se pretende lograr y a partir de ahí formular propuestas que nos permitan cumplir las finalidades señaladas. Si como señala Armento, pretendemos modificar la enseñanza de las ciencias sociales dominante hasta ahora, es necesario promover una formación que permita a los futuros profesores dirigir la enseñanza hacia el pensamiento creativo y reflexivo de sus alumnos. Debemos preguntarnos cuál es el fin último del proceso de formación de profesores de ciencias sociales, historia y geografía al plantear un análisis de lo que ocurre en las aulas universitarias a la hora de formar a los profesores del mañana.

Todo proceso educativo, en cuanto es una práctica social, se fundamenta en determinadas orientaciones conceptuales originadas en criterios epistemológicos y valóricos determinados, es decir, en una manera de entender y proyectar la ense-

ñanza. En las últimas décadas hemos sido testigos de un creciente interés por renovar nuestros sistemas educativos. En lo relacionado específicamente con la formación inicial del profesorado, se ha intentado, desde los ámbitos de la educación, dejar atrás la orientación academicista y avanzar hacia una formación más centrada en la relación teoría - práctica o como afirma Imbernón (1998) en el surgimiento de nuevas tendencias centradas en la práctica que critican las orientaciones puramente técnicas y científicas de la enseñanza. No es fácil dejar de lado el academicismo en el contexto de la formación inicial del profesorado, especialmente cuando las propuestas que se van implementando mantienen una fuerte división entre la formación disciplinar y profesional de los futuros docentes. Estas nuevas tendencias surgen de la opinión compartida sobre la necesidad de formar profesores capaces de responder a los cambios y concientes de las finalidades que los mueven a actuar de determinadas maneras, lo que implica un desafío para los que nos dedicamos a la formación inicial del profesorado.

"Está claro [...] que un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado" (Imbernón, 1998 p.40)

Esta afirmación de Imbernón sobre la formación del profesorado y su perfeccionamiento, es igualmente válida como elemento de reflexión y análisis de lo que se espera desarrollar en los programas de formación inicial del profesorado. Si lo que se pretende a través de programas como el CAP y el CCP es formar profesores que cumplan con estas condiciones, debemos analizar el proceso de formación a la luz de dichas pretensiones.

En el análisis de la aplicación de un programa de formación se encuentran presentes no sólo los elementos que participan directamente del proceso de enseñanza aprendizaje, sino también aspectos más amplios como son el contexto educativo social en el que se desarrolla el programa, los currículos de los niveles de enseñanza para los que se está formando y los intereses de la sociedad, entre otros.

Especialmente importante en la formación inicial es la preparación de docentes comprometidos con su perfeccionamiento profesional, lo cual se traduce en una actitud de reflexión permanente sobre la propia práctica y la actualización de la formación adquirida.

"La formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión, a construir un estilo riguroso e investigativo" (Imbernón, 1998 p.51)

En consonancia con estas ideas, la DCS dirige sus esfuerzos hacia una formación del profesorado a partir de la elaboración de conocimientos teóricos y prácticos y de la relación entre ambas que permita a los futuros profesores interpretar la realidad en la que les corresponda desempeñarse y actuar de acuerdo a fundamentos teóricos coherentes con una actitud docente profesional. En síntesis, a pensar y "repensar" la enseñanza y el aprendizaje a la luz de la práctica cotidiana y de la teoría que la sustenta.

Algunas preguntas que pueden dirigir el análisis del proceso de formación de profesores se refieren a los contenidos y experiencias contemplados en los programas de formación inicial del profesorado, en las modalidades de enseñanza, en la colaboración escuela - universidad (Armento, 1996). En estas interrogantes o cuestiones centrales queda de manifiesto que lo que nos interesa averiguar es qué está pasando en el interior de los programas de formación de profesores en sus tres ámbitos básicos ya mencionados: teoría, práctica y vinculación teoría - práctica.

Desde la investigación en DCS, la preocupación se ha centrado fundamentalmente en las prácticas que los alumnos realizan en los centros escolares y en la relación que éstas guardan con lo estudiado por los futuros profesores en las universidades, siendo la teoría en sí misma el ámbito más descuidado por parte de la investigación sobre los programas de formación inicial del profesorado. Cabe preguntarse el por qué de esta situación; si los que estamos en el ámbito de la formación de profesores en DCS afirmamos que nos mueve la finalidad de colaborar en el proceso de formación de profesores reflexivos y críticos, debiéramos ser los primeros en revisar nuestras prácticas y ponerlas al servicio de la investigación y de la comprensión sobre el proceso de enseñanza que se da al interior de nuestras aulas.

"Aunque tal vez hay cientos de programas de preparación de profesor de estudios sociales en el país [Estados Unidos], relativamente poca investigación describe, evalúa, o critica estos programas o entrega un examen crítico de las interacciones de la enseñanza - aprendizaje que se llevan a cabo en las clases de métodos, en el practicum o en las clases de contenidos. Más educadores de profesor de ciencias sociales necesitan creer que la investigación sobre su propia práctica es una parte integral de su propio crecimiento profesional" (Armento, 1996 p. 498)

Como ya he dicho, dentro del proceso de formación inicial, uno de los aspectos que ha provocado un especial interés por parte de los investigadores son las prácticas en los centros escolares. Quizás el interés que suscita entre los estudiantes de profesor el encuentro con la realidad y los desafíos que éste implica, ha llevado a los especialistas del área a preguntarse por lo que ocurre en este período de intervención escolar en un contexto de formación profesional e intentar determinar la relación que guardan con la teoría que desde las aulas universitarias se analiza. Desde esta perspectiva no cabe pensar en un análisis de las prácticas docentes desvinculadas de la realidad de los cursos de DCS, van necesariamente unidas ya sea porque se produce un abismo entre ambas y es necesario preguntarnos por las razones de éste o porque se ha conseguido consensuar la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente entre las universidades y las escuelas.

Algunas investigaciones que hacen referencia explícita de esta vinculación teoría - práctica son las de Booth (1989 citado por Pendry), Pendry (1990), Batllori, R. y otros (1992). Booth realizó un estudio de caso con profesores de PGCE<sup>14</sup> en el que consideró tanto la teoría como la práctica del proceso de formación, llegando a la conclusión que el desarrollo y la capacitación como profesionales críticos y reflexivos sólo se puede lograr si los profesores de las escuelas asumen una actitud de colaboración con la formación de los futuros profesores. Pendry, por su parte, valora las prácticas como instancia de formación pero hace referencia a dos aspectos que es necesario tener presentes:

- La existencia de dos escenarios de formación que no necesariamente comparten intereses y objetivos: la escuela y la universidad.
- Las tendencias a sobrevalorar las prácticas.

Batllori, R. y otros resaltan esto último señalando que gran parte de los futuros profesores " llegan a mitificar de tal manera la práctica que rechazan la formación

teórica , incluida la formación teórica en didáctica, por encontrarla alejada de la realidad".

El llamado a vincular la teoría y la práctica en los programas de formación inicial del profesorado debe partir de la concreción de una vinculación entendida como una comunicación permanente entre la escuela y la universidad, de manera que la formación de los futuros profesores se fundamente en una retroalimentación constante entre la teoría y la práctica y no en el acercamiento a dos mundos difíciles de asociar por el abismo que se ha dado entre ellos durante el proceso de preparación para la vida docente.

Otras investigaciones sobre las prácticas como unidades de estudio que se centran en el seguimiento de las experiencias de los estudiantes de profesor en las escuelas son las de González (1994), Wilson,E.; Konopak, B.; Readaence (1994), Adler (1991).

González (1994) analiza las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado de segunda etapa de EGB en función de dos objetivos:

- Analizar el proceso de aprendizaje de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional de los futuros maestros durante el desarrollo de sus prácticas escolares.
- Identificar y reflexionar sobre los factores que inciden en el desarrollo de dicho conocimiento.

De los resultados de su investigación cabe resaltar la distancia que se aprecia entre lo aprendido en la universidad y lo observado y aprendido en las escuelas.

Para Wilson,E.; Konopak, B.; Readaence (1994), existe una fuerte influencia de los profesores tutores en los estudiantes de profesor que tienen bajo su responsabilidad.

---

<sup>14</sup> Postgraduate Certificate in Education

Adler (1991) afirma que durante las prácticas los estudiantes de profesor van incorporando en su práctica docente aquello que funciona y descartando lo que no, basándose en el método de ensayo y error.

La investigación en este tema, confirma la importancia de las prácticas en el proceso de formación inicial del profesorado y, dentro de éstas mismas, la relevancia de los profesores tutores y de los discursos que se plantean desde el ámbito universitario y el ámbito escolar. Lo que nos queda por determinar en futuros estudios es el tipo de influencia que ejerce y la manera de fortalecer experiencias encaminadas a la formación de profesionales reflexivos.

Para Gimeno, J. y Pérez, A. (1998), entre otros, el valor de las prácticas en el contexto de un programa de formación de profesores dependerá de la experiencia subjetiva y del significado que adquieren éstas para los futuros profesores. De esta manera pueden estar orientadas a la reproducción de propuestas conservadoras o pueden contribuir a la "experimentación" basada en elementos teóricos y prácticos.

Las prácticas como parte de un proceso de formación se ven, en ocasiones, limitadas en los resultados esperados desde las universidades por el peso de la realidad y la imagen de la enseñanza y de la labor del profesor que tienen los estudiantes de profesor y que tienden a marcar de manera significativa la actuación de los alumnos en prácticas. Otro elemento relevante dentro del proceso de las prácticas es el rol y la influencia de los profesores tutores de los institutos, para algunos autores como Booth, 1993 (citado por Pendry, 1998) la influencia de los tutores en la formación inicial de los profesores es cada vez mayor.

En la presente investigación intento analizar el proceso como parte de una propuesta de formación en la que se incluyen las ideas previas de los alumnos y la reflexión que los futuros profesores realizan de su práctica.



#### 4. LA REFLEXIÓN SOBRE LO REALIZADO Y LO APRENDIDO

La reflexión como actitud profesional es un aspecto necesariamente presente a la hora de discutir sobre el tipo de profesor que se quiere formar. Desde hace décadas que se acepta que el profesor debe ser más que un transmisor de conocimiento o un regulador de técnicas de aprendizaje. Las reformas educativas exigen la participación de profesionales conscientes de los alcances de las decisiones tomadas dentro y fuera de la sala de clases.

"Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores". (Zeichner, 1993 p. 44).

La formación de profesores reflexivos comienza en la formación inicial e implica creer en la capacidad que tienen los futuros maestros y profesores para cuestionarse. La reflexión del propio "aprendizaje" es el primer paso para la consecución de una formación de profesores centrada en la reflexión permanente de la propia "práctica". Son muchas las críticas negativas planteadas sobre los programas de formación inicial y es frecuente escuchar hablar del descontento de los que egresan de éstos. Pero, ¿basta con afirmar que los cursos no han cumplido sus expectativas?. Frente a la sentencia de la escasa utilidad de los cursos de formación o a la afirmación del escaso impacto que tienen los cursos de DCS en las ideas previas de los alumnos, es urgente seguir investigando y crear las condiciones nece-

sarias para impulsar la reflexión desde las propias aulas en las que se forman los futuros profesores.

"Como lema, la reflexión supone reconocer que el proceso de aprendizaje a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de los que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de los bien que los hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional." (Zeichner, 1993 p. 45).

La reflexión es una práctica que se aprende y se fortalece en la medida en que tenemos oportunidades de aplicarla, ya sea en el plano personal como en el profesional. Los que nos dedicamos a la formación de profesores, en más de una ocasión nos hemos quejado que nuestros alumnos no reflexionan sobre lo que queremos que aprendan y que sólo buscan "recetas" para enfrentar la tarea de enseñar. Puede que sea cierto, pero debemos preguntarnos por las instancias en que en nuestras clases hemos promovido la reflexión o en las veces que hemos trabajado por desarrollar esta práctica.

En este sentido, algunos autores como Silberman (1970) vienen desde hace tiempo haciendo un llamado a la necesidad de una reflexión docente que se inicia en el proceso de formación pues relacionan de manera directa la "falta de reflexión de los docentes" con la formación recibida (citado por Shaver, 2001).

"Los comentarios de Silberman (1970) son en general todavía pertinentes en la actualidad: hay una falta de reflexión sobre el propósito de la educación y sobre cómo las técnicas de la enseñanza, los contenidos curriculares, y la organización del aula afectan ese propósito. En gran parte la falta de reflexión de los docentes es, sin duda alguna, un reflejo de la educación que ellos mismos han recibido" (Shaver, 2001 p. 41)

La creencia de que los profesores se forman fundamentalmente en la práctica, ha sido una premisa defendida con fuerza por quienes participan de los programas de formación del profesorado. Asumo la importancia de las prácticas; sin embargo, considero que es necesario incorporar en éstas y en todo el proceso de formación, la reflexión como base del desarrollo profesional de los futuros profesores.

La intención de promover la formación de profesores como profesionales reflexivos no es una cuestión nueva, lo nuevo es hacerla realidad. Zeichner (1987) se refiere a este tema señalando los resultados de algunas investigaciones de las cuales es importante considerar una idea que da luces sobre el punto que nos ocupa: la práctica docente es, para muchos profesores, el resultado de una intuición más que de una decisión reflexiva por parte de ellos mismos.

En este mismo sentido, al estudiar el estado de la investigación sobre la disposición de los futuros profesores de estudios sociales hacia la reflexión, Armento (1996) se refiere a la investigación de Adler (1984) en la que afirma que los 4 alumnos que participaron en su estudio "decían una cosa y hacían otra" en relación con sus actuaciones en la sala de clases y que los profesores en ejercicio manifestaron, a través de una encuesta, que durante su formación como docentes no contaron con instancias de discusión, - primer paso de la reflexión - siendo los cursos más teóricos que prácticos en relación a este tema.

Ambas situaciones - actuación intuitiva y falta de formación en la discusión - se contradicen con la formación de profesores reflexivos.

En general, no hay discusión sobre la pertinencia del estudio de los currículos del área, o en el análisis de las finalidades de las ciencias sociales, o la enseñanza de métodos de aprendizaje; entre los que determinan lo que se debe incorporar en la formación de profesores de secundaria. Y en teoría pareciera haber consenso sobre la necesidad de formar en la reflexión, sin que ellos signifique que se aplique en la realidad. Pareciera que el punto está en acercar el mundo de la investigación al de la formación de profesores. Autores como Adler y Goodman (1985), Adler (1993), Zeichner (1999), entre otros, enfatizan en la necesidad de avanzar en la formación de profesores reflexivos, considerando entre las premisas de la formación de profesores el análisis e investigación de la propia práctica.

"Si la enseñanza es pensamiento y acción e interacción de pensamiento y acción y los mejores profesores son aquellos que reflexionan sistemáticamente sobre su propia enseñanza, Adler no ve razón para que los profesores de didáctica y sus estudiantes no apliquen estos principios a su propia práctica y se conviertan en una comunidad autoreflexiva." (Pagès, 1997 p.77)

En la presente investigación se analiza la reflexión que los estudiantes de profesor hacen de la experiencia vivida durante el desarrollo de los respectivos programas en que participaron, entendiendo que la reflexión es un acto educable y que por lo tanto debe estar presente entre las finalidades de un programa de formación inicial del profesorado. Una reflexión centrada en la búsqueda de los orígenes, de los objetivos y de las consecuencias del trabajo desarrollado (Zeichner, 1993). Una reflexión definida, de acuerdo a lo señalado por Dewey a principios de siglo como una actitud centrada en la "apertura intelectual" - integrar diversos puntos de vistas al analizar o un hecho o una realidad concreta -, la "responsabilidad" - asumir

las consecuencias de las decisiones tomadas -, y la "sinceridad" - considerar la apertura intelectual y la responsabilidad como actitudes fundamentales en el desarrollo profesional personal.



