

CAPÍTULO VIII

REFLEXIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN:

UNA APROXIMACIÓN A LOS RESULTADOS DEL CAP CURSO 1998 - 1999 Y DEL CCP CURSO 2000 -2001

En este capítulo sobre los resultados de la investigación, he centrado el análisis en la reflexión que los alumnos hacen sobre el proceso de formación que han protagonizado. En esta reflexión se encuentran los elementos que pueden acercarnos a la determinación de los resultados de ambos programas.

1. ELEMENTOS CENTRALES DE LA REFLEXIÓN DEL GRUPO CAP DEL CURSO 1998 - 1999

Una vez iniciada las actividades de prácticas en los IES me planteé promover, desde la investigación, canales de reflexión sobre el proceso de formación que los alumnos estaban llevando a cabo. La idea central fue revisar sobre la marcha, las clases de didáctica, la experiencia vivida en los centros de prácticas y su vinculación con la teoría tratada desde la universidad. Para esto utilicé tres instrumentos: la reprogramación de una clase, realizada por 8 alumnos, dos preguntas del examen final del curso de DCS y la entrevista personal, aplicada a 4 alumnos. Estos instrumentos facilitaron una aproximación a cuestiones relativas a cómo procesan la información, cómo la analizan y como la aplican estos futuros profesores.

1.1. Reprogramación Clase (anexo nº 1.5)

Transcurridas, aproximadamente, 4 semanas de iniciado el curso, entregué a los alumnos del grupo de seguimiento las programaciones realizadas por ellos en la primera clase y les propuse que la rediseñaran a partir de lo analizado en las clases y lo observado en los centros de práctica.

Siguiendo el mismo esquema de análisis utilizado en la actividad de programación de una clase, analicé los cambios introducidos por los alumnos en la reprogramación de la clase. El siguiente cuadro sintetiza la información obtenida:

Elementos de una programación Actividad en que fue considerado	I		II	III	IV	V		VI
	a	b				a	b	
Considerado en la programación	8	1	7	8	3	2	4	2
Considerado o mencionado en la reprogramación	–	5	–	–	–	2	2	1
Considerado en la prog y modificado en la reprog	2	1	2	4	–	–	2	–
Considerado en una o en otra actividad	8	6	7	8	3	4	6	3
No considerado	–	2	1	–	5	4	2	5

Nota: en este cuadro se ha considerado el número de alumnos que mencionaron los distintos elementos básicos de una programación. La columna Ia es el tema, la Ib la finalidad, la II secuencia, la III modalidad de enseñanza, la IV estrategia de enseñanza, la Va actividades, la Vb materiales y la VI la evaluación.

Las principales conclusiones de esta actividad son:

- Por tratarse de una reestructuración de un trabajo previo, en general, los alumnos no cambian el tema seleccionado en la primera actividad del curso.

Sólo una de las alumnas (Ana G.) planteó la posibilidad de escoger otro tema ya que su idea inicial era tratar una problemática de actualidad en los medios de comunicación y "el maltrato a las mujeres" ya no era un tema central de la prensa diaria en el momento de reprogramar.

Dos alumnos señalan que reducirían los conceptos a trabajar en clase. *"Centraría la exposición en la caracterización de los conceptos de idealismo y materialismo ... eliminaría algunos conceptos complejos"* (Albert Ll.). Sobre el tema los modelos de desarrollo *"seguramente serían menos conceptos"* (Ana Belén).

Así, más que una nueva propuesta temática nueva los alumnos se plantean acotar los contenidos ya seleccionados. La observación de la realidad, los lleva a intentar ser más concretos.

- Las finalidades, consideradas en la programación inicial por uno solo de los ocho alumnos que participaron en esta actividad, fueron mencionada de alguna manera por otros cinco estudiantes en el contexto de la reprogramación. De estos cinco, dos hacen referencia a la importancia de explicar a los alumnos la razón de estudiar el tema seleccionado pero no especificaron cuál sería: *"creo que sería importante intentar exponer los objetivos de la materia, justificar la importancia y utilidad del estudio de las sociedades antiguas"* (Judith), *"dejaría claro cómo y porqué les voy a explicar eso"* (Cristina). De los otros 3 alumnos que señalaron finalidades, dos lo hicieron en función de los alumnos y uno en función de la tarea del profesor.
- La secuencia presentada en la programación de la clase fue mantenida por seis de los ocho alumnos en la reprogramación. Dos alumnas integraron en la secuencia el análisis de las ideas previas de los alumnos; Cristina señala directamente que *"antes de la presentación del tema analizaría las ideas previas, los preconceptos de los alumnos"* mientras que Sandra señala que

"empezaría la clase con una preevaluación" con la intención de "valorar los conocimientos sobre el tema a tratar y su nivel conceptual y preparar la clase en consecuencia".