## SEGUNDA PARTE

### LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE SECUNDARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES; PROPUESTAS DE FORMACIÓN

#### CAPÍTULO III

##### PRESENTACIÓN TEÓRICA DEL CAP Y DEL CCP; PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

"Un programa de educación de profesores de ciencias sociales se basa en asumir que la experiencia de los estudiantes que hayan seguido el currículum para la preparación de profesores cambiará, de manera significativa, sus (a) conocimientos, (b) actitudes y valores, (c) habilidades, y (d) perspectivas. En otras palabras, el conocimiento, las actitudes, las habilidades pedagógicas y las perspectivas de los estudiantes deberían ser significativamente diferentes o refinadas cuando ellos completen los programas de pedagogía en ciencias sociales. Aún más, el conocimiento, las actitudes, las habilidades y las perspectivas que ellos adquieran deberían tener una influencia positiva en los logros de los estudiantes de ciencias sociales." (Banks y Parker, 1992 p.674)

Si bien pueden haber diferencias en los programas de formación de profesores entre países y entre centros de educación superior al interior de cada estado, en términos generales, hay dos características que pueden considerarse, en la actualidad, como tendencias relativamente estables: el estudio de los contenidos como eje fundamental de la profesionalización y el interés por el desarrollo de cursos de

métodos de las ciencias sociales como exigencia básica de la formación de profesores.

Tanto el CAP como el CCP han sido diseñados como programas de formación post licenciatura, es decir, están dirigidos a quienes, habiendo terminado una carrera o estando en el último curso de la misma como en el caso del CAP<sup>15</sup>, deseen obtener una titulación que los habilite para ejercer la docencia.

Los alumnos que ingresan a la formación de profesores lo hacen después de haber realizado estudios en una determinada disciplina, que en el caso de las ciencias sociales, la historia y la geografía han ido alcanzando cada vez un mayor grado de especificidad (arqueología, historia antigua, historia medieval, etc.). Por lo tanto, los estudiantes de profesor ya tienen una experiencia de profesionalización en un área que no necesariamente está relacionada o comparte principios con la profesión docente o con los currículos del nivel educativo para el cual se forman. Esta realidad ha provocado críticas en torno a la formación del profesorado, especialmente si se trata de analizar y encaminar la discusión hacia creencias fuertemente arraigadas en la sociedad y que tienen que ver, fundamentalmente, con el predominio de la formación disciplinar de los futuros profesores.

" ... la propuesta de establecer titulaciones universitarias de segundo ciclo para el ejercicio de la docencia ha topado, desde el comienzo de la reforma del sistema educativo, con obstáculos insalvables. Uno de los más importantes es la creencia, bastante generalizada, de que la formación de un profesor de secundaria [...] ha de basarse exclusivamente en el conocimiento de la disciplina [...] que con frecuencia se adquiere de manera fraccionaria, enciclopédica, ahistórica y mecánica" (Porlán, 1998 p. 201)

### **Certificación de Aptitud Pedagógica (CAP)**

---

<sup>15</sup> Sin embargo, para la obtención del título hacía falta haber concluido la carrera.



El origen de este programa se encuentra en la Ley General de Educación de 1970 en la cual se establece la necesidad de que aquellos profesionales que ejerzan la docencia en el nivel secundario tengan un grado de preparación específica tanto académica como pedagógica y didáctica. De acuerdo a esto, la Orden Ministerial del 8 de junio de 1971 estableció el CAP como obligatorio para ejercer la docencia en este nivel.

En un principio, este programa de formación pedagógica fue asumido como un curso para

"licenciados que quisieran dedicarse a la Enseñanza Secundaria, y suponía prolongar un año la carrera, pero, más adelante, se convirtió en un cursillo, compatible con el último año de licenciatura" (González, I., Guimerà, C., Quinquer, D. 1990, p.7).

"Cursillo" que pareciera ser insuficiente de acuerdo a lo expresado por varios autores en el ámbito de la investigación educativa (Pereyra, 1997; Esteve, 1998) y que refuerza una formación docente centrada en los contenidos académicos propios del ámbito de la enseñanza secundaria.

Licenciados formados durante 4 o 5 años en una determinada especialidad o estudiantes del último año de licenciatura tienen la posibilidad de "formarse" como profesores en un cuatrimestre, período a todas luces insuficiente para desarrollar "aptitudes pedagógicas". En la UAB, la mayoría de este alumnado procede de las licenciaturas de Historia e Historia del Arte, sin embargo cada vez es más alto el alumnado procedente de otras licenciaturas como Sociología, Derecho, Comunicación, Políticas, etc.

En la Universidad Autónoma de Barcelona, se accede al CAP matriculando los créditos como: CAP, asignatura CAMPUS o vía CAP/CAMPUS, debiendo cur-

sarse 8 créditos en el área de la didáctica, 4 de los cuales corresponden a sesiones teóricas impartidas en la universidad por profesores de DCS y los otros 4 a sesiones de prácticas en IES a cargo de profesores tutores de los mismos institutos. Ambas modalidades de créditos, teóricos y prácticos, son realizados por los alumnos de manera simultánea, salvo algunas excepciones debido a problemas de horario o situaciones específicas de algunos alumnos.

Además de estos 8 créditos de didáctica específica los alumnos cursan 4 créditos de Formación Pedagógica.

Otra modalidad de obtener la Certificación es a través de la convalidación de los 12 créditos de didáctica de la geografía a la cual tienen acceso los alumnos de dicha especialidad.

Lo que en la actualidad debiera esperarse de un programa de formación inicial del profesorado se relaciona con la preparación de profesores capaces de enfrentar el desafío del cambio, de replantearse la enseñanza y el aprendizaje constantemente. En definitiva de colaborar en la formación de profesionales de la educación reflexivos y creativos. El CAP está lejos de alcanzar esta finalidad; el tiempo que lleva en curso y la experiencia resultante, ha demostrado que responde más a una necesidad de certificación exigida para el ejercicio de la docencia, que a una reflexión seria sobre la formación del profesorado de secundaria.

### **Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)**

El CCP, por su parte, ha sido planteado como programa de formación inicial de profesores de secundaria en sustitución del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) a partir del curso 2002-2003. En este momento, por encargo de la Generalitat de Cataluña, se imparte en algunas universidades catalanas de manera experimental.

Su origen se encuentra, como ya he dicho en la presentación, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en la cual se manifiesta la necesidad de una formación inicial de mayor profundidad debido a los cambios en los procesos de enseñanza - aprendizaje propuestos en esta ley.

Dirigido a licenciados que deseen complementar su formación, este programa tiene como finalidad la especialización como profesor de secundaria en un área determinada y se encuentra regulado por el Decreto Real 1692 del 20 de octubre de 1995 , publicado en el BOE de 9 de noviembre de 1995. En Cataluña, la organización del curso ha sido entregada a las universidades catalanas por la Generalitat de Catalunya bajo las directrices de una normativa que, entre sus puntos centrales, se refiere a aspectos que inciden directamente en el curso:

- a) El 30% del profesorado tiene que ser profesorado de secundaria en activo.
- b) Los tutores de los centros del Prácticum serán seleccionados por el *Departament d'Ensenyament*, a través de un concurso público de méritos, según un baremo consensuado con las respectivas universidades.
- c) Para acceder al curso se debe tener la licenciatura acabada o acabarla durante el curso académico en que se realiza el CCP.

Mientras la exigencia de que una parte del profesorado que participa en el CCP esté en activo, es una normativa que puede entenderse encaminada a garantizar la vinculación permanente entre los contenidos teóricos promovidos desde la universidad y la realidad de los centros de enseñanza secundaria; los otros dos requisitos mencionados pueden actuar, en ocasiones, como limitaciones a los alcances que desde los departamentos de didáctica se pretende dar al curso. En primer término, la selección de los profesores tutores por parte de la Generalitat no siempre permite el trabajo con docentes de institutos conocedores y comprometidos con las premisas que desde la didáctica se pretenden promover. En segundo término, en

caso que los alumnos que ingresan al CCP estén cursando de manera paralela asignaturas de la carrera de licenciatura, impide que éstos se puedan dedicar con la necesaria profundidad a su formación como profesores.

El énfasis del CCP se encuentra en la relación teoría - práctica, lo cual implica una necesaria y permanente comunicación entre la universidad y los centros de prácticas a través de un trabajo conjunto y coordinado desde la universidad<sup>16</sup>.

La formación profesional se pretende desarrollar en función de dar a los licenciados, futuros profesores, los conocimientos necesarios para:

- Hacerse cargo de las clases de un área del conocimiento de un centro de secundaria, en las dos etapas de ESO y Bachillerato.
- Formar parte de un equipo de enseñantes que ha de diseñar y aplicar un proyecto educativo de centro y un proyecto curricular del área.
- Hacerse cargo de la tutoría y orientación de un grupo clase o de un grupo de alumnos.

La vivencia y reflexión de experiencias educativas significativas por parte de los estudiantes de profesor, la selección de las unidades a trabajar en las aulas universitarias y el trabajo coordinado y consensuado de los profesores de las distintas áreas formativas (organización escolar, sociología, psicología y didácticas especiales); se plantean como requisitos para el logro de una formación coherente con las necesidades del sistema educativo vigente. Los créditos y asignaturas se distribuyen de la manera señalada en el siguiente cuadro:

---

<sup>16</sup> Documento base para una propuesta de aplicación del CCP (1999) en la UAB

<b>Bloque A: Contenidos psico-socio-pedagógicos</b>	<b>Cdts</b>
Organización escolar de un centro de secundaria	3,5
Sociología de la educación para la enseñanza secundaria	3,5
Psicología evolutiva y la educación (adolescencia)	3,5
Atención a la diversidad en la enseñanza secundaria	3,5
<b>Bloque B: Didácticas específicas</b>	
Didáctica específica (introducción-ESO)	4
Didácticas específicas para el Bachillerato	8
Diseño, análisis y evaluación de unidades didácticas (vinculación al practicum)	6
<b>Bloque C: Complementos de formación</b>	
Contenidos de las disciplinas del área distintas de la licenciatura	9
Id. (sólo para alumnos de licenciaturas distintas de la especialidad)	3
<b>Bloque D: Practicum</b>	
Practicum 1: conocimiento de un centro de secundaria	4
Practicum2	16

\* Casas, Montserrat 2001

La primera propuesta de aplicación de este plan de formación consideró cinco periodos distribuidos de la siguiente manera:

<b>Períodos</b>	<b>Finalidades generales, temporalización</b>
I	2 semanas de introducción general al curso 4-15 de octubre de 1999 (30 horas)

II	2 semanas en los centro de prácticas para conocer un centro escolar de secundaria 18 -29 de octubre 1999 (30 horas)
III	10 semanas de clases en la universidad combinadas con actividades puntuales de prácticas en los centros de secundaria para introducir los principales contenidos 2 de noviembre de 1999 - 28 de enero del 2000 (20 horas)
IV	6 semanas de prácticas intensivas en los centros de secundaria combinadas con una tarde de trabajo en la universidad de análisis de la práctica docente 31 de enero - 10 de marzo del 2000 (40 + 130 horas)
V	7 semanas de clases en la universidad combinadas con visitas a otros centro de secundaria para revisar y profundizar la formación iniciada 13/03 de marzo - 04/05 de mayo del 2000 (130 + 40- complementarias- + 20 horas)

La estructura global se mantuvo en la aplicación definitiva pero los plazos fueron modificados.

El desarrollo del programa y la coordinación entre las distintas etapas y actividades que lo configuran, está a cargo de un coordinador ( profesor de didáctica).

Para la evaluación de los alumnos se plantea la necesidad de un proceso continuo e integrador. Continuo en cuanto se deben considerar todas las etapas del programa de formación e integrador en cuanto debiera ser el resultado de la integración de la teoría y la práctica.

"Dadas las características del curso, es conveniente hacer una evaluación global del trabajo realizado por cada alumno. En una reunión del profesorado del curso y los tutores del practicum, el coordinador del curso recoge-

rá las diferentes valoraciones y hará un informe final." (Documento apoyo CCP de la UAB, 1999 p.14)

La evaluación final de los estudiantes se centra en el análisis que realicen del proceso de formación vivido. Este análisis se desarrolla a través de la memoria de las prácticas realizadas en el centro de secundaria y un trabajo de profundización/investigación sobre un tema escogido por cada alumno que corresponde al requisito para acceder al grado de master .

A través del CAP y del CCP en la UAB se manifiesta la intención de formar a los futuros profesores a partir de una relación directa entre la teoría analizada en las aulas universitarias y las prácticas realizadas por los alumnos en los IES que se convierten en la instancia fundamental para reflexionar sobre la realidad educativa. Se busca analizar, a partir de la teoría y del saber científico, el fenómeno educativo y la práctica de la enseñanza, de manera que los futuros profesores sean capaces de tomar decisiones más allá del practicismo y la intuición.

Resulta bastante lógico pensar la formación del profesor a partir de la doble vertiente teórica práctica si se tiene en cuenta la complejidad que encierran los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación no puede ser entendida sólo como un saber y mucho menos como un mero hacer. Benejam (1986) se refiere a la importancia de considerar la realidad en los programas de formación del profesorado, afirmando que es

" ... la práctica escolar, en donde se muestra toda la complejidad del acto educativo, es esencial si creemos que la tarea del maestro o profesor consiste en crear situaciones favorables para que el alumno utilice los meca-

nismos del aprendizaje. [...] La experiencia vivida en la clase es un acto intencional que tiene sentido y presenta una serie ordenada de interrogantes que reclaman una respuestas. Estas interrogantes y estas intenciones deben someterse a un análisis reflexivo y a una interpretación crítica que, en última instancia, llevará a una conceptualización de las ideologías que se ejercen sobre los instrumentos conceptuales. [...] La experiencia y el análisis crítico parecen, pues, fundamentales en la formación personal del futuro enseñante." ( Benejam, 1986 p.196-197)

Lo que corresponde preguntarse, una vez más, es en que medida se acercan estos programas a la pretensión de formar desde esta relación teoría y práctica y si logran responder al desafío de formar profesores reflexivos y críticos, concientes de la realidad educativa y de las exigencias que se les plantean y plantearán no sólo desde el ámbito de los saberes, sino que también desde el ámbito de la formación de personas.

¿Puede un "cursillo" que en la realidad no sobrepasa los cuatro meses de duración, involucrar a sus alumnos, futuros profesores, en un proceso de formación reflexiva? ¿Ha superado el CCP las limitaciones del CAP?



## CAPÍTULO IV

### EL CAP (CERTIFICACIÓN DE APTITUD PEDAGÓGICA)

#### 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

La observación y análisis del curso de DCS, dentro del Programa de Formación de Profesores CAP de la UAB, constituyó el primer acercamiento a una realidad de formación docente concreta. A través de esta investigación inicié un camino que me ha permitido avanzar en la comprensión de las limitaciones y de los alcances que puede tener una determinada propuesta educativa en el ámbito de la formación de futuros profesores del área de las ciencias sociales.