- En relación con la modalidad de enseñanza más que modificaciones los alumnos integran nuevos elementos a lo expuesto en la programación de la clase. Judith y Ana B. integran la participación de los alumnos, Cristina considera la actualización del tema y Albert Ll. propone organizar la enseñanza con esquemas.
- Las estrategias de aprendizaje no presentan cambios. Los tres alumnos que consideraron este elemento en la programación lo mantienen sin modificaciones y los 5 alumnos restantes no lo consideran en ninguna de las programaciones.
- En la reprogramación dos alumnos agregaron las actividades a su programación para trabajar los temas seleccionados, ya fuera como un listado de alternativas o como una propuesta general.

En relación con los materiales, dos alumnos los consideran por primera vez en la reprogramación mientras que otros dos los presentan con un mayor grado de especificidad que en la programación inicial.

- Sólo una alumna, de un total de seis que no consideraron la evaluación en la programación, la integra en la reprogramación *"se evalúan las actividades ... Se hace un pequeño examen donde el alumno ha de identificar en unos textos las argumentaciones del tema"*(Sandra).

Más que una reprogramación, los alumnos señalaron ciertas modificaciones a un plan de acción que no cambió, en términos generales, la estructura de la propuesta inicial. El contenido y la modalidad de enseñanza siguen siendo los elementos más importantes para estos futuros profesores a la hora de programar una clase, mientras que las estrategias de aprendizaje y la evaluación continúan como los elementos menos considerados por los alumnos. La tendencia presentada en el contexto del estudio de las concepciones previas, se mantiene.

Entre los cambios realizados por los alumnos a la hora de reprogramar, resulta significativo el número de alumnos que consideraron la finalidad como un elemento a incorporar a la hora de rediseñar su propuesta de intervención (5 de 8). Este cambio se da en algunos casos como intención de socializar los objetivos y la importancia del tema a tratar: *"... creo que sería importante intentar exponer los objetivos de la materia, justificar la importancia de la utilidad del estudio de las sociedades antiguas"* o, en otros, como tareas a desarrollar por los alumnos: *"que los alumnos participen en la construcción de la unidad didáctica, que distingan una visión del conflicto más allá de partidismos pero que tengan una opinión personal y relacionen la realidad política del país y sus partidos con sus antecedentes"*. Sin duda, resulta relevante, en el contexto de esta investigación, que los alumnos se detengan a pensar sobre las finalidades que pretenden alcanzar a partir de su labor como educadores.

En síntesis, más que cambios radicales, los alumnos matizan o especifican con un cierto grado de concreción los primeros planteamientos de la actividad de programación. A pesar de esto, es necesario tener presente que se dan ciertas modificaciones que implican un grado de reflexión sobre lo aprendido que resulta significativo si se considera el peso que suelen tener las ideas previas de los alumnos y el refuerzo que han recibido éstas durante el período de observaciones en los institutos. Han observado una realidad muy similar a la protagonizada por

ellos como alumnos del sistema escolar y en función de ella han reprogramado. Es lógico, entonces, que no se den grandes cambios: programaron desde una representación del proceso de enseñanza aprendizaje basada en su recuerdo como alumnos y reprograman desde lo observado en la realidad actual, que no es más que la confirmación de su recuerdo.

1.2. Entrevistas Personales (anexo nº 1.6)

De acuerdo al diseño de la investigación, a las seis semanas de iniciado el curso de didáctica comencé el programa de entrevistas. Fueron seleccionados cuatro alumnos del grupo de seguimiento según los criterios de: centros de prácticas (por lo menos uno de cada instituto de seguimiento), especialidad de origen (reflejar la heterogeneidad del grupo total) y disponibilidad de los alumnos. Sin duda, el elemento de peso fue este último, de seis alumnos seleccionados en un principio sólo cuatro se presentaron a la entrevista mientras los otros dos se excusaron por no tener tiempo. A pesar de esto, los cuatro alumnos representaban a los tres centros de práctica y en cierta medida la diversidad de procedencia (dos alumnos de sociología y dos de historia).

Con la finalidad de crear un ambiente de distensión y apertura al diálogo, inicié cada entrevista preguntando a los alumnos qué esperaban, en términos generales, del curso cuando se inscribieron en él. Esta pregunta me permitió constatar algo que ya había sido planteado de manera oral por los alumnos en la presentación realizada el primer día de clases: las expectativas se centran en la práctica educativa. *"Esperaba sobretudo de la parte práctica, de cómo explicar, de empezar a ver como va un poco con los alumnos"* (Ana G.), *"de este curso del CAP esperaba más ... porque la doble vertiente que tiene de teoría y práctica y la experiencia en el centro es muy positiva"* (Albert A), *"me interesaba ver un poco como se daban*

los procesos educativos y ver que pasaba un poco en los colegios, que pasaba en las escuelas" (Ana B.) y *"yo esperaba que me guiaran un poquito ... yo no sé como plantearme a una clase de treinta alumnos, no sé como programar una clase"* (Cristina). De esta manera sintetizan, los cuatro alumnos entrevistados, las expectativas que tenían al iniciarse el curso de didáctica.

Aún cuando lo esperado por algunos de estos alumnos se dirige a conocer procesos que involucran aspectos que van más allá de lo expresamente práctico, como es el caso de Albert A. y Ana B. (ambos estudiantes de sociología), lo que más llama la atención a estos futuros profesores es la vertiente práctica del curso.

La entrevista estuvo dirigida hacia un análisis global de los temas tratados en clases. Mi intención era que los alumnos analizaran las cuestiones planteadas durante la entrevista desde la relación teoría - práctica que fundamenta el curso de didáctica. Sin embargo, la dispersión de la conversación, en algunos momentos, la insistencia a centrarse en la experiencia en los institutos por parte de los alumnos y, sin duda, mi inexperiencia como entrevistadora, no siempre facilitaron esta labor. Por otra parte, las entrevistas fueron respondiendo a dinámicas propias de cada conversación dando como resultado un esquema común con preguntas comunes en algunos casos y con preguntas más específicas en otros.

El análisis de las entrevistas lo presento a partir de la exposición de las preguntas y respuestas que cada uno de los entrevistados da en función de una reflexión global del curso de didáctica.

Entrevista con Ana

Ana está en el último curso de licenciatura en historia y su experiencia como alumna del sistema escolar se caracterizó por una evolución desde metodologías

tradicionales hacia experiencias cada más activas. Su principal motivación al inscribirse en el CAP fue la de encontrar una salida laboral como licenciada en historia.

En el contexto de la reprogramación de la clase se le preguntó por los elementos, teóricos o prácticos, que fundamentaban los cambios realizados.

La parte más funcional, de tiempo y eso, a la práctica porque en el instituto es donde he visto el ritmo de trabajo, bueno al menos con mi grupo. Pero como plantearlo, como orientar el debate, como hacerlo más productivo, no sólo mirar qué haríamos si no saber relacionar unos conceptos con otros es a partir de la parte teórica.

Adentrándonos en las temáticas tratadas en las clases, se dirigió la conversación hacia el reconocimiento de la teoría en las prácticas educativas. En este sentido se preguntó por el enfoque curricular aplicado en el curso de didáctica.

En didáctica ...el crítico, el profesor aplica una concepción crítica de lo que es la reforma que la valoraba igual la teoría que la práctica y con un objetivo emancipador, crear sus propios valores, cuestionar, ser ciudadano consciente ...

Se le pregunta si esto se logra

Depende ... yo creo que él [profesor de didáctica] los transmite pero luego depende del receptor porque hay gente que ya tiene unas ideas muy marcadas y que va a clases para aprobar y le da igual lo que le digan y hay gente que lo reflexiona más y que sí que está de acuerdo. Él, creo que lo deja bastante claro, al menos es lo que yo creo, a lo mejor él tiene otra idea.

El curso en su doble dimensión teoría - práctica integró el análisis de materiales de enseñanza diversos. En este contexto se inscribe el análisis las Guías Praxis. Se pidió a Ana que diera su opinión sobre esta propuesta

A mí me gusta mucho ... porque yo siempre había dado la historia cronológicamente, empezaras por donde empezaras era cronológico y [este] era ... una manera diferente de ver la historia que a mí me gustó porque es tratar conceptos y tener la idea siempre de relacionar la historia, que cuesta muchísimo, a partir de trabajar conceptos tal como se plantea en estas guías ... me gustó mucho la idea. Sin embargo, a mí me parecía un nivel muy alto. Tal vez para trabajarlo entero es complejo, pero coger un trabajo o trabajar algunos temas a mí si me gusto, y más en este grupo [el de práctica] ... porque además era un grupo que tenía ganas de participar.

Finalmente se le pidió una valoración del curso.

A ver a mí el curso lo que me ha aportado en general, más que en metodología o más que maneras de trabajar en el aula, creo que me ha aporta-

do un concepto diferente de educación. Bueno, a mí me gustaba y era interesante estudiar historia para comprender el presente pero ya está, la historia en sí misma, y a partir de las clases he conocido una visión más global del estudio no sólo de la historia, sino de historia con lengua, con geografía, con otras materias para una formación más global; en esto ha cambiado la concepción y además he visto las dificultades de enseñar, los factores que intervienen que yo antes veía más una relación entre alumno y profesor y ahora he visto que hay muchísimas cosas más y que es mucho más complicado. Entonces a niveles prácticos, si me pongo en un aula no sabré mucho como arreglármelas, ya me apañaré, pero a nivel de concepción tengo más claro que es enseñar, por qué enseñar y que si un tema me interesa y quiero ampliarlo sé donde ir para ampliar conocimientos pero no me ha capacitado para dar clases. Te haces una idea de todo lo que hay muy por encima, te das cuenta de todo lo que no sabes y si quieres saber ... pero antes ni siquiera sabías que no sabías. Pero más en la concepción general de enseñar, de educación porque veías más los alumnos para aprender historia no para formarlos ...