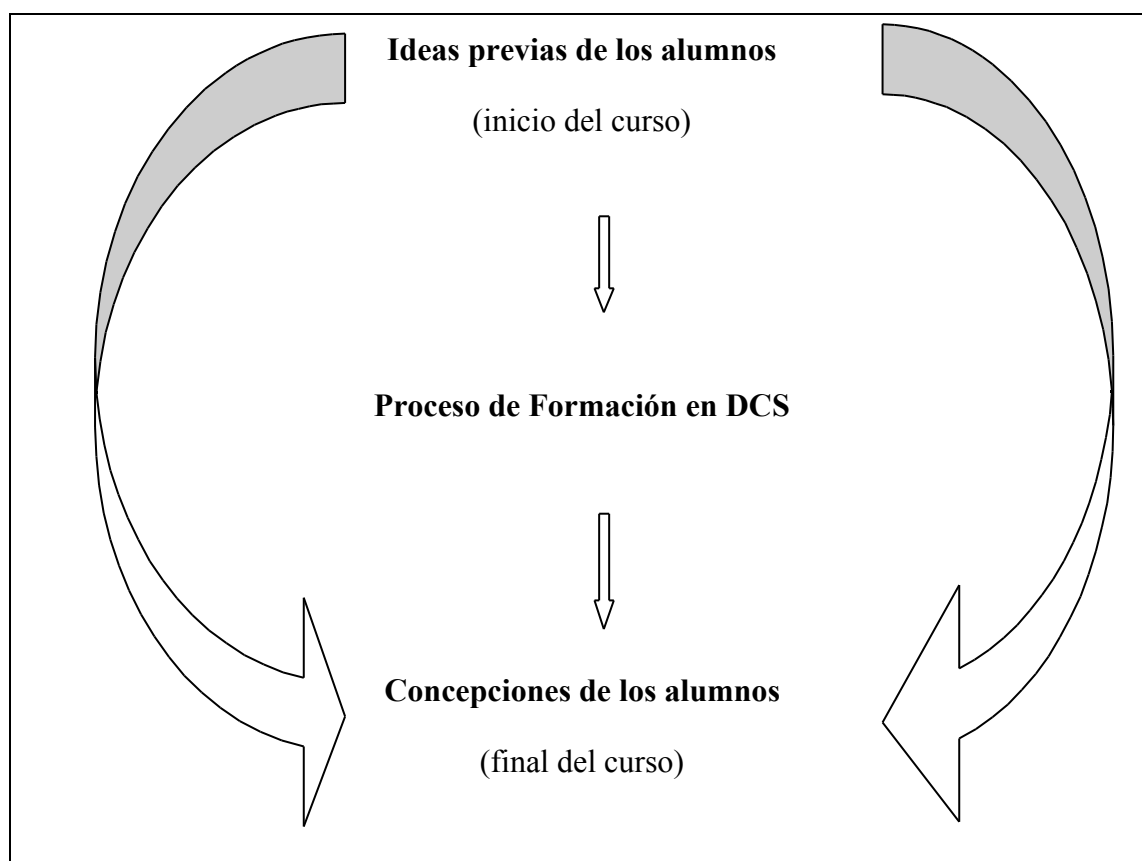
En el contexto del CAP, curso 1998-1999, me propuse alcanzar los siguientes objetivos:

- Detectar las concepciones educativas previas de los alumnos.
- Analizar el grado de reflexión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Analizar y valorar la influencia de la teoría, de la práctica y de la relación entre ambas, en los cambios de las concepciones educativas de los futuros profesores de ciencias sociales.

En definitiva, la intención, expresada en términos simples, fue la de intentar determinar el posible impacto que tiene el curso de didáctica de las ciencias sociales en las ideas previas de los alumnos que ingresan al CAP. A partir de este tema central surgieron otros objetivos más específicos que guiaron la investigación: reconocer el tipo de experiencia educativa vivida por los alumnos antes de ingre-

sar a este programa de formación, el impacto de las prácticas en sus concepciones y la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje personal.

El esquema básico de la investigación contempló, simultáneamente, un seguimiento circular (se inicia y finaliza con el análisis de las concepciones sobre la enseñanza de la ciencias sociales de los futuros profesores del área) y otro lineal (seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje a través del tiempo).



Para cada aspecto a analizar, se desarrollaron tareas específicas que han involucrado, en algunos casos, a la totalidad del grupo y, en otros, a grupos más reducidos de alumnos.

<b>Ideas Previas</b> Programación clase Cuestionario	<b>Proceso</b> Observaciones de clases Observaciones Prácticas*	<b>Reflexión Proceso</b> Entrevistas alumnos CAP* Examen
--	---	---

\* actividades aplicadas a grupos más reducidos

Para analizar la formación en DCS de los futuros profesores en el CAP intenté incorporar los elementos teóricos y prácticos considerados fundamentales para el desempeño docente. Para lograr comprender la complejidad que implica la formación de profesores, cada una de las actividades trabajadas desde la investigación respondió a una determinada etapa del curso y a finalidades concretas.

<b>Etapa</b>	<b>Tareas de la investigación</b>	<b>Finalidades</b>
Introductoria	Programación de una clase Cuestionario inicial	Detectar las ideas previas de los alumnos con relación a las funciones del profesor y la enseñanza de las ciencias sociales
Desarrollo teórico - práctico	Observaciones de clases Observaciones de prácticas	Participar en el proceso de formación tanto en su vertiente teórica (clases de DCS) como en su propuesta de acción (Prácticas en los IES)
Finalización	Entrevistas futuros profesores Examen	Analizar, a partir de la opinión de los alumnos y material de evaluación, los resultados del curso de DCS

## 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

A principios de octubre de 1998 se inició el curso y mi observación. Concretamente, las clases fueron impartidas entre el 6 de octubre de 1998 y el 14 de enero de 1999. De acuerdo al programa, se contemplaron dos sesiones semanales para la asignatura de DCS (martes y jueves) en horario de 9:00 a 10:30 de la mañana. El total de sesiones programadas fue de 25, de las cuales se realizaron 23 ya que en dos oportunidades los días de clases coincidieron con movilizaciones estudiantiles, presentándose sólo ocho alumnos la primera vez y ninguno la segunda.

Desde un comienzo proyectamos, el profesor del curso de didáctica y yo, el trabajo de campo considerando mi participación en las sesiones de clase. De esta manera podría conocer, "desde" la realidad la experiencia de aprendizaje vivida por los alumnos que ingresan al CAP.

En la primera sesión, de acuerdo a lo programado, se realizó una actividad de presentación del profesor y de cada uno de los presentes en la sala, mediante la cual cada alumno dijo su nombre, la especialidad de la que provenía y expresó las motivaciones y expectativas que tenía en relación con el curso. En este contexto, mi presentación se centró en la intención de participar de la clase con la finalidad de comprender la realidad de la formación en didáctica a través del CAP. Finalmente el profesor planteó la posibilidad de que en algún momento yo requiriera de la colaboración de un grupo específico de alumnos o de algunos de manera individual. La petición tuvo una buena acogida y en general la actitud de los alumnos fue positiva y abierta.

El curso de didáctica estuvo integrado por 50 alumnos procedentes de carreras del área de las ciencias sociales. El siguiente cuadro sintetiza las características más relevantes del grupo, considerando carreras de procedencia, situación académica o curricular y matrícula.

Procedencia								Sit.Ac.		
H	HA	S	AE	CA	CP	D	SI	U.C	LIC	SI
23	6	8	1	2	3	2	5	32	8	10
<b>Totales</b>								50		

Procedencia: H: historia, HA: historia del arte, S: sociología, AE: administración de empresas, CA: comunicación audiovisual, CP: ciencias políticas, D: derecho, SI: sin información Sit. Ac.: Situación Académica: UC: último curso, es decir, alumnos que cursaron el CAP junto con asignaturas de la carrera de licenciatura. LIC: licenciados, SI: sin información

La información señalada en el cuadro, fue recogida de las fichas personales de los alumnos y de los listados de matriculación. Si bien existe un número de alumnos sobre los que no se encuentra la información solicitada en este apartado, las tendencias descritas a continuación se pueden considerar estables ya que la información existente asciende al 90% en relación a la procedencia de los alumnos y al 80% en el caso de la situación académica.

Lo primero que llamó mi atención fue la diversidad de procedencia de los alumnos pues, aunque todos provengan del área de las ciencias sociales y compartan motivaciones (principalmente apertura de nuevas posibilidades laborales), es diferente la preparación, experiencia y perspectiva educativa de los programas formativos de cada especialidad.

Si observamos el cuadro podremos ver que la mayoría de los alumnos provienen de historia y se encuentran cursando asignaturas de la especialidad al momento de realizar el CAP. Quizás este último aspecto explique cierto grado de irregularidad en la asistencia a clases de los alumnos, en cuanto a la prioridad que pudieran dar a las asignaturas de especialidad; en general la asistencia de los alumnos a clase osciló entre los 35 y los 42, siendo 50 el total de alumnos matriculados en la asignatura.

El curso fue planificado, considerando el tratamiento de las siguientes unidades temáticas:

- La práctica y la enseñanza de las ciencias sociales.
- El currículum de geografía, historia y ciencias sociales.
- La programación de una unidad didáctica.

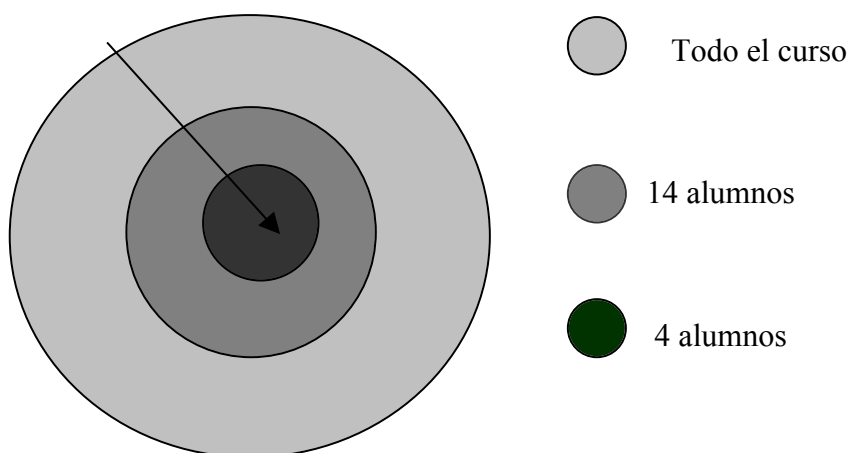
y si bien se cumplió con el desarrollo de las diferentes temáticas programadas, las interrupciones sufridas por movilizaciones estudiantiles y otras razones, en cierta medida, entorpecieron una continuidad en el tratamiento del último tema.

Desde el ámbito de la investigación, las actividades desarrolladas durante el curso fueron, principalmente: observación, participación y análisis de las clases de DCS, análisis de trabajos realizados en clases (programación de una clase, cuestionario de evocación y examen), análisis de trabajos externos a la clase (reprogramación de una clase, entrevista personal), observación, participación y análisis de las prácticas o intervención pedagógica de un grupo de alumnos distribuidos en tres centros educativos

Cada una de estas tareas fueron realizadas en distintos momentos y condiciones. Por ejemplo: mientras en las observaciones de las sesiones de didáctica y en el análisis de trabajos realizados en clases consideré a la totalidad del grupo; la observación de las prácticas sólo la realicé sobre un grupo de 14 alumnos y sólo cuatro de estos fueron entrevistados. De acuerdo a lo anterior se puede decir que la investigación se proyectó en tres campos de acción: grupo curso, grupo de seguimiento en los centros de práctica, y grupo de seguimiento reducido. Las principales características de cada grupo son:

- Grupo curso: conformado por la totalidad de los alumnos que cursaron la didáctica de las ciencias sociales durante el primer cuatrimestre del curso 98-99 (50 alumnos)
- Grupo de seguimiento en los centros de práctica: catorce alumnos de 3 centros de prácticas.
- Grupo de seguimiento reducido: en un principio mi intención era formar un grupo de seis alumnos (dos de cada centro) que reflejaran por un lado, la realidad de cada instituto y, por otro lado, la diversidad proporcional de la procedencia de los practicantes (cuatro de historia y dos de otra especialidad). Sin embargo, ciertas condiciones como el interés, la disponibilidad de tiempo y el compromiso de los alumnos me llevó a trabajar con cuatro estudiantes en práctica que si bien provenían de los tres centros seleccionados, sólo cumplían parcialmente con la condición de representar proporcionalmente la procedencia académica de los alumnos de la didáctica ya que dos provenían de historia y dos de sociología. El trabajo con este grupo fue muy positivo y me permitió obtener valiosa información en torno a los objetivos planteados.

Se podría decir que el análisis utilizado en la presente investigación fue circular en el sentido que se consideró el pensamiento inicial y la reflexión final de todos los alumnos del curso. Sin embargo, a medida que se fue profundizando en el seguimiento y análisis del proceso de formación, se fue reduciendo el número de alumnos a considerar por lo que se plantea que el análisis del proceso fue de tipo secuencial o lineal.



Como en toda investigación cualitativa, caracterizada por la profundización en la búsqueda de la comprensión del fenómeno que se estudia, la determinación de grupos de seguimiento reducidos facilita la continuidad del análisis centrándose en un grupo de alumnos a los que se pueda estudiar con mayor rigurosidad que si intentásemos analizar a todo el grupo.



## **CAPÍTULO V**

### **EL CCP (CURSO DE CUALIFICACIÓN PEDAGÓGICA)**

#### **1. FASE EXPLORATORIA - CURSO 1999 - 2000**

Una vez presentados los resultados de la investigación desarrollada sobre el CAP, inicié la siguiente etapa de mi proyecto denominada de inserción exploratoria en el CCP, implementado de manera experimental en la Universidad Autónoma de Barcelona y aplicado por primera vez durante el período académico 1999 -2000.

A lo largo del curso, participé en las distintas instancias teóricas y prácticas contempladas en este programa de formación de profesores del área de ciencias sociales:

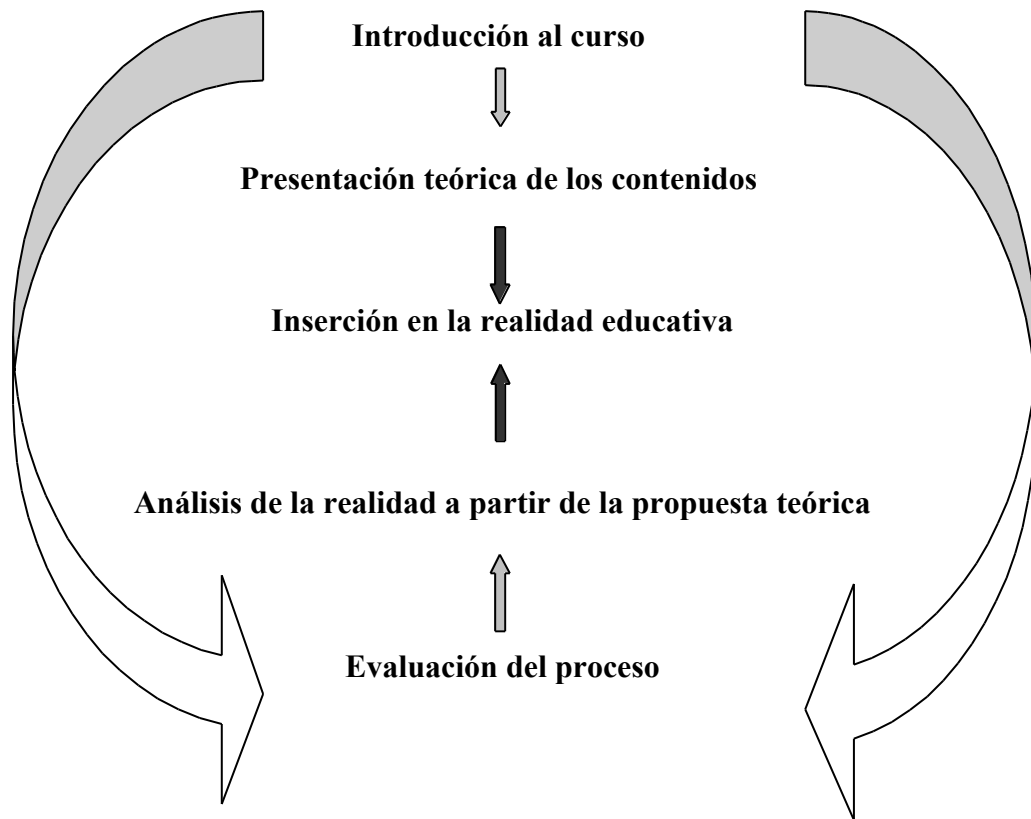
- Clases de orientación pedagógica (organización escolar, sociología, psicología) dirigidas por profesores del departamento de pedagogía.
- Clases de didáctica de las ciencias sociales.
- Clases de formación complementaria (fundamentalmente de Geografía).
- Prácticas de docencia.
- Sesiones de tutoría.
- Etapa de finalización del curso.
- Reunión de evaluación (coordinadores CCP - tutores de centros).

La observación participante llevada a cabo me ayudó a tener una visión de conjunto de este programa de formación. El diálogo cotidiano e informal y las entrevistas realizadas a algunos de los alumnos que observé en los centros de prácticas, me acercó a la apreciación que este grupo de futuros profesores hace del CCP y a una primera valoración de esta experiencia formadora desde la investigación.

### **1.1. Diseño de la investigación:**

Entendida como una fase de exploración, esta etapa de la investigación fue diseñada teniendo como eje central las observaciones de las distintas instancias del proceso de formación propuesto. A partir de la observación participante, el seguimiento de las actividades desarrolladas en el curso contempló tanto la vertiente teórica como la práctica y la relación entre ambas que fundamenta el CCP.

Intenté, a partir de los planteamientos introductorios del curso (presentación de contenidos y finalidades), y en contraste con la evaluación final llegar a una primera conceptualización del curso. El eje central ha sido la relación teoría - práctica que, desde mi perspectiva, cobró relevancia a partir de las prácticas de los alumnos del CCP en los IES puesto que a partir de esta experiencia los futuros profesores contaron con elementos de análisis recogidos directamente de la realidad educativa.



Un análisis del CCP puede ser abordado de diferentes maneras, según sea el esquema utilizado y las finalidades planteadas. Como una primera aproximación puse en práctica un plan de seguimiento y observación con la finalidad de conocer, desde la realidad, los rasgos fundamentales de esta nueva propuesta de formación en función de diseñar un proyecto de inserción y análisis para el curso 2000 - 2001, determinando de las actividades que desde la investigación desarrollaría en cada etapa del curso.

<b>Período</b>	<b>Tareas de investigación</b>	<b>Finalidades</b>
<b>I. Introducción General del curso (4 semanas)</b>	Presentación de la investigación e Integración a la dinámica del curso	Establecer las bases de la investigación sobre la integración al grupo del CCP
	Observación de clases (sociopedagogía, didáctica y de integración)	Participar en el proceso de preparación para la introducción de los alumnos en un IES y determinar los ejes centrales de dicha preparación
<b>II. Conocimiento de un centro de Secundaria (2 semanas)</b>	Participación en las etapas de evaluación del primer período de inserción en los institutos	Registrar impresiones de los alumnos sobre la realidad educativa
<b>III. Profundización teórico - práctica (9 semanas)</b>	Asistencia a sesiones de didáctica e integradas	Observar las clases de didáctica y analizar el tratamiento de los temas y su aprendizaje
	Selección de centros de prácticas	Determinar muestra de seguimiento
<b>IV. Diseño, aplicación y revisión de Unidad didáctica (6 semanas)</b>	Entrevistas alumnos de IES	Conocer la opinión de los alumnos sobre la labor desarrollada por los estudiantes de profesor
	Observación sesiones de evaluación de las prácticas	Participar en el proceso de finalización y evaluación de las prácticas desde la perspectiva de la didáctica
<b>Vº Profundización teórico - práctica (8 semanas)</b>	Lectura de memorias presentadas por alumnos del grupo de seguimiento de prácticas	Analizar la evaluación realizada por los alumnos.
	Asistencia a reunión de evaluación final	Participar en el proceso de evaluación

## **1.2. Descripción, análisis y valoración del proceso de investigación<sup>17</sup>:**

La descripción del seguimiento del CCP 1999 - 2000 la desarrollaré en los tres aspectos que me permitieron estructurar la investigación llevada a cabo en el curso 2000 - 2001. Estos se refieren al desarrollo de las clases (observaciones), las prácticas docentes en los institutos (seguimiento en 3 centros) y la valoración que los alumnos hacen del programa (entrevistas).

### **1.2.1. Desarrollo de las clases**

Las clases del primer período, considerado como una etapa de introducción general al curso de formación, se centraron en la "planificación del trabajo del curso y en especial de las prácticas I" y en "introducir al alumno al conocimiento del sistema educativo y de los currícula del área".<sup>18</sup> La finalidad central fue la de preparar al alumnado a enfrentar su primer acercamiento a un centro escolar de nivel secundario, otorgándole las herramientas suficientes para poder observar comprensivamente el funcionamiento del centro y el desarrollo de un área específica, en nuestro caso el área de ciencias sociales. Para alcanzar estos objetivos, se llevo a cabo una modalidad de trabajo que contempló:

- Sesiones de temas específicos, del área de formación pedagógica y didáctica, dirigidas por el profesor de cada área. Por ejemplo, en orga-

---

<sup>17</sup> En este capítulo se analiza directamente lo observado durante la etapa de exploración al CCP por no considerarse dentro del posterior análisis presentado como resultados de la investigación, fase en la que sólo se analiza la información obtenida del CAP y del CCP2.

<sup>18</sup> Documento base del CCP en la UAB (1999) pp. 7,8,9 y 11

nización escolar se trabajaron temas como la actual ley de educación, la organización del centro, los fundamentos del currículum y el proyecto educativo; en sociología se analizó la escuela como realidad social y la cultura juvenil; en psicología el tema central fue desarrollo y aprendizaje. En didáctica, por su parte, las temáticas centrales fueron: el programa de ciencias sociales de secundaria a partir de una presentación de los objetivos fundamentales de la educación infantil y primaria, la estructura y secuencia de una clase y los conceptos claves del área.

- Sesiones interdisciplinarias: algunos temas fueron trabajados de manera interdisciplinaria como una forma de analizar un mismo aspecto de la realidad educativa o del quehacer docente desde distintas perspectivas. El currículum, el conflicto en la escuela, el cambio en la realidad escolar y la evaluación fueron algunas de las temáticas trabajadas con este enfoque integrador.

Un tema que también fue abordado por todas las áreas fue la observación en el centro. Sin embargo, en este punto más que un análisis integrador lo que se realizó, desde cada disciplina, fue un análisis de pautas de observación en cada una de las cuales se marcó el énfasis en aspectos directamente relacionados con las diferentes áreas. Así, por ejemplo, mientras desde organización escolar el profesor hizo hincapié en la estructura del centro y el conocimiento del proyecto educativo; desde sociología se insistió en el registro de pautas de comportamiento social.

Estas sesiones y las del área pedagógica se desarrollaron en conjunto con los alumnos de Lengua y literatura formándose un grupo constituido por, aproximadamente, 50 alumnos, 28 del área de ciencias sociales y 11 del área de lengua y literatura.

Como ya he dicho, el tratamiento de estos temas fue planteado como una etapa de preparación para la primera inserción de los futuros profesores en una realidad escolar determinada. Una vez cumplida la primera y la segunda etapa de prácticas, se daría paso a una etapa de "profundización teórico práctico". Sin embargo, debido a la postergación de las Prácticas I<sup>19</sup> (del 02/11 - 05/11 al 22/11 -26/11) estas sesiones, junto al tratamiento de temas específicos de cada área programados para el tercer período, se iniciaron antes de las prácticas.

Sesiones de formación complementaria. Durante las primeras clases la profesora de didáctica realizó un catastro de la procedencia de los alumnos, con la intención de determinar cuales serían las áreas más pertinentes a tratar en las sesiones destinadas a complementos de formación. Considerando que la procedencia de la mayoría de los alumnos era historia, se programaron sesiones complementarias de geografía, economía e historia del arte.

Durante el segundo período, las observaciones se centraron en las sesiones de DCS, tema central de mi investigación.

En general la dinámica del grupo fue positiva; se dio una rápida integración entre los alumnos y paulatinamente se fue creando un ambiente adecuado para el diálogo y la participación. Creo que esto se refleja en la opinión expresada por uno de los alumnos entrevistados al preguntársele por sus primeras impresiones del curso

---

<sup>19</sup> La postergación se debió a problemas administrativos del departamento de enseñanza de la Generalidad para distribuir los centros y los tutores.

"Para mí, el primer panorama que tuve es de desorientación, porque al ser de una especialidad de ciencias sociales que no es la mía me veía un poco desfasado, la verdad. Claro, si hubiese sido gente de mi ámbito probablemente me hubiese encontrado más cómodo porque no sabía si yo encajaría dentro de este grupo. Pero la verdad es que el grupo ha estado muy bien, es más ... mejor que en psicología ... crítico, reflexivo y muy amistoso." (O)<sup>20</sup>

Durante esta etapa se trabajaron temas específicos de la DCS: las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía, conceptos claves, propuestas de enseñanza de las ciencias sociales, etc. y se dedicó gran parte del tiempo a la preparación de las unidades didácticas a aplicar en los IES durante el segundo período de prácticas.

Quizás en esta etapa fue donde los alumnos comenzaron a cuestionar las concepciones que inicialmente tenían sobre la didáctica. Como gran parte de los que se integran a un programa de formación inicial, los alumnos de este grupo esperaban un curso fundamentalmente práctico que les permitiera enfrentar la realidad cotidiana. A medida que se fueron trabajando las diferentes temáticas fue posible ir integrando la teoría con la práctica. Aún así, persiste cierta tendencia en los alumnos a simplificar el concepto de didáctica, relacionándolo casi exclusivamente con metodologías de enseñanza.

La afirmación anterior la fundamento en las observaciones de clases, la participación en grupos de discusión y las respuestas de los alumnos entre-

---

<sup>20</sup> La letra entre paréntesis corresponde a la inicial de los nombres de los alumnos entrevistados.



vistas al final del curso frente a la pregunta ¿cómo definirías didáctica a partir de las sesiones trabajadas en esta área?

" ... Teatro ... teatro para motivar.

Sí, si ... sólo faltó la expresión corporal" (A)

"Pues la ciencia de enseñar" (R)

"Didáctica ... es un mecanismo o herramientas que permiten explicar o hacer más sencillo algo que el profesor lo tiene en mente pero que a veces es difícil de comunicar en palabras más sencillas o más claras para los niños". (M)

"La manera para conseguir que los alumnos estén conectados a ti para enseñarles. Es decir, como un hilo conductor con el que consigues que los alumnos te sigan. Toda la serie de recursos que usas sería la didáctica.

(...) ... para mí es una disciplina que te enseña instrumentos y que hacen lo que sería la metodología que se tiene que utilizar porque hay muchos tipos de metodologías y muchos tipos de didácticas." (O)

"¿Cómo definiría didáctica?, ¿qué es la didáctica?. ... uff!! ...

Es difícil. Yo creo que es ... a ver ... algo didáctico es algo que aprendes pero ..., algo que te ayuda a aprender bien.

(...) Yo la veo como una herramienta más que como una ciencia. Como algo que tienes que usar, como herramienta no porque la herramienta la puedes usar o no la puedes usar.

¿La definirías como una ciencia?

Como una ciencia, si como una ciencia - que se preocupa - quizás de acercar el conocimiento al alumno." (AL)

Uff ... que compromiso. Didáctica es la ciencia ... es la formación necesaria para transformar el saber de la disciplina, o sea, el saber científico en un saber escolar. (RC)

La didáctica específica es uno de los ejes fundamentales del CCP y en la concepción que los alumnos fueron construyendo a lo largo del curso se aprecia un acercamiento a la idea de transposición didáctica, manteniéndolo-

se presente la relación entre metodología y didáctica. Teatro, ciencia, herramientas, mecanismos de conexión con los alumnos, transformación de saberes; son algunas de las expresiones que estos futuros profesores utilizan para sintetizar lo que aprendieron de la didáctica de las ciencias sociales

### **1.2.2. *Prácticas de Docencia***

Las prácticas propuestas en este programa de formación inicial de profesores de ciencias sociales para el nivel secundario, se distribuyeron en dos etapas diseñadas de acuerdo a determinadas finalidades<sup>21</sup>.

El primer período de prácticas realizadas en la tercera semana de noviembre y los días viernes a partir del 03 de diciembre, acercó a los estudiantes de profesor al funcionamiento de un centro de educación secundaria. La finalidad central fue proporcionar a estos futuros profesores la posibilidad de integrarse en el quehacer docente de una manera paulatina y complementaria entre lo visto en los IES y las temáticas analizadas en la universidad. Una primera semana de contacto con la realidad les permitió configurar una imagen preliminar de su tarea como futuros educadores; se podría decir que esta etapa de inserción despertó las inquietudes y, hasta cierto punto, las angustias frente a la tarea docente de gran parte del grupo lo que permitió, en algunas oportunidades, enriquecer el diálogo de las clases y buscar respuestas de manera colectiva a problemáticas específicas observadas en los centros.

---

<sup>21</sup> Cuadro de períodos y finalidades del CCP presentados en el capítulo III

El segundo período de prácticas se planteó como un período de diseño, de acción y de reflexión docente durante el cual los alumnos debieron asumir las tareas de profesor de ciencias sociales. Durante este período los estudiantes de profesor se integraron en un centro educacional bajo la tutoría de un profesor del área de ciencias sociales y contaron con la posibilidad de asistir a reuniones de asesoría individual con la profesora de DCS.

Sin duda, esta es la parte del programa de formación más valorado por los futuros profesores. Así lo manifestaron en la evaluación realizada al iniciarse el último período de profundización teórico práctica una vez finalizadas las prácticas<sup>22</sup>, en las memorias de prácticas y en las entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes.

Se podría afirmar que la permanencia en un centro educativo por un tiempo prolongado y la posibilidad de actuar como docentes es una experiencia básica para quienes buscan formarse como profesores. Los propios alumnos la definen, en síntesis, de la siguiente manera:

"Ha sido un aprender constantemente, un aprendiendo de mí, de los chavales, de la gente". (A)

"Uff. Primero muy nerviosa, muy insegura. (...) ... la tutora es una persona muy exigente y muy segura de lo que hace; entonces, esa seguridad suya hace que tú seas aún más insegura, en cierto modo. Además es una persona muy expresiva y cuando veía que una cosa la estabas haciendo no mal pero no la hacías como ella pensaba que se tenía que hacer , a ella se le notaba en la cara. Eso era una presión añadida a todo lo que tenías encima". (M)

---

<sup>22</sup> Evaluación no escrita dirigida por la profesora de DCS

"Al principio me sentí un poco como el discípulo de mi tutora por como era la tutora, pero yo no me siento discípulo de nadie. Entonces hicimos mucha piña mi compañero y yo y nos sentimos como ... como alumnos grandes porque estábamos aprendiendo como los alumnos que habían ahí y sobretodo porque los alumno nos veían diferentes y este feet back creo que me hizo sentirme en esta situación.

(...) Pero en general, la verdad es que me encontré muy cómodo. Incluso con los profesores que al principio no nos hablaban ni nada, pero al final lo trabajamos un poco y muy bien." (O)

"En términos generales, muy bien, me sentí super bien, muy acogidos por todos, osea, por todo el profesorado y me sentí muy bien, muy apreciado por los alumnos. Además la profesora es genial ... ahí no puedo decir nada negativo, pero es que no ha habido nada negativo en las prácticas". (A.L)

"Creo que fue importante tenerlas por la tutora que tenía. Porque si hubiera tenido otro tutor me podría haber pasado aquí cuatro meses sin saber donde aplicar todo. Creo que lo bueno ha sido más que nada por la tutora, porque sin ella tal vez hubiera pensado que el CAP no estaba tan mal y que toda la teoría del CCP no servía para nada.

Al preguntársele por cómo se sintió ...

Las prácticas ... quizás lo podría resumir diciendo que me la pasé muy bien, me divertí mucho y creo que la tutora lo montó muy bien. Llegar allí y ver como lo hacía y a la semana siguiente ya empezar a dar clases y luego hicimos la unidad didáctica. No sé, lo mejor que puedo decir para describir las prácticas es que me la pasé muy bien".(R.C)

De las respuestas de los alumnos entrevistados podrían destacarse tres ideas claves:

- Las prácticas son, sin ninguna duda, un período de aprendizaje.
- El tutor tiene, para los alumnos, un papel muy importante, ya sea como modelo o como inhibidor del aprendizaje.
- El ambiente del instituto juega un rol significativo dentro de la integración a la vida docente para quienes se integran a ella por primera vez.

### 1.2.3. *Valoración del programa*

La valoración global del programa es positiva. Los alumnos reconocen la dedicación que exige este curso pero destacan que "ha valido la pena". Las prácticas, son el aspecto en que hay mayor coincidencia, pero hay otros dos aspectos que destacar: la relación teoría práctica en cuanto lo aprendido en las clases teóricas puede trasladarse a los IES y la estructuración de conocimientos que estaban dispersos (ideas previas).