En las respuestas de Ana se van relacionando elementos teóricos y prácticos que permiten apreciar los fundamentos del curso. Con realismo se comentan algunos aspectos fundamentales del mismo. Para Ana, el curso hace una propuesta desde una concepción crítica pero afirma que el peso de las motivaciones y de las ideas de los alumnos puede limitar su proyección hacia el futuro. En el ámbito de una concepción educativa, se puede considerar el análisis que realiza sobre las Guías Praxis; para esta alumna la unidad analizada propone una enseñanza centrada en conceptos con los que está de acuerdo; sin embargo, desde la realidad de las prácticas ve limitada su aplicación a ciertos niveles. Lo fundamental de sus afirmaciones es la ruptura producida con una concepción cronológica de la enseñanza de la historia que es reemplazada por una posibilidad distinta de enseñanza basada en conceptos.

Desde la práctica se valora el acercamiento a la realidad educativa; desde la teoría se enfatiza en la comprensión de una nueva concepción de la enseñanza de las ciencias sociales.

Entrevista con Albert A.

Albert A. cursa el último año de sociología y como gran parte de sus compañeros de didáctica, la enseñanza recibida durante su etapa escolar correspondió a una metodología tradicional centrada en el uso de un libro de texto. Se inscribió en el CAP para aprovechar los créditos que le quedaban y para conocer una posible salida desde la sociología.

Centrándonos en los estilos de enseñanza analizados en clases, se le pidió a Albert que fundamentara en que estilo enmarcaría su propuesta de clases.

A ver... el hecho de que se tomen los servicios sociales intentándolos vincular con una interacción social, quizás sea un componente característico del historiador científico.

Cosas que he visto en el instituto ... a veces, el seguir un perfil en la forma de dar clases, en el fondo un perfil como el de historiador científico que quizás es el más completo, el más creativo y el más acorde con la doble vertiente de lo que tiene que ser la educación, no como la mera acción de suministrar saber sino cómo utilizar ese saber a la vez que lo vas construyendo y a la vez que lo vas adquiriendo. Eso, a veces me da la sensación o temo que se queda ahí ..., comenzar una vez que se les ha preguntado lo que para ellos son los servicios sociales y quedarme en una mera exposición de lo que son y no poder llegar a más ... lo ideal o lo

interesante es que el profesor expone lo que son los servicios sociales en función de lo que ellos ya saben y los dirige hacia una concreción con el ejemplo de una visita a un centro, etc. Y que ellos saquen de ahí lo que son los servicios sociales y que se queden con la proximidad que ellos tienen. Pero quizá , ... la secuencia didáctica la basa en meras exposiciones y que ellos no hayan recibido nada o que no lo hayan visto como tú pretendías. Entonces mi exposición tiene una parte expositiva, que bueno es la más tradicional ...el problema es que todos los perfiles que vimos del profesorado en algún momento pueden solaparse de tal manera que sea dé uno o se dé otro. (...) puedes plantear alternativas buenísimas pero sobre la acción es muy difícil y por eso es que en algún momento, pese a partir de una concepción de la clase como la que percibe el historiador científico, se puede quedar a mitad de camino y tomar elementos de la más clásica ... narrador de historias ... te puedes quedar allí con la mera exposición o simplemente con el mero traspaso de conocimiento. Eso es lo que veo que puede ocurrir.

Intentando ordenar la conversación mantenida con el alumno en función del análisis de la reflexión que realiza sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, continué preguntándole sobre los elementos que considera más relevantes a la hora de planificar su intervención en el instituto.

... el elemento que creo que debemos resolver primero es el de la atención, cómo nos van a atender, qué vamos a tener que hacer para captar su atención. Luego, más allá de esto ... que les demos todo el tema, en el nivel que nos quedemos del tema es lo que menos me preocupa ... qué vamos a tener que hacer para que capten nuestra atención.

En este contexto se le pregunta dónde se puede encontrar la respuesta ¿en la teoría o en la práctica?