Un aspecto a mejorar, mencionado por algunos alumnos, se refiere a la necesidad de una mayor coordinación entre las actividades propuestas por los profesores encargados de cada área.

¿Podrías poner ahí una posdata?. Recomiendo que no lo tome nadie que esté trabajando cinco horas diarias porque entonces las unidades didácticas uff ... cuantas más horas se le puedan dedicar a las unidades didácticas, mucho mejor. Yo estaba como rodeado, salía del instituto y tenía que cambiar el chip completamente.

Ha sido duro pero ha valido la pena ...(A)

"En general durillo ... durillo en el sentido que necesitas estar de lleno por el curso y en mi caso cuesta mucho compaginar con el trabajo. Es un curso de postgrado tal cual.

Ha sido positivo porque no me había marcado muchas expectativas, porque iba un poco a ver qué pasaba. Pero a medida que iba pasando el curso y veías que las cosas funcionaban ... a lo mejor la teoría al principio la veías "esto es un rollo" pero después, en el instituto, al ver que todo te servía, le das más valor y piensas que a lo mejor a valido la pena pasar tantas horas de teoría porque de verdad hemos pasado muchas horas.

(...) Para ser el primer año supongo que, en general, la gente está bastante contenta. (M)

"(...) Estoy realmente contento. Aparte de algunos matices, estoy muy contento con el curso.

Lo valoro, en general, bien, muy bien. Lo valoro muy bien en el sentido del aprendizaje que hemos tenido, hemos aprendido muchas cosas nuevas que no sabíamos, hemos concretado conocimientos que teníamos dispersos, los hemos centrado más y las prácticas enseñan mucho porque es ahí donde realmente aplicas los conocimientos que vas teniendo y te vas dando cuenta lo que sabes y lo que no sabes.

Pero el problema de desorganización, muchos trabajos que nos han mandado ... demasiados, algunos incluso que creo que no sirvieran para nada. Sería mejor coordinarse entre todos y hacer un solo trabajo pero bien hecho.." (AL)

"En general lo veo bien . ... creo que tal vez se ha quedado un poco cojo en el conocimiento de algunas áreas, en arte y en economía se ha quedado se ha quedado muy cojo ... que lo que nos ha pasado ha sido muy por encima.

Tal vez falte un poco más de coordinación, más de coherencia. Yo lo entiendo, que en el lugar de los coordinadores y los profesores yo lo hubiera hecho igual o peor. También es muy fácil criticar pero hay cosas que a veces se veían sin rumbo.

En teoría la planificación y el horario que nos dieron al principio de esta última parte tenía un día libre y ahora se ha cambiado totalmente. También coordinación entre ellos, entre todos los profesores de todo el curso.

En cuanto como está montado de asignaturas, contenidos, está muy, pero muy bien. (R)

"Pues, lo recomendaría para quien quiera ser profesor porque sólo por las prácticas ya vale la pena y pienso que el primer bloque está muy bien. (O)

**Comparando tu experiencia del CAP y la del CCP ¿cómo ves el planteamiento de estos programas de formación? (esta pregunta se le planteó a uno de los alumnos que cursó el CAP)<sup>23</sup>**

"Es distinto, muy distinto. El CAP era como muy teórico y la teoría no la pude vincular para nada con la práctica y ahora sí. Ahora lo que me han enseñado aquí yo he podido intentar aplicarlo en el instituto y me servía. En el CAP, es que no me servía para nada, la teoría era una y la práctica era otra muy distinta. Y creo que si este año me hubiera tocado el mismo centro que el año pasado me hubiera servido igual, son conocimientos más útiles".(A.L)

El seguimiento de este primer año de aplicación del CCP en la UAB fue de gran valor en cuanto a proyección de una investigación de aspectos relevantes en un programa de formación inicial del profesorado.

---

<sup>23</sup> A uno de los alumnos que había cursado el CAP se le pidió una valoración comparativa.

A partir de lo observado y lo compartido con los protagonistas del CCP1 consideré necesario desarrollar un nuevo período de seguimiento en función a tres aspectos:

- Ideas Previas de los alumnos que ingresan a un programa de formación.
- Proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reflexión de lo aprendido.

La manera de llevar a cabo este trabajo lo expongo en la presentación del diseño de investigación en el apartado siguiente; mientras que los resultados de la misma se analizan en los capítulos correspondientes a la tercera parte de la presente trabajo.

## 2. EL CCP CURSO 2000- 2001: FASE DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. Diseño de la investigación:

Como ya he señalado, el seguimiento realizado durante el primer año de aplicación del CCP en la UAB (período académico 1999 - 2000) me permitió diseñar la investigación llevada a cabo durante el curso 2000 - 2001. A partir de lo observado me propuse implementar un plan de acción que considerara todo el proceso de formación docente de los futuros profesores de ciencias sociales para el nivel secundario, teniendo como eje central la preparación que estos futuros profesores reciben desde el área de la DCS.

El principal objetivo de esta etapa de la investigación ha sido profundizar en la relación teoría - práctica y en los posibles cambios que pudieran producirse en las concepciones de los alumnos que ingresan a este plan de formación.

De acuerdo con lo anterior se podría decir que las interrogantes planteadas en el contexto del CAP: ¿cómo perciben el mundo de la enseñanza los alumnos que ingresan por primera vez en un curso de DCS?, ¿qué expectativas tienen?, ¿en qué medida sus experiencias como alumnos del sistema, han influido en sus concepciones sobre la enseñanza y la tarea de enseñar?, ¿qué cambios experimentan sus concepciones después de realizar el curso?; continúan vigentes.

He mantenido, entonces, los objetivos siguientes del CAP:

- Detectar las concepciones educativas previas de los alumnos y sus orígenes.
- Analizar el grado de reflexión personal sobre el proceso de enseñanza aprendizaje .
- Analizar y valorar la influencia de la teoría, de la práctica y de la relación entre ambas en los cambios de las concepciones educativas de los futuros profesores de ciencias sociales.

Pero, además, he tratado de analizar los alcances de este nuevo programa de formación de profesores en función de las deficiencias del CAP. La intención ha sido analizar los posibles avances que se están dando en la tarea de formar a los futuros educadores de nuestra área.

Para cumplir estos objetivos diseñé un seguimiento a dos niveles:

- Grupo 1: total de alumnos inscritos en el CCP (12<sup>24</sup> alumnos)

---

<sup>24</sup> Una alumna se retiró al finalizar la segunda etapa del curso (1º período de prácticas)

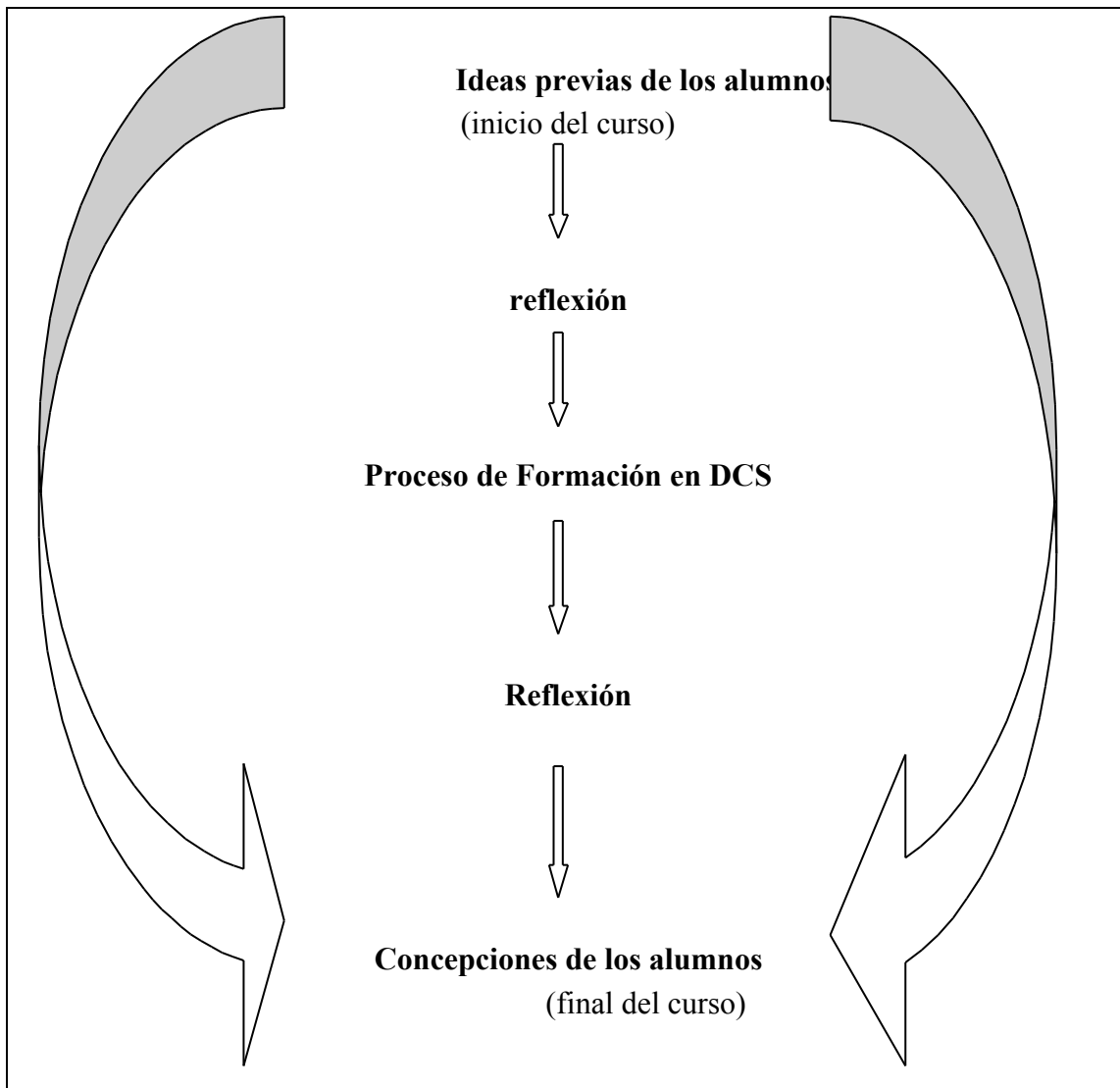


- Grupo 2: alumnos de tres centros de prácticas (5 alumnos)

La premisa fue partir de las ideas previas de los alumnos a nivel general y analizar los cambios que se han producidos en sus concepciones al finalizar el curso. Al igual que en el CAP, tanto el estudio de las ideas previas como el de sus posibles cambios o persistencias lo he desarrollado considerando a la totalidad de alumnos del curso; mientras que para el análisis del proceso vivido a lo largo del período académico, he considerado a un grupo de seguimiento más reducido. La diferencia con el modelo CAP ha sido, fundamentalmente, la continuidad de una reflexión compartida con los protagonistas del programa a través de entrevistas formales y conversaciones de evaluación en cada una de las etapas del curso.

En el siguiente esquema se puede apreciar los dos niveles de la investigación:

- Nivel 1: Circular. Representado por las flechas laterales, el círculo indica un análisis centrado en el principio y el final del proceso. La intención ha sido analizar las ideas previas de los alumnos y los posibles cambios de éstas al final del curso.
- Nivel 2: Lineal. Las flechas centrales indican las etapas de reflexión contempladas en las distintas fases del seguimiento que han permitido avanzar en la comprensión de los resultados, alcances y deficiencias del programa. Se podría decir que el análisis lineal ha sido la base de las conclusiones del análisis circular.



Para llevar a cabo ambos análisis: circular y lineal, se han diseñado y aplicado una serie de instrumentos que han permitido obtener la información requerida por una investigación de este tipo. Puede decirse que para cada aspecto que me he propuesto analizar, se han desarrollado tareas específicas que han involucrado, en algunos casos a la totalidad del grupo y, en otros, al grupo reducido de seguimiento:

<p><b>IDEAS PRE- VIAS</b> Programación clase Cuestionario</p>	<p><b>PROCESO</b> Observaciones de cla- ses Reuniones tutores IES Observaciones Prácti- cas* Análisis Unidades Di- dácticas</p>	<p><b>REFLEXIÓN PRO- CESO</b> Entrevistas alumnos CCP Entrevistas tutores IES Entrevistas alumnos IES Informe final de las prác- ticas</p>
<p>Entrevistas personales a los alumnos</p>		

\* Grupo reducido de seguimiento

Dicho de otra manera, los instrumentos utilizados durante el período de segui-  
miento e inserción en el CCP2 han sido planteados dentro de un ámbito concreto  
de análisis. Por una parte, el proceso de formación seguido durante todo el pro-  
grama y, por otra, la relación entre la teoría y la práctica. En este sentido, los ins-  
trumentos se pueden presentar de acuerdo a un orden cronológico y a la intención  
o finalidad última de su aplicación según las etapas del curso:

Período	Tareas de investigación	Finalidades
<p><b>I.</b> <b>Introducción ge- neral del curso</b>  <b>(4 semanas)</b></p>	<p>Presentación de la investigación e Integración a la dinámica del curso *</p>	<p>Establecer las bases de la inves- tigación sobre la integración al grupo del CCP2</p>
	<p>Aplicación cuestionario recor- datorio y finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales la historia y la geografía Elaboración de una Programación de una clase</p>	<p>Detectar las ideas previas de los alumnos en relación con la for- mación del profesor y la ense- ñanza de las ciencias sociales.</p>
	<p>Observación de clases (socio- sicipedagogía, didáctica y de integración) *</p>	<p>Participar en el proceso de pre- paración para la introducción de los alumnos en un IES y deter- minar los ejes centrales de dicha preparación</p>
	<p>Asistencia a reunión con tutores IES</p>	<p>Conocer las pautas generales del rol de los profesores tutores en el proceso de formación de los futuros profesores de historia, geografía y ciencias sociales</p>

<p><b>II.</b> <b>Conocimiento de un centro de secundaria</b> <b>(2 semanas)</b></p>	<p>Entrevistas alumnos (al finalizar el proceso de inserción)</p>	<p>Registrar impresiones de los alumnos sobre la realidad educativa</p> <p>Contrastar estas impresiones con las ideas previas detectadas en encuesta y programación de una clase</p>
<p><b>III.</b> <b>Profundización teórico - práctica</b> <b>(9 semanas)</b></p>	<p>Asistencia a sesiones de didáctica e integradas *</p> <hr/> <p>Selección de centros de prácticas*</p> <hr/> <p>Asistencia a reuniones con tutores</p>	<p>Observar las clases de didáctica y analizar el tratamiento de los temas y su aprendizaje</p> <hr/> <p>Determinar muestra de investigación</p> <hr/> <p>Evaluar inserción de los alumnos en los IES.</p> <p>Coordinar las actividades a realizar durante el período de prácticas intensivas</p> <p>Establecer criterios de evaluación</p>
<p><b>IV.</b> <b>Diseño, aplicación y revisión de Unidad didáctica</b> <b>(6 semanas)</b></p>	<p>Reuniones periódicas con los alumnos en práctica</p> <hr/> <p>Entrevista profesores tutores (una vez finalizada la evaluación de los alumnos)</p> <hr/> <p>Entrevistas alumnos de IES *</p> <hr/> <p>Observación sesiones de evaluación de las prácticas *</p>	<p>Analizar proceso de prácticas, y aplicación de unidades didácticas y la relación teoría - práctica</p> <hr/> <p>Analizar proceso de prácticas y la relación teoría práctica desde la perspectiva de los profesores tutores</p> <hr/> <p>Conocer la opinión de los alumnos sobre la labor desarrollada por los estudiantes de profesor</p> <hr/> <p>Participar en el proceso de finalización y evaluación de las prácticas desde la perspectiva de la didáctica</p>
<p><b>V</b> <b>Profundización teórico - práctica</b> <b>(8 semanas)</b></p>	<p>Entrevista final a los alumnos del grupo de seguimiento de prácticas</p> <hr/> <p>Lectura de memorias presentadas por alumnos del grupo de seguimiento de prácticas *</p> <hr/> <p>Asistencia a reunión de evaluación final *</p>	<p>Evaluar proceso</p> <hr/> <p>Analizar la evaluación realizada por los alumnos.</p> <hr/> <p>Participar en el proceso de evaluación</p>

\* Actividades aplicadas en el CCP1

A través de cada uno de los instrumentos aplicados y acciones desarrolladas he pretendido avanzar en la comprensión de esta propuesta de investigación desde la doble vertiente teórico - práctica.