No la he encontrado, pero yo creo que la respuesta se encontrará más en conocerlos a ellos y saber por donde puedes hacer que se interesen. Conociendo a los alumnos te enteras de qué cosas les pueden llamar más la atención, no en cuanto al contenido sino en la forma en que se lo digas. Cosas como que hay profesores que elevan el volumen de voz o muestran una actitud un tanto autoritaria, desconectan; por ejemplo el que habla de forma próxima, de tú a tú, le da vida a la clase sin quererlo le siguen la clase aunque estén viendo gramática castellana, es igual. Es la práctica la que tiene un poquito que dirigir lo que va a ser el tema de la atención, la teoría lo que te permite es partir de una perspectiva o por lo menos de un punto de partida"

El "peso" de la realidad pareciera dirigir las respuestas de Albert A.. Desde la teoría aboga por un estilo de enseñanza científico y desde la realidad ve las limitaciones que pueden surgir de la contraposición entre lo óptimo y lo realista. Es este "realismo" surgido de la experiencia de las prácticas el que lo lleva a centrar una futura intervención en la resolución de un problema práctico: la atención de los alumnos. La respuesta también se da desde la realidad: conocer al grupo y actuar.

Entrevista con Ana B.

Ana B. también es estudiante de sociología. Su experiencia escolar en el ámbito de las ciencias sociales estuvo marcada por clases explicativas en las que se inte-

graba el uso de texto con actividades complementarias. Su inscripción en el CAP se relaciona con un interés por conocer los procesos educativos y tener un acercamiento con la realidad de las escuelas.

En relación con los estilos de enseñanza se le pregunta con cuál se identifica

Me gustaría más el científico. Para mí idealmente es el mejor, pero supongo que es muy difícil ... Primero las limitaciones ..., las barreras administrativas. Después las tuyas personales pues todos tenemos capacidades limitadas. Y supongo que también las características del grupo, tienes que estar siempre ahí, intentando adaptarte a lo que te encuentras. Pero, yo creo que es un modelo bastante flexible. Así por ejemplo si eres un narrador de historias y no tienes la atención ... no sé que vas a hacer... .

Ya que la alumna se ubica en el contexto de la realidad se le pregunta: ¿qué es lo más difícil a la hora de programar una intervención?

Lo más complicado te diría que es hacerles llegar lo que tú quieres hacerles llegar, conseguir que ellos se den cuenta de por qué estás enseñándoles, por qué es importante aprender. Porque hay maneras, yo no las sé ahora pero yo creo que hay maneras de llamar la atención de los niños, hay maneras de que participen o ... por lo menos de intentarlo. Yo creo que lo más difícil es hacerles llegar la importancia ... Yo siempre he confiado mucho en la enseñanza y creo que lo más importante de cuando aprendes es estar consciente de que es importante enseñar y aprender.

Pasando a la intervención que ha realizado en clases, se le pide a Ana B. un balance de lo hecho hasta el momento

Yo aprendí más de todo lo que hicimos mal que de alguna cosa que hicimos bien. (...), yo creo que la actividad salió bien porque era un grupo bastante fácil que estaban acostumbrados a trabajar en grupos y ya nos conocían. Pero de cara a plantear una clase clara y bien planteada, no sé ... porque fallamos, primero, en no ponernos de acuerdo como íbamos a hablar, como les íbamos a explicar ... todo eso, faltó trabajar.

La realidad es compleja y esto se aprecia en los comentarios realizados hasta el momento, pero hay formas de trabajar en una realidad compleja. Con la intención de ver la importancia que se le dan a los recursos se le pide a la alumna una evaluación sobre Guías Praxis.

Las veo bien pero lo que pasa es, a ver como te diría ... no hablan ... los materiales están allí pero va a continuar siendo el profesor el que decida hacer una selección y el que los va a tener que plantear . Esos materiales están muy bien como materiales, a mí me sorprendió porque yo estaba acostumbrada a otro tipo de historia y de análisis. ... Yo creo que continúa pesando mucho como el profesor los trabaje y tengan un sentido dentro del curso.

Para terminar se le pidió una evaluación del curso en su vertiente teórica y en su vertiente práctica.

Mira, respecto a las clases no sé si esto se debiera decir pero ... no sé yo encuentro una diferencia entre los planteamientos que parece defender el profesor sobre qué es enseñar y lo que él hace, ... él lo dice “soy muy expositivo para dar mi clase” pero ... por favor que no lo sea tanto. Yo quizás encuentro que a veces, demasiada información seguida ... que quizás es culpa nuestra, que tenemos hábitos de tomar apuntes ... yo no sé. (...) a mí eso me ha desilusionado un poco, yo me quedé con la idea que dijo al principio “vamos a intentar, en la segunda parte del curso, hacerla a partir de vuestras experiencias” y yo encuentro que ha faltado un poco más de conexión.

Le insisto y pregunto directamente: ¿de qué manera, dirías tu, que se conecta teoría y práctica?

Sobretudo herramientas para saber lo que está haciendo ese profesor cuando está explicando algo. Lo que te decía antes, que no es tan importante si es historiador científico o si es un narrador de historias, sino que ver que detrás de cada manera de enseñar hay decisiones, hay concepciones del saber, de lo que es importante que aprenda. También te diría que herramientas para evaluar y para analizar los problemas que se dan porque yo puedo ver que hay problemas pero si no tengo herramientas para plantearlos como problemas pues no sé.