## **2.2. Descripción del proceso de investigación**

La investigación del CCP durante el curso 2000-2001, se inició en el período de preparación del curso a partir de entrevistas con la profesora de didáctica de las ciencias sociales, coordinadora del CCP del área, y de la participación en la reunión de planificación y distribución de actividades de los profesores del departamento de DCS del UAB que participaron en el curso 2000-2001. Ambas instancias ayudaron a definir con mayor precisión los pasos a seguir durante el año académico.

En las entrevistas con la profesora de DCS, discutimos las posibilidades de acción en el contexto de la investigación, generándose un diálogo permanente y una relación de mutua cooperación ya que a través del análisis de los instrumentos aplicados desde la investigación y la evaluación de las actividades realizadas en el contexto del programa de formación en sí, se ha ido profundizando en sus alcances y en sus limitaciones. La reunión de planificación y distribución de actividades, me dio la posibilidad de profundizar en los lineamientos del programa y proyectar mi inserción en los distintos ámbitos de acción: clases, prácticas, reuniones, etc.

Desde el primer día de clases de DCS, me incorporé como observadora participante, en cuanto no me limité a observar desde fuera lo que ocurría en el aula sino que las distintas acciones programadas desde la investigación fueron incluidas en

el desarrollo del programa y, en general, siempre existió el espacio para comentar los resultados y compartir opiniones con los alumnos y con la profesora de DCS.

El grupo se inició con 12 alumnos. Una alumna se integró la segunda semana de clases y otra se retiró del curso una vez finalizada la segunda etapa de formación, es decir, después del período de prácticas de 15 días.

La procedencia de los alumnos es la siguiente:

Especialidad→	Historia	H. del arte	Geografía	Sociología	Filosofía
Nº alumnos→	6	3 <sup>25</sup>	1	1	1
Total	12				

Al igual que en el CAP y en el CCP1, existe una diversidad en la procedencia de los alumnos y un predominio del área de historia (el 50% del grupo). Sin embargo, en este caso las especialidades de origen se encuentran vinculadas de una manera más directa con el curriculum escolar<sup>26</sup>, en cuanto se encuentran presentes como asignaturas de los programas de secundaria y/o bachillerato.

La dinámica del grupo estuvo marcada por la regularidad en la asistencia a clases y la predisposición a la participación. Quizás por las motivaciones de los alumnos al inscribirse en el curso:

<sup>25</sup> De esta especialidad corresponde la alumna que se retiró al finalizar la 2ª etapa del curso.

<sup>26</sup> En el curso del CAP y en el primer grupo de CCP analizado en el contexto de esta investigación, participaron alumnos procedentes de historia, historia del arte, sociología, administración de empresas, comunicación audiovisual, psicología.

"Porque era el programa más completo (...) porque me lo habían recomendado compañeros que lo hicieron el año pasado y como yo iba de cara a ser profesor pensé que era mejor que el CAP" (Carlos)

"Aunque suene utópica me ha gustado siempre la educación, incluso mi primera opción en selectividad fue magisterio"

Me enteré del CCP por una profesora, me convenció la idea y como sólo duraba un año y me gustaba la educación, me decidí a hacerlo" (Juan\*)

" ... pues la verdad es que desde siempre, desde niña me ha gustado mucho el rollo maestro. (...) - refiriéndose a por qué optó por el CCP - ... pensé que si igual tenía que esperar a acabar la carrera, entre el CAP y el CCP, mejor hago el CCP que me parecía más profundo y mucho más completo ..." (Laura)

" Porque quiero ser profesora" (Marta)

"... yo estaba haciendo sociología y este año ya acababa ... y me vino la gran pregunta "y luego qué". entonces vi un cartel enorme del CAP y el CCP y pensé "a ver qué es esto". (...) ... me estuve mirando las dos, pero vi el CCP mucho más completo" (Francisca)

" ... el camino de la educación es un camino hacia el que he ido evolucionando y cada vez me ha gustado más (...) Yo quiero ser profesor.

(...) Hice el CAP porque es una de las salidas que hay y como me gustaba la educación, me servía. Pero lo encontré bastante light, como de trámite ... me di cuenta que no aprendí nada, sabía nada ... que hice el CAP, me fue muy bien y saqué buenas notas, pero me di cuenta que no sabía que era ser profesor. Tenía compañeros que estaban en el CCP y decidí hacerlo." (Jesús\*)

"... porque es una posible salida de las muy pocas que tengo.

(...) ... el CAP ya lo tengo hecho y pensé "si la vida está muy dura y es muy difícil, por lo menos intenta buscarte tú la vida" porque es igual que no sepas nada, si tienes un título, lo tienes" (Cristina\*)

"... la carrera que he hecho, filosofía, si no la dirijo por la educación, todas las demás salidas las veo muy oscuras"

CCP - " ... me han influido algunos profesores que me han dicho que esto está mejor. Más que nada, me he dejado influir por los que saben." (Mercé)

" ... porque a parte que me quería dedicar a la docencia, no tenía ni idea de qué iba el tema".

"Yo he sido reacia a hacer el CAP porque yo ya conocía el CCP (...) ... aunque me gastara el doble y me esté todo un año, creo que voy a aprender más. (Susana)

" ... porque era una de las salidas que había. (...) Hay mucha gente que hace mucho tiempo que tiene la idea que quiere ser profesor. Yo no" (Teresa)

" ... a mí me ha gustado desde siempre"

" ... dije "a ver, si yo me quiero dedicar a esto por qué no lo hago" y me inscribí en el CCP" (Carmen\*)

\* alumnos que han hecho el CAP

De los 11 alumnos entrevistados, seis declararon haberse inscrito en el curso por una opción hacia la docencia; otro lo hace de manera indirecta "*como yo iba de cara a ser profesor*" (Carlos). Los 4 alumnos restantes ven esta alternativa como una salida laboral. Un grupo con una clara opción vocacional es más proclive a comprometerse con los estudios que considera que lo formarán como un profesional idóneo para el ámbito en el que quiere desenvolverse. Es así como a lo largo de las distintas instancias formativas se pudo apreciar un grupo cohesionado y dinámico. Esta cohesión en muchas ocasiones significó vivir momentos de crisis, de agobio y de pesimismo frente a los desafíos de la labor docente. Se podría decir que la empatía entre los alumnos en varias ocasiones actuó como agente multiplicador de angustias y de satisfacciones.

Por otra parte, 6 de los once alumnos entrevistados manifiestan expresamente una expectativa de aprender con mayor profundidad que en el CAP, participando en este programa de formación.

Finalmente, cabe decir que el grupo siempre estuvo dispuesto a trabajar y a participar, incluso fuera de las horas de clases, en las actividades propuestas desde el contexto de esta investigación.



## **TERCERA PARTE**

### **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN DCS; RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN**

#### **CAPÍTULO VI**

##### **LAS CONCEPCIONES PREVIAS DE LOS ALUMNOS DEL CAP Y DEL CCP SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES CARACTERÍSTICAS Y ORIGEN**

Parece lógico pensar que si lo que me he propuesto estudiar, es la posible influencia de algunos de los distintos programas de formación de profesores de secundaria en DCS que se están desarrollando en la actualidad, inicie la investigación con el análisis de las concepciones previas que los futuros profesores tienen sobre cuestiones que podríamos denominar centrales: la tarea de enseñar, las funciones del profesor y, más en concreto, la enseñanza de las ciencias sociales.

"(...). casi nadie pone hoy en duda que estos estudiantes [de profesor de ciencias sociales] inician sus estudios profesionales con muchos conocimientos e ideas sobre la profesión y sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Pagès, J. 2000 p.43)

La detección de las ideas previas de los alumnos, en cualquier nivel educativo, debiera ser el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje. El aprendizaje para la enseñanza de las ciencias sociales no es la excepción.

En este contexto, Armento, B. (2000) insiste en una línea de investigación centrada en las creencias de los profesores de estudios sociales en formación y en la búsqueda de respuestas a la permanencia o modificación de estas creencias durante y después de los cursos de preparación docente .

Desde la perspectiva de la presente investigación, considero fundamental esta pregunta, ya que el estudio de las ideas previas sólo tiene sentido si se diseña desde un análisis que integre su impronta y sus transformaciones. Este será el centro de la reflexión sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado en el CAP y en CCP.

Una vez detectadas las ideas previas de los alumnos, es imprescindible trabajar a partir de ellas para poder promover, desde las propias concepciones de los alumnos, una transformación de los modos de entender y desarrollar la enseñanza de las ciencias sociales.

En este contexto, el trabajo con los alumnos que ingresaron en el CAP y en el CCP durante los cursos 1998 - 1999 y 2000 -2001 respectivamente, se inició con un trabajo de detección de las ideas previas a partir de dos instrumentos: la programación de una clase y un cuestionario<sup>27</sup> sobre las experiencias que este grupo de futuros profesores han tenido como alumnos de primaria y secundaria y las finalidades de las ciencias sociales, la geografía y la historia dentro del sistema escolar. A continuación presentaré los resultados de ambos instrumentos en los dos programas analizados.

---

<sup>27</sup> Instrumentos descritos en el capítulo I apartado nº2

**1. ELEMENTOS CENTRALES DE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE DEL GRUPO DEL CAP 1998 - 1999 (ANEXO N° 1.1)**

Al inicio de la segunda clase el profesor planteó a los alumnos, la siguiente situación: *“Me han llamado de un instituto solicitando una persona para unas horas de historia que han quedado libres debido a la ausencia de un profesor. He pensado que tal vez pudiera ser uno de ustedes, pero no les conozco y no sabría a quien recomendar, así es que para poder escoger a la persona adecuada les propongo la siguiente actividad: seleccionen un tema de historia o de ciencias sociales o de geografía y expliquen como lo tratarían con un grupo de secundaria, es decir, programen una clase.”*

El profesor no dio más indicaciones.

En un ambiente de concentración y trabajo, cada alumno desarrolló una propuesta "didáctica" sin más instrucción que la de "seleccionar un tema y explicar como lo tratarían". Para esto contaron con treinta minutos de tiempo, durante los cuales no se realizaron consultas. Sólo una vez recogidas las propuestas por el profesor e iniciado el diálogo en torno a los elementos que deberían haber sido considerados, los alumnos plantearon algunas interrogantes.

**1.1. Condiciones del aprendizaje:**

A través de este instrumento pude obtener información no sólo sobre aspectos propios de una programación, sino también sobre aspectos relacionados con las condiciones del aprendizaje. A continuación los comento brevemente.

### 1.1.1. *Ambiente y relación profesor alumno:*

Considero pertinente resaltar la importancia que otorgan los alumnos al ambiente y a la relación profesor - alumno en el interior de la clase. De los 42 alumnos que realizaron la programación, 8 (19,04%) plantean explícitamente lo importante que es la creación de un ambiente propicio al aprendizaje. Algunas de las presentaciones personales y consideraciones sobre la naturaleza de los alumnos de secundaria, son un ejemplo de lo afirmado.

"Lo primero que haría sería presentarme a los alumnos, explicando quien soy y que hago ahí, intentando romper el hielo entre nosotros" (Francisco)

"En un principio, llegar a clase significa intentar que todos los alumnos se dirijan a su asiento y presten atención. (...) Para entrar en contacto con el alumnado me dirigiría a uno, o a varios de ellos, que se les viera con una buena actitud y predispuestos a hablar para intentar saber los conocimientos que han ido obteniendo gracias a la historia o si la consideran aburrida. La sinceridad de las experiencias propias del profesor siempre hace que el alumnado pierda la rigidez ante un nuevo profesor y, conseguir que sonrían en los primeros cinco minutos será una buena señal." (Laura)

"Por propia experiencia sé que es casi imposible atraer la atención de unos chicos y chicas de 12,13,14,... años durante mucho rato y más cuando ya llevan bastante rato dentro del instituto recibiendo información. Sobretudo, cuando por tradición y tópicos, bien merecidos, la historia entusiasma bien poco, tendría una tarea difícil."(Marcel)

De una u otra manera, estos alumnos hacen referencia a la necesidad de crear un ambiente de atención e interés, lo que sin duda requiere la existencia de una buena relación profesor - alumno. Plantean la intención de personalizar el proceso de enseñanza - aprendizaje "*rompiendo el hielo*", por ejemplo.

Por el contrario, llamó mi atención la actitud, un tanto reticente, de algunos futuros profesores en relación con los alumnos de instituto, lo que se

refleja en algunas expresiones como por ejemplo: " ... *para evitar (en la calidad de sustituto) que los alumnos piensen que pueden hacer lo que quieren (cosa que acostumbra pasar con los sustitutos)*" (Sandra) o " *Mi actitud frente a la clase dependería de ellos, para no parecer muy estricto, si es una buena clase, no muy enrollado, no vaya a ser que me tomen el pelo.*" (Antonio). A mi parecer, estas consideraciones hay que tenerlas en cuenta para evitar que una actitud un tanto defensiva pueda marcar negativamente la relación profesor - alumno.

Si se acepta que las afirmaciones de los alumnos nacen de la experiencia; creo pertinente transcribir lo expuesto por uno de los alumnos del curso al programar su clase: " *Con estas técnicas de neurolingüística y uso deliberado del lenguaje del cuerpo facilitaría una accesibilidad de ellos hacia mí que captarían subliminalmente a nivel inconsciente. (...) En base a pequeñas e indirectas preguntas que no provoquen miedo y la sensación odiosa de ignorancia absoluta, que crean muchos profesores con su prepotencia intelectual. Su ego está muy maltrecho y no encuentran mejor forma de revalorizarse a sí mismos que haciendo demostraciones pedantes ante un grupo de menores. "Cuanto sé yo y cuan ignorantes sois y seréis vosotros".* (Josep) Expresiones como éstas dejan de manifiesto la fuerza que pueden llegar a tener las experiencias personales en las representaciones que vamos construyendo sobre los diferentes ámbitos en los que nos corresponde actuar.

### **1.1.2. Continuidad del trabajo educativo:**

Se aprecia, en un grupo de alumnos, una disposición a continuar con el trabajo realizado por la clase antes de su llegada como sustituto. En algunos casos se plantea implícitamente a partir de la presentación del tema o

de manera explícita como por ejemplo: *"A continuación expondría el por qué del cambio de profesor y pediría a un alumno la última clase efectuada y las pautas seguidas por el antiguo profesor. La respuesta del alumno y la reacción siguiente de la clase me daría las pautas para iniciar la clase."* (Joan). En este caso concreto, la intención del alumno es intentar una continuidad metodológica. Por su parte, tres alumnos (7,14%) señalaron de manera explícita que intentarían continuar con el tema que estaban tratando antes de su llegada, por ejemplo: *"Una vez he dialogado con los alumnos, pasaré al temario que se esta llevando en aquel curso, habiéndome informado previamente"* (Laura).

### 1.1.3. Ideas previas de los alumnos:

Otro aspecto considerado por un porcentaje considerable de los alumnos que participaron en esta prueba (28,57%), son las ideas previas de los estudiantes a los que iría destinada la clase programada. Explícitamente algunos plantean:

"Como una primera clase hablaría de la relativización del arte, haciendo una pequeña encuesta a los alumnos sobre el significado que tiene el arte para ellos." (M<sup>a</sup> Josep)

"En primer lugar, después de presentarme, intentaría tener una idea de qué es lo que conocen sobre el tema, a grandes rasgos, a través de un diálogo con el grupo. Haría preguntas que promovieran el diálogo." (Judith)

"... preguntaría sobre el temario impartido en dicha asignatura, con objeto no de saber por donde van, sino de intentar captar los conocimientos adquiridos sobre el mismo." (Josep)

"Intentar conocer la percepción que tienen los/las alumnos sobre el tema, a través de preguntas, como experimentan en la vida cotidiana las formas espaciales." (Ana Belén).

"En primer lugar haría una pequeña encuesta oral, para intentar averiguar si conocen alguna cosa del tema, o si han leído o la visión que tienen." (Vanessa)

Preguntas, diálogo, encuesta, son algunos de los mecanismos señalados para detectar las ideas previas de los alumnos destinatarios de su programación. Saber que piensan de la asignatura, indagar cómo entienden determinados conceptos, conocer sus opiniones sobre temas de actualidad, fueron las principales interrogantes planteadas por estos futuros profesores a la hora de iniciar el tratamiento de temas específicos.

La importancia de estos aspectos, desde mi punto de vista, radica en la concordancia que se da con los postulados educativos actuales. Se puede afirmar que hoy existe un consenso en torno a la importancia del ambiente en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje y de lo positiva que puede resultar una buena relación interpersonal entre los participantes de este proceso, para el logro de las finalidades educativas y formativas.

En general, los alumnos del curso de DCS del programa CAP manifestaron en varias oportunidades (clases, actividades grupales, informes de práctica, entrevistas) la importancia que le asignan a estos aspectos dentro del mundo de la enseñanza.

## **1.2. Análisis de los elementos de una programación (criterios preestablecidos)**

Los elementos de una programación establecidos por el profesor y analizados en la clase, una vez realizada la actividad por los alumnos, fueron los siguientes: tema, objetivos, presentación de una secuencia temática, modalidad de enseñanza, estrategias de aprendizaje, actividades, materiales y evaluación. A continuación

se analiza cada uno de estos aspectos en función de lo señalado por los alumnos en su programación.

### **1.2.1. Determinación del tema:**

Como ya he dicho con anterioridad, a los alumnos se les solicitó programar una clase, dándosele como única instrucción *"seleccionar un tema y explicar como la tratarían"*.

A partir de aquí el primer criterio de análisis que se consideró fue la selección de un tema específico. De los 42 alumnos que realizaron esta actividad, 37 seleccionaron un tema concreto, lo que representa un 88,09% del total. Los cinco alumnos restantes (11,9%) centraron su programación en exponer como establecerían relación con los alumnos (diagnóstico sobre la valoración de la asignatura, creación de un ambiente de diálogo y entendimiento) y en averiguar lo que han hecho hasta el momento para dar continuidad al trabajo desarrollado.

En este punto, considero necesario precisar algunos aspectos que pueden ser significativos en un análisis sobre la selección del tema. En el siguiente cuadro se indica información específica sobre los temas seleccionados y su relación con la disciplina de la que provienen los alumnos.



	1	2	3	4	5
	Tema	Especialidad	otra esp.	enfoque disc.	otros
Nº alum- nos	37	24	10	1	2
%	88,09	64,86	27,02	2,70	5,40

Nota: Los porcentajes de las columna 2,3,4 y 5 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron tema a desarrollar, es decir, sobre 37 alumnos. En la primera columna se indica el número de alumnos que especificaron tema, en la segundo el número de alumnos que seleccionó un tema de su especialidad, en la tercera de otra especialidad, en la cuarta un caso en que se selecciona un tema de otra especialidad pero se plantea un enfoque propio de la especialidad del alumno y en la quinta el número de alumnos que no especifican la especialidad de procedencia.

Un primer comentario que surge de este cuadro es que en su mayoría (64,86%), los alumnos seleccionan temas propios de su especialidad, lo que resulta lógico si se considera que una gran parte de ellos se encuentra realizando el último curso de la licenciatura y pueden sentirse más seguros enseñando aquello que han aprendido y profundizado en la especialidad. También es preciso señalar que de los diez alumnos que seleccionan temas de otras disciplinas distintas a la de su especialidad, en su mayoría (7 de 10) seleccionan temas de historia; así ocurre, por ejemplo, en el caso de las dos alumnas procedentes de derecho.

En cuanto a los temas seleccionados por los alumnos, nos encontramos con una diversidad temática acorde con la diversidad de procedencia de los alumnos. Veamos esto con más detalle en el siguiente cuadro:

Ciencia	Temas	Nº
Historia	Etapas de la historia	1
	Prehistoria	1
	Historia antigua	3
	Edad media	1
	Tiempos modernos	1
	Historia contemporánea	5
	Historia de España	8
	Temas monográficos	4
	Total	24
Ciencias políticas		2
Sociología		4
Comunicación audiovisual		1
Arte		2
Geografía		2
Ad. de empresas		1
		37

Un 64,86% de los alumnos seleccionaron temas de historia, lo que no es extraño en un curso donde la mayoría proviene de la licenciatura en esta especialidad. Sin embargo hay otros aspectos a considerar a la hora de analizar la selección de los temas:

- De los alumnos que seleccionaron temas de historia, ocho centraron su propuesta en la historia de España y de estos, 7 (30,43% de los que seleccionaron temas de historia y 18,91% del total de alumnos que especificaron tema) estructuraron la clase en torno a la guerra civil espa-

ñola y el franquismo. En la presentación de la actividad no se especifican las razones de esta preferencia; sin embargo, se puede argumentar que la elección de este tema puede estar marcada por la cercanía que éste tiene en el tiempo y en el espacio.

- El resto de los alumnos que seleccionaron temas de historia centraron su programación en la historia europea de acuerdo a la especificación temporal señalada en el cuadro resumen.
- De los temas seleccionados de otras especialidades destaca:
  - \* la elección de contenidos de geografía por parte de dos alumnos ("evolución de la población mundial", "geografía física y política de España") y uno del ámbito de la ecología ("crisis medio ambiental").
  - \* de los temas correspondientes al área de sociología o desarrollados desde una perspectiva sociológica, dos se relacionan con la mujer ("la evolución del papel de la mujer a través de la historia", "el maltrato a las mujeres") lo que puede deberse a que en la época en que se realizó esta actividad había una fuerte discusión pública en torno a la violencia contra la mujer.

Las razones que llevan a los alumnos a seleccionar un tema específico pueden ser diversas, pero, en este caso, considero que son básicamente tres:

- El conocimiento de lo propuesto como temática de la programación por parte de los alumnos, de ahí que exista un 64,86% de casos en que el tema seleccionado corresponde a la especialidad de procedencia.
- Las temáticas propuestas, principalmente en historia y geografía, son aquellas consideradas por los programas de estudio de secundaria y

suelen ser las más trabajados en la etapa escolar razón por la cual forman parte de la representación que tienen los alumnos sobre la enseñanza.

- La actualidad de los temas ( maltrato a las mujeres, medio ambiente) los convierte en problemáticas interesantes para trabajar desde el ámbito de las ciencias sociales.

Los alumnos, en su mayoría, propusieron temas que, por alguna de las razones planteadas, les son familiares y les proporcionan seguridad a la hora de programar una clase. Enseñar lo aprendido es una premisa significativa y lo aprendido por los alumnos de didáctica de las ciencias sociales proviene de su propia experiencia como alumnos del sistema escolar, tanto en primaria como en secundaria, de su formación como licenciados y de los grupos sociales de los que forman parte. La guerra civil española y el franquismo, la revolución industrial, el mundo antiguo, el papel de la mujer; son temas que han sido aprendidos por los estudiantes de profesor, a lo largo de un proceso que implica distintas instancias formativas.

### ***1.2.2. Objetivos de la clase propuesta:***

Junto con la selección del tema, se consideró la presencia o ausencia de objetivos. En este punto la información obtenida se puede sintetizar de la siguiente manera:

	1	2	3	4
	Finalidad	tema	Alumno	profesor
Alumnos	14	3	10	1
%	33,33	21,42	71,42	7,14

Nota: los porcentajes de las columnas 2,3 y 4 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron objetivos, es decir, sobre 14 alumnos (columna 1) En la columna 2 se indica el número y porcentaje de alumnos que señalaron un objetivo de tipo general o demasiado amplio en función del tema a tratar, en la columna 3 la proporción de alumnos cuyo objetivo se puede entender en función de los destinatarios (alumnos) y en la columna 4 la cantidad de alumnos cuyo objetivo se redacta en función de la tarea a desarrollar por el profesor.

En relación con este punto, es importante resaltar que sólo una tercera parte de los alumnos que participaron en esta actividad, justificaron el por qué trabajar el tema elegido y que del total, es decir de 42 alumnos, sólo 10 señalaron objetivos en función de los estudiantes destinatarios de su propuesta, mientras que otros cuatro lo hicieron situando el desarrollo del tema o la función del profesor como centro del proceso.

En general, los alumnos no consideran el planteamiento de objetivos en el diseño de la clase, y aquellos que los plantean, no necesariamente lo hacen en función de los alumnos o especificando la conceptualización, procedimiento o actitud a desarrollar.

De los 14 alumnos que señalan algún objetivo en su programación, 3 (21,42%) lo hacen en función del tema o de manera muy general. Por ejemplo un alumno plantea que trabajaría las etapas de la historia "*... para no partir de cero*" (Oriol), en este caso el tema seleccionado, de acuerdo al objetivo, es considerado como introductorio al estudio de otro tema de mayor especificidad. Otro alumno que no especifica tema a tratar, plantea como objetivo "*Indagar en que están y qué opinan de la asignatura*" (Jordi

M.). En este caso la clase es planteada como introducción a la enseñanza de una asignatura o temática que tampoco se especifica.

Por su parte, 10 alumnos (71,42%) señalan objetivos en función de los destinatarios de su programación. Un ejemplo claro es el de *"fomentar la formación de un espíritu crítico"* (Rocío) al trabajar el tema de "la relación entre el mundo político y el ciudadano medio"; sin duda, existe una relación directa entre objetivo y tema y, a su vez, también existe una relación directa con la especialidad de procedencia del alumno: ciencias políticas. Esto nos indica que la formación recibida no sólo puede influir en la selección de un tema específico sino que también en las finalidades que nos proponemos a la hora de enseñar. En este mismo contexto, un elemento que llama la atención, es que todos los futuros profesores que provienen de especialidades distintas a historia y que plantean objetivos, lo hacen en función de los alumnos; mientras que los futuros profesores provenientes de historia lo hacen tanto en función de los alumnos como del tema seleccionado o del profesor. Si bien no hay elementos complementarios que permitan extraer conclusiones definitivas, se puede señalar que existe una tendencia que se repite: los alumnos del área del derecho, la política, la sociología y el arte, buscan alcanzar metas de formación centradas en la acción del alumno. Corroboran esta afirmación los siguientes ejemplos: Alberto, alumno de sociología, señala como objetivo central de su programación *"relacionar el mundo social con la vida cotidiana"* a partir de la experiencia de los alumnos. Este futuro profesor busca una manera de dar sentido a lo que pretende enseñar, intenta que los alumnos entiendan el mundo a partir de su propia cotidianeidad. Diferente es el caso de Adelina que señala como objetivo de su clase: *"explicar a los jóvenes como se desarrollan los procesos de natalidad, migraciones y todo aquello que pueda hacer variar la población de un determinado territorio"*. Claramente es un tarea del profesor, que sin duda puede contextualizarse en la

realidad de los alumnos, pero de esto no se hace mención en la programación.

De lo anterior se desprende que el tema seleccionado, la especialidad de procedencia y la experiencia como alumnos son elementos que pueden influir a la hora de determinar o no finalidades y objetivos en la enseñanza de la ciencias sociales.

En el análisis de la selección de temas he afirmado que los alumnos seleccionaron aquellas temáticas que conocen. Esta premisa se mantiene en la presentación o ausencia de objetivos en las clases programadas. También lo hacen en base a lo que conocen ya que en general los profesores no acostumbran explicitar los objetivos que pretenden alcanzar al tratar determinados temas o trabajar procedimientos específicos o cuando fomentan el desarrollo de ciertas actitudes. Si a través de su experiencia como alumnos, la enseñanza se ha centrado en el contenido y rara vez se han especificado los objetivos, resulta lógico que a la hora de diseñar una clase no se consideren los objetivos en el planteamiento.

Sin pretender cerrar el tema con afirmaciones rotundas pues aún quedan aspectos por considerar en el siguiente ejercicio, creo que uno de los elementos que quizá pueda explicar esta ausencia de objetivos, es la marcada formación disciplinar que los alumnos de DCS han recibido, ya que mientras plantean con claridad el tema a tratar y la estructura a seguir (veremos esto al tratar el criterio de secuencia), no son tan explícitos a la hora de definir finalidades u otros elementos más propios del campo de la educación como pueden ser los métodos de aprendizaje y la evaluación.

### 1.2.3. *Secuencia o estructura de la clase:*

En cuanto a la secuencia o presentación de una estructura de trabajo en torno al tema o al desarrollo de la clase; de los 42 alumnos que realizaron esta actividad, 35 (85,33%) presentaron una secuencia de trabajo clara y comprensiva ya fuera de manera estructurada o integrada en un relato de la clase. Las principales modalidades de secuencia presentadas por los alumnos corresponden a: esquema del tema, esquema de la clase, narración de la secuencia.

A continuación se presenta un ejemplo de cada modalidad:

#### Ejemplo 1: Esquema del tema

Tema: lengua y medios audiovisuales

Clase: Introducción al lenguaje escrito en medios audiovisuales

1. ¿Qué es comunicación?
  - 1.1. Diferencias entre comunicación e información
2. La Radio. Rasgos básicos del medio y como influyen en la elaboración de la información
3. La Televisión. Rasgos básicos del medio y como influyen en la elaboración de la información
4. Comparación de los medios Radio y TV con el medio Prensa

Durante la clase se podrían ver y/o escuchar dos boletines de noticias cortos, uno de Radio y uno de TV para ejemplificar los contenidos tratados y así poder compararlos con la prensa

Dependiendo de la duración de la clase se podría proponer la redacción de un informativo de tres minutos para radio y su posterior lectura en voz alta.

(Joan B.)



Ejemplo 2: esquema de la clase

**Población y territorio: modelos de desarrollo económico y social en relación con la ocupación del espacio, la urbanización.**

1. Presentación personal (quien soy, que he venido a hacer, cómo desearía que fueran las clases.
2. Presentación del tema a tratar, es decir, a qué nos referimos cuando hablamos de formas de ocupación del territorio y la importancia de estas en relación a los modelos de desarrollo económico.
3. Intentar conocer la percepción que tienen los/las alumnos sobre el tema, a través de preguntas, como experimentan en la vida cotidiana las formas espaciales ... (la urbanización)
4. Plantear como el cambio en el modelo productivo, de industrial a postindustrial ha provocado una transformación en la forma de usar el territorio, su concepción, etc.
5. Características básicas del modelo anterior de urbanización y sus consecuencias.  
Transición al segundo modelo  
Características del modelo postindustrial
6. Propuestas de reflexión y preguntas

(Ana Belén)

## Ejemplo 3: Narración de la secuencia

(1) Primero haría mi presentación a los alumnos, acompañada de la presentación de la materia o contenido de la clase, que como en mi caso soy de historia del arte, lo enfocaría desde esta área y dependiendo de la edad adecuaría el contenido para hacerlo más o menos profundo, o más o menos técnico. (2) Como una primera clase hablaría de la relativización del arte, haciendo una pequeña encuesta a los alumnos sobre la significación para ellos del arte. Intentaría que fuera una clase interactiva donde hubiese relación alumno – profesor. Si fuesen pequeños lo plantearía como un juego, donde jugarían a buscar una (3)definición de arte. Primero que escribiesen en un papel la definición que ellos tienen de arte y después la contrastaríamos con las definiciones que aparecen en los diccionarios. De esta manera en una situación de cierto debate, intentaríamos establecer los parámetros, limitaciones, etc. Más tarde pasaría (4) diapositivas sobre obras de arte y aplicaríamos las definiciones en cada una de las obras vistas, desde las de la antigüedad hasta el mundo contemporáneo (serían pocas para que se cansen), sólo se haría a modo de ejemplo de la definición pre – establecida. Ahí surgiría otro debate sobre la concepción del arte porque no se puede aplicar los mismos parámetros a diferentes época. De esta manera acabaríamos la clase hablando de los (5) diferentes estilos o movimientos estilísticos para que se tratase la evolución del arte y de la humanidad a la vez. Si fuesen más grandes la idea sería la misma pero se daría la clase con mucha más precisión y se exigiría un nivel más alto, pero la estructura sería más o menos la misma, de una presentación del temario, encontrar la definición, aplicarla a ejemplos, y establecer los cambios generales y los parámetros generales de cada movimiento. De esta manera se podría continuar en sucesivas clases aprovechando lo que se ha estipulado.