Ana B. entiende la enseñanza como una práctica que implica tomar decisiones en función de una valoración de lo que se enseña y se aprende, de una determinada manera de comprender la realidad educativa "*depués de cada manera de enseñar hay decisiones, hay concepciones del saber, de lo que es importante que aprenda*". Como estudiante de sociología, analiza el fenómeno educativo como una realidad social en la que el intercambio y la comunicación entre los que participan de dicha realidad, son fundamentales para el logro de los objetivos propuestos. Analiza la experiencia teórico - práctica teniendo presentes las limitaciones propias del mundo de la enseñanza (el sistema y las características del grupo con el que se trabaja) y del profesor. Es así como plantea la dificultad de enseñar desde una perspectiva científica o analizar un material de trabajo descontextualizado.

Entrevista con Cristina

Cristina está en el último curso de historia y sus clases, tanto de primaria como de secundaria, fueron siempre de tipo magistral. Con el ingreso al CAP buscaba orientar sus estudios hacia un área que le atrae: la enseñanza.

Una vez tratado los alcances de las actividades de programación y reprogramación le pedí a Cristina que, a partir de su intervención en el instituto, fundamentara el estilo docente con el cual se identifica.

... el que más me gusta es el científico, pero veo que necesita mucha preparación ... cuando hablábamos en grupo, los protagonistas eran casi siempre los alumnos, dejando fuera el sistema tradicional porque lo que hablábamos lo poníamos todo en común pero intentábamos compartir lo que sabía yo y lo que sabían ellos, o sea un tira y afloja.

Ya que la alumna se ha referido a la práctica, le pregunté: ¿qué es lo más complicado a la hora de diseñar una intervención?

Pues yo creo que cómo enseñar los contenidos , o sea como enseñarlos para que ellos a lo mejor le den el valor que tú le das, cómo transmitirlo.

Dentro de lo que es la manera de enseñar los recursos cumplen un papel importante, por esto pido a Cristina una valoración las Guías Praxis analizadas en clases.

Yo lo considero bien esto porque te dan ejemplos, nosotros llegamos aquí, lo digo por mis compañeros, llegamos perdidísimos, no teníamos ni idea de presentaciones de temas, de selección de contenidos. Y claro esto te sirve un poco de guía, pero por eso necesitábamos, yo creo por mi parte, que todavía hay más cosas, más cosas para contrastar, que este ejemplo está muy bien pero necesitamos todavía más, que es culpa de como está organizado este curso.

En cuanto a su evaluación del curso

Me aportó porque yo antes no tenía ni idea a lo mejor de la metodología o yo no sabía que había un modelo constructivista, un modelo conductista y por ejemplo lo que me ha llamado la atención ... es la equivalencia de los modelos de aprendizaje, por ejemplo conductista el profesor narrador de historias. Pero me ha dado rabia de que no hubiera más tiempo, pero igual más o menos ahora sé el guión para hacer una unidad didáctica porque antes me decían contenidos pero yo no sabía que se dividían en tres tipos. Hay muchas cosas que me han interesado pero para eso bibliografía ... creo que necesitaría más y más prácticas.

Confusión de conceptos teóricos y superficialidad en el análisis son dos características que se pueden apreciar en algunas de las respuestas de Cristina. Incorpora términos y contenidos tratados en clases para analizar la realidad y contestar las preguntas; sin embargo no se aprecia una reflexión profunda. Tal vez la necesidad de más tiempo para interiorizar lo aprendido sea el centro de lo expuesto por esta alumna.

A pesar de lo limitado de las preguntas y respuestas extraídas de la entrevista, considero que a partir de ellas se pueden determinar los aspectos que tienen prioridad para estos futuros profesores en el momento de analizar algunos de los alcances del curso de didáctica.

En primer lugar, es importante señalar que la profundidad y sentido de los análisis no es el mismo en cada caso. Por ejemplo, Ana enfatiza lo importante que ha sido el curso para plantearse una nueva concepción de la enseñanza, mientras que Ana Belén considera que faltó coherencia entre lo propuesto y lo realizado.

Así mismo, se constata el efecto que tiene la práctica sobre la teoría. Se aprecia una tendencia a cuestionar la teoría desde la experiencia de prácticas, a la vez que se subestima el aporte de ésta en la solución de problemáticas que se presentan en

la realidad. Por ejemplo: frente al problema de la atención, planteado por Albert A., la solución es buscar las respuestas desde la realidad; Albert A. no se plantea el desarrollo de un determinado estilo docente o un enfoque curricular determinado que permita involucrar a los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1.3. Examen (anexo 1.7)

Cómo último recurso para determinar los resultados del curso de DCS del CAP, he seleccionado dos de las cinco preguntas contempladas en el examen final.

La primera está dirigida al análisis de la actividad programada y aplicada en los institutos, por medio de la cual se pretendió que los alumnos evaluaran la intervención realizada y proyectasen su tarea como educadores en condiciones de autonomía.

Y la segunda centrada en la evaluación del curso en función de lo aprendido tanto de la teoría como de la práctica.

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.

Cuarenta y dos alumnos participaron en las prácticas durante el primer cuatrimestre del período académico 1998-1999, es decir, un 84% de los inscritos en DCS realizaron las prácticas de manera paralela a las clases teóricas. Las temáticas tratadas en los institutos fueron especificadas por 38 alumnos y correspondieron a temas de historia (16), geografía (8), sociología (5), economía (5), ciencias políticas (3) e historia del arte (1). Un elemento a resaltar a este

respecto es que ningún alumno manifestó dificultades frente a los temas que les correspondió trabajar durante el período de prácticas.

Las actividades programadas por los alumnos no difieren significativamente de las presentadas como actividad inicial del curso. Centran sus propuestas en el desarrollo del tema y en las actividades a realizar con los alumnos.

La valoración de los resultados se puede sintetizar de acuerdo a los siguientes rangos de apreciación:

Valoración	positiva	negativa	mixta	sin especificar
nº de alumnos	11	9	6	16
				42

Los alumnos que valoran positivamente la actividad programada lo hacen principalmente por consideraciones metodológicas como por ejemplo M. Josep que señala que *"la idea era buena, pasar de lo general a lo concreto y sobretodo de algo conocido que puedan comprobar en la realidad..."* o Misericordia que afirma que *"las actividades han sido sobretodo de apoyo al alumnado ... se disponían en pequeños grupos ... y se realizaban las tareas que proponía la profesora ... introducción y profundización de conceptos ... Los resultados, en mi opinión, han sido positivos.*

Los argumentos de aquellos que han valorado negativamente la actividad de intervención en los IES son más variados: falta de especificación de objetivos, metodología inadecuada y deficiente o excesiva profundidad de los conceptos

tratados. Por ejemplo, Albert A. cree que *"... el ritmo de la programación fue muy elevado y faltó especificar y hacer entender los objetivos de las actividades"*.

Más específica es la apreciación de algunos alumnos que valoran positivamente algunos aspectos y negativamente otros. Por ejemplo Francisco cuyo tema fue "la estructura interna de la tierra", evalúa positivamente la solución que dieron a la distribución del tiempo y a ciertas características del ambiente de clases *"solventamos problemas que teníamos, como la falta de tiempo o la falta de confianza en la capacidad del alumnado"* y, a la vez, plantea que *"corregiría básicamente ... el planteamiento del diseño de la unidad pues pienso que resultó demasiado clásico o tradicional"*.

De los 16 alumnos que no plantean una valoración sino que se limitan a describir la programación y a señalar algunos cambios, cuatro no la habían aplicado en el momento de realizar el examen.

En cuanto a los cambios que los alumnos introducirían a la programación si tuvieran que hacerla bajo su entera responsabilidad, cuatro no mencionan cambio alguno y 38 lo hacen en función de distintos criterios.

En primer término me referiré a aquellos cambios relacionados con los elementos de una programación considerados en actividades anteriormente realizadas por los alumnos: contenidos, objetivos, modalidades de enseñanza, materiales, actividades y evaluación. En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de los principales:

Aspectos a modificar	I	II	III	IV	V	VI
Nº de alumnos	12	2	8	3	1	5

Nota: los aspectos a modificar corresponden a los anteriormente mencionados. I: contenidos, II: objetivos, III: modalidades de enseñanza, IV: materiales, V: actividades y VI: evaluación.

Al igual que en la actividad de reprogramación, los cambios de contenidos están encaminados a reducir los temas a tratar, a replantear la selección realizada y a trabajarlos con mayor profundidad. Por ejemplo Judith que trabajó el tema "la ciudad romana", señala que *"... en cuanto a los contenidos ... tendería a simplificarlos o a eludir aquellos innecesarios"*, Abel cuyo tema fue "el parlamento" opina que una de las clases descritas *"... fue muy llena de contenidos"* y afirma que *"en otra ocasión tendría en cuenta este aspecto y haría una clase más fluida y menos cargada de conceptos"*.

En relación con los objetivos, los cambios propuestos hacen mención a especificar y a replantear las finalidades de la unidad trabajada. De la forma de tratar el tema "el relieve terrestre" Albert A. considera que *"... faltó especificar y hacer entender los objetivos de las actividades"*. En el contexto de un trabajo de ubicación espacial, Noemí señala que *"dedicaría más clases y replantearía de manera que el crédito variable ... se orientase más ... al descubrimiento del nuevo mundo"*

Los cambios son más de forma que de fondo.

De las modalidades de enseñanza lo fundamental sería incorporar métodos más activos y participativos que promovieran la actualización de los temas. Ana evalúa lo realizado en la presentación de los "siglos de la época moderna" y afirma que *"... hubiese trabajado conceptos a partir de temas de actualidad que relacionaría con temas del pasado ..."*. Quizás, la actualización de las temáticas históricas, haya sido uno de los elementos que más atrajo a los futuros profesores, entendida como una fórmula para captar la atención de los alumnos.

Dos alumnos consideran necesario incorporar materiales. Una es Soledad que para tratar el tema de las placas tectónicas, incorporaría *"videos, fotos de volcanes y materiales para representar los continentes"*.

El alumno que hace referencia a las actividades desarrolladas al trabajar el tema del "movimiento obrero" afirma que *"preferiría comenzar el tema con unas preguntas de conocimientos previos ... y continuar con una película o documental"* (Francesc).

La evaluación es mencionada por dos alumnos como herramienta para determinar los conocimientos previos. Por ejemplo, Sandra plantea que *"... una alternativa correcta en mi opinión habría de seguir un proceso en el cual se pudiese hacer una pre - evaluación"* (la época moderna). Por su parte, Laia, que no especifica el tema trabajado, señala que *"el último cambio que haría sería dar más peso a la evaluación formativa para no toparme con sorpresas"*. Por último, la evaluación final es considerada por dos alumnos, uno de los cuales, Oscar, plantea que *"... quizás lo único que cambiaría sería el hecho de efectuarles una evaluación al final de la sesión ya que tras la observación ... vimos que no retenían demasiado los conceptos y que la motivación por el estudio era bastante relativa. En su lugar ... un trabajo en grupo o una charla en clases"* (la estructura interna de la tierra).

Al igual que en la programación de la clase y en su posterior reprogramación, el contenido y la modalidad de enseñanza son los elementos que tienen prioridad para los alumnos.

Sin embargo, se incorporan ciertos aspectos que son importantes, dos alumnas hacen referencia a la necesidad de atender la diversidad del grupo: *"he*

comprendido perfectamente que es la diversidad en el aula y las dificultades que se presentan cuando has de abarcar a alumnos con unas características tan distintas" (Soledad); mientras otra apunta a la importancia de conocer a los alumnos destinatarios de la programación: "otro factor importante de la didáctica no es tan solo escoger como nos organizaremos para transmitir nuestros conocimientos, sino que también es importante ver como los niños aprenden" (M.Josep)..

En general, los cambios propuestos por los alumnos se centran en aspectos metodológicos y se plantean, en la mayoría de los casos, de manera muy amplia como mejoras a lo realizado sin que esto implique modificaciones significativas a las programaciones aplicadas durante el período de prácticas.

Así también, es importante destacar que los cambios propuestos se plantean, fundamentalmente, desde el ámbito de la práctica. Tal vez sea porque, como señala un alumno, *"resulta muy difícil traducir posturas teóricas a la práctica de la enseñanza"* (Albert A.)

¿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?

De los 50 alumnos del curso, 44 (88%) contestaron esta pregunta de acuerdo a lo solicitado.

El análisis de esta pregunta lo he estructurado en torno a dos ejes fundamentales extraídos de las respuestas de los alumnos:

- lo aprendido en el curso de didáctica y la valoración que hacen los alumnos en función de su futuro profesional.
- las modificaciones propuestas por los alumnos

Al leer las respuestas de los alumnos, lo primero que llama la atención es encontrarnos con una enumeración de contenidos tratados en clases o de situaciones de aprendizaje observadas en los institutos, en lugar de un análisis de los alcances reales que pudiera tener la experiencia formativa vivida a través del curso de DCS.

Veamos algunas afirmaciones generales que escapan de la simple enumeración y que a su vez pueden servir de marco para un estudio de los alcances teóricos y prácticos del curso.

Abel	"He de confesar que mi conocimiento previo sobre la materia y la misma disciplina era prácticamente nula"
Oriol	"... no sabía nada de los diferentes tipos de enseñanza... Me ha supuesto un shock ver que detrás de la tarea de profesor se esconden unos objetivos y unos contenidos ... y que para llegar a ser un buen educador se han de tener muy claros.
Albert A.	"... Las clases de didáctica me han hecho conocer la didáctica como una disciplina y su potencialidad teórica en relación con la sociología ... me ha dado elementos para analizar la educación y la enseñanza desde un punto de vista sociológico... El instituto me ha permitido darme cuenta de la complejidad que significa articular todo un mundo de significaciones: qué enseñar, por qué "
Lucía	"Más que aprender he ido descubriendo un mundo nuevo ... he descubierto