Creo que comenzar jugando y preguntando [...] hace que se dinamice mucho la clase, y además si se acompaña de un soporte visual puede ser más dinámica. [También] se puede llevar como un ejemplo artístico un anuncio publicitario, o citar una película de moda para que así ellos mismos se den cuenta que en lo que los rodea en la vida cotidiana puede haber arte o no. (6)El objetivo sería que ellos mismos estipulasen el concepto con sus propias .... Mi idea u objetivo final sería que se estableciera un debate, donde hubiesen distintas posturas para obtener más o menos una postura media donde todos fueran incluidos.(M. Josep)

"Las frases subrayadas han sido destacadas por la investigadora con la finalidad de señalar los elementos de la siguiente secuencia temática: (1) Presentación personal y del tema de la clase, (2) Diagnóstico, (3) Definición de arte (4) Proyección de una selección de obras de arte de todas las épocas sobre las que se aplicaría el concepto de arte (5) Estilos artísticos a través de la historia (6) Objetivo de la clase.

La primera secuencia se centra en los contenidos a tratar. Se señala con claridad los conceptos y su orden de presentación, mientras la metodología se plantea como una posibilidad. Este alumno diseña una propuesta temática que conoce porque es de su especialidad (comunicación audiovisual) y la organiza en función de una estructura simple y accesible a los alumnos destinatarios.

En cambio, en el segundo ejemplo la estructura cambia y se centra no sólo en los contenidos sino que también se consideran otros aspectos en el desarrollo de la clase. Puntualizando un orden, la alumna presenta la clase más allá de los contenidos. Considera su presentación personal, y contempla elementos que permiten identificar la participación del alumno en el tratamiento del tema propuesto.

Al leer esta programación podemos ver algo más que una secuencia temática clara, podemos representar una clase en la que la profesora inicia la sesión creando un ambiente en el que incluye al alumno (exploración en las ideas y experiencias de los alumnos), expone el desarrollo del tema y llama a la reflexión sobre lo tratado.

Por último, se nos presenta un relato a partir del cual podemos extraer fácilmente los elementos de la clase. La alumna inicia la sesión con una presentación personal y a partir de ese momento la narración permite establecer la presencia de varios de los elementos que se deben considerar a la hora de programar.

La manera de presentar la programación de una clase puede ser considerada un aspecto meramente formal. Sin embargo, es indispensable estructurar la labor educativa considerando el conjunto de factores que influyen en

el aprendizaje de los alumnos y teniendo claro qué es lo que se pretende con la aplicación de lo programado. No es suficiente saber lo que vamos a tratar, también es necesario prever cómo se enseñará, de qué manera se aprenderá y cómo se evaluará.

En los tres ejemplos anteriores existe un elemento en común: la presentación del tema. Se trate de una programación diseñada a partir de un esquema de los contenidos, o de un esquema de la clase o de una narración, los tres alumnos señalan la temática a tratar. Sin embargo, no existe esta concordancia a la hora de establecer modalidades de enseñanza, métodos de aprendizaje, finalidades o sistemas de evaluación. Se pueden obviar algunos de estos últimos elementos, pero en general la secuencia no olvida los aspectos fundamentales de cada tema.

Si se proyecta la afirmación anterior al conjunto de los alumnos que participaron en esta actividad, se puede ver que a nivel de grupo, el tema y la manera de enseñarlo son el centro de las secuencias presentadas.

Un elemento a destacar es que, salvo de manera muy amplia (ejemplo nº1), los alumnos programan sin establecer una relación con el tiempo disponible. En las redacciones transcritas se aprecia una tendencia a presentar el tratamiento de temáticas muy amplias. Por ejemplo: el humanismo, la edad media, el mundo romano, la evolución del papel de la mujer a través de la historia.

#### **1.2.4. Modalidad de enseñanza:**

Considerado por 38 alumnos, lo que representa un 90,47% del total que participó en la actividad, es el elemento con el porcentaje más alto de pre-

sencia en las programaciones, lo que confirmaría lo señalado en el punto anterior: "el tema y la manera de enseñarlo son el centro de las secuencias".

Las propuestas metodológicas se centran en dos modalidades: expositiva y dialogada (en función de preguntas dirigidas en la mayoría de los casos). Una parte más reducida de los alumnos propone modalidades de discusión a partir de la organización de debates y de trabajo en grupo, o señala que intentarían realizar clases activas. El siguiente cuadro sintetiza la información obtenida:

	1	2	3	4	5
	m. de ens.	expositiva	Dialogada	de discusión	activa
Als	38	23	8	3	4
%	90,47	60,52	21,05	7,89	10,52

Nota: los % de las columnas 2, 3, 4 y 5 han sido calculados a partir del total de alumnos que señalaron modalidad de enseñanza (38). En la columna 1 se indica el total de plantearon modalidad de enseñanza y su relación al total del grupo analizado (42), en la 2 el número de alumnos que optaron por la exposición, en la 3 los que señalaron el diálogo como modalidad de enseñanza, la 4 la proporción de alumnos que centró la enseñanza en técnicas de discusión y en la 5 la cantidad de alumnos que propone una modalidad activa

Un 60,52% de los alumnos que señalaron una modalidad de enseñanza lo hacen centrando la clase en la exposición, es decir, el profesor explica los contenidos de acuerdo a una estructura pre-establecida y los alumnos escuchan, toman apuntes y en algunos casos sintetizan lo planteado por el profesor a través de actividades de resumen.

Un 21,05% opta por el diálogo, es decir por una modalidad de enseñanza cuyo centro es el intercambio de conocimientos, de ideas o de opiniones entre el profesor y los alumnos, sin perder de vista que es el profesor quien tiene la responsabilidad de conducir el aprendizaje hacia un conocimiento

objetivo y científico de la realidad. En la mayoría de los casos este diálogo se inicia a partir de preguntas planteadas por el profesor, dándose en la práctica una modalidad de diálogo interrogativo.

Un 7,89% plantea que centraría su clase en el debate o discusión del tema a tratar. El objetivo de esta modalidad de enseñanza va más allá del planteamiento de ideas u opiniones; pretende, además, que los alumnos argumenten puntos de vista sobre determinados aspectos y reflexionen en torno a problemáticas pasadas o actuales considerando las opiniones de los demás.

Finalmente, un 10,52% de los alumnos plantean modalidades activas, es decir, centran la clase en la actividad del alumno, que es quien construye conocimiento a partir de acciones concretas como el análisis de documentos, elaboración de materiales o presentación de proyectos.

De una u otra manera, los alumnos indican como enseñarían los contenidos seleccionados. Ya sea como intención general *"en todo momento intentaría hacer una clase interactiva, es decir no me limitaría a hablar"* (Judith), o a través de acciones pedagógicas apoyadas con material didáctico *"les inculcaría una noción clara a través de cuadros cronológicos, documental o serie de carácter lúdico..."* (Oriol) o como elemento metodológico explícito de la programación *"expositiva con apoyo de material audiovisual y comentarios de los alumnos a partir de preguntas del profesor"* (Oscar).

Si aplicamos la premisa de "los alumnos enseñan lo que han aprendido", planteada al analizar la selección de los temas, podríamos decir que los alumnos "enseñan como han aprendido" o dicho de otra manera "enseñan

como les han enseñado". Esto se hará evidente en el momento de analizar la actividad de recuerdo del cuestionario de evocación - apartado siguiente - en la cual la mayoría de los alumnos describen sus clases de ciencias sociales como sesiones magistrales o de enseñanza tradicional.

### **1.2.5. Estrategias de aprendizaje:**

Muy relacionadas con el criterio anterior se encuentran las estrategias de aprendizaje. Sin embargo el porcentaje de alumnos que las consideró en la programación de su clase, disminuyó notablemente. Frente a 38 alumnos (90,47%) que plantearon una modalidad de enseñanza, sólo 20 (47,61%) plantearon la manera como aprenderían los alumnos. Pareciera que a la gran mayoría les resulta más evidente relacionar la clase con el enseñar que con el proceso global de enseñanza - aprendizaje . Esta diferencia se puede atribuir a la experiencia de enseñanza recibida por estos futuros profesores, cuestión que analizaremos más adelante.

Al igual que en el criterio anterior, este elemento no se explicita; sin embargo, se puede deducir a partir de las actividades a realizar por los alumnos o al rol que se les designa en el desarrollo de la clase. Así, por ejemplo, cuando una alumna señala que una vez explicado el concepto de trabajo remunerado y no remunerado "*pediría que me dieran ejemplos de cada tipo. Haría dos listas en la pizarra y anotaría lo que los alumnos me digan*" (Sonia), se puede determinar que los alumnos aprenderán a partir de la ejemplificación que realicen de los conceptos explicados por la profesora, es decir, se irá de lo abstracto a lo concreto o de lo teórico a lo real. De esta manera he sintetizado la información sobre las estrategias de aprendizaje y he establecido categorías de clasificación en función de cla-

rificar como plantean el aprendizaje de los alumnos, los futuros profesores de ciencias sociales.

Antes de presentar el resumen de la información, es necesario señalar que los límites de cada categoría no son definitivos. Las propuestas analizadas plantean a veces más de una modalidad o una misma modalidad contiene elementos que pudieran pertenecer a más de una categoría. El siguiente cuadro pretende reflejar lo fundamental de la actividad trabajada por el grupo, en cuanto a estrategias de aprendizaje.

	Estrategias de aprendizaje	Nº de alumnos	Porcentaje
1	De la realidad a la teoría	5	25
2	De la teoría a la realidad	2	10
3	Relación pasado /presente	2	10
4	Análisis de material	7	35
5	Elaboración de materiales	2	10
6	Trabajos en grupo	1	5
7	Participación activa (no concreta)	1	5
	Total	20	100

Nota: las categorías han sido definidas a partir de la actividad de los alumnos, por ejemplo: los alumnos aprenden a través de la relación realidad - teoría partiendo de la realidad (categoría 1). Los porcentajes han sido calculados sobre el total de alumnos que consideró este elemento en su programación (20).

En general las estrategias de aprendizaje se concentran en el análisis de materiales de distinta índole (documentos históricos, noticias actuales, simulaciones, imágenes) y en ejercicios de relación entre el mundo real y el de la teoría. Por tanto, se puede afirmar que las propuestas de los alumnos



no están basadas en ninguna teoría del aprendizaje concreta, sino que se plantean a partir de concepciones particulares o personales del mismo.

### 1.2.6. *Actividades y materiales:*

En cuanto a las actividades y materiales, 29 (69,04%) de los 42 alumnos hacen referencia a este elemento en su propuesta pudiéndose diferenciar entre los que consideran ambos criterios o sólo uno de ellos, como se muestra en el siguiente cuadro:

	1	2	3	4
	total	act. y mat.	sólo actividad	sólo materiales
nº alumnos	29	8	11	10
%	69,04	27,58	37,93	34,48

Nota: los porcentajes de las columnas 2, 3 y 4 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron o que mencionaron al menos uno de estos dos elementos, es decir, sobre 29 alumnos.

El tipo de actividades mencionadas por los alumnos, se relaciona preferentemente con actividades de grupo y análisis de materiales escritos o visuales, siendo, en algunos casos, muy generales en su presentación. Por ejemplo: se plantea que se realizará un juego pero no se explica su desarrollo o simplemente se señala como actividad de síntesis un resumen de los contenidos o las actividades del libro de texto.

Por otra parte, los materiales son planteados como posibilidades muy abiertas. Se repite el vídeo, las diapositivas y el uso de material escrito

como libro de texto, prensa actual o de época y documentos históricos. Por ejemplo un alumno señala que *"si la participación de la clase es muy reducida, siempre tendría a mano el recurso gráfico (mapa, algún libro, vídeo si es posible)"* (Jordi B.).

### **1.2.7. Evaluación:**

Es considerada sólo por 9 alumnos (21,43 %), 4 de los cuales (M<sup>a</sup> Josep, Judith, Josep, Ana Belén) lo hacen, exclusivamente, en el contexto de la determinación de las ideas previas<sup>28</sup>, lo que puede ser considerado dentro del ámbito de la evaluación diagnóstica. Vanessa, por su parte, también considera la evaluación diagnóstica, pero además propone evaluar formativamente al final de la clase señalando que le *"... agradecería que los alumnos hiciesen una conclusión personal para ver si han entendido lo que se ha explicado"*

De los alumnos restantes, uno plantea un trabajo final (Albert Ll.), otro una actividad de clasificación de imágenes relacionadas con los conceptos trabajados (Sonia) y dos (Cristina y Rafael G.) la plantean directamente como control o examen final. En el caso de Cristina también se propone una actividad grupal (concurso por filas) para averiguar lo que los alumnos han aprendido.

---

<sup>28</sup> Ver transcripciones del apartado 1.1.3

### 1.3. Conclusiones

Hasta aquí he presentado, además de las consideraciones generales, los criterios establecidos para el análisis de la programación de una clase, como unidades independientes. Esto me ha permitido profundizar en los alcances que pudieran tener cada uno de los aspectos requeridos. Sin embargo, es importante no perder de vista el sentido global de la aplicación de este instrumento.

En el momento de diseñar y proponer esta actividad a los alumnos de didáctica, la intención era la de estructurar un primer acercamiento a sus representaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y determinar cuáles son los elementos que entran en consideración a la hora de proyectar la tarea de enseñar.

A partir de las programaciones presentadas por los alumnos, se aprecia la tendencia a una concepción de la enseñanza muy centrada en la práctica que se da dentro de la sala de clases. Se imaginan una clase en términos de su aplicación, pero no plantean su desarrollo como parte de un proceso en el que es necesario considerar objetivos, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje o modos de valorar los alcances y deficiencias del proceso. Se restringe la tarea de enseñar a las acciones concretas del aula.

En función de los elementos de la clase, los rasgos más característicos de la actividad realizada por los alumnos son:

- Selección de temas clásicos.
- Diseño centrado en los contenidos más que en finalidades y objetivos educativos (sólo el 33,33% de los alumnos mencionó, directa o indirectamente, objetivos a alcanzar).

- Secuencias estructuradas en función de un orden caracterizado por un fuerte énfasis en el desarrollo de los temas.
- Métodos de enseñanza - aprendizaje centrado en la tarea de "enseñar" del profesor más que en el "aprender" del alumno (un 90,47% plantea modalidad de enseñanza, un 47,61% hace mención a la manera en que aprenderán los alumnos).
- Presentación de actividades y de materiales muy amplia que no permite apreciar propuestas innovadoras a la hora de trabajar un determinado tema.
- Ausencia de una evaluación permanente, aunque - en las programaciones de los alumnos que sí consideraron este elemento - se pueden encontrar las tres modalidades de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Desde la perspectiva de las representaciones, resulta evidente que la mayoría de los alumnos tiene una imagen más bien tradicional de lo que es la enseñanza de las ciencias sociales. Esta imagen se ve reflejada a la hora de programar una clase; los alumnos diseñan sus propuestas a partir del tema, de su presentación y desarrollo temático, es decir, "construyen" una propuesta centrada en el contenido y en la labor del profesor.

Sin embargo, se puede afirmar que a través de las programaciones se aprecia una visión más amplia del mundo educativo. Bastantes alumnos manifiestan interés por el ambiente y la relación profesor alumno, otros plantean la necesidad de dar una continuidad al trabajo pedagógico y en algunos casos se consideran las ideas previas de los alumnos como punto de partida a la enseñanza de nuevos contenidos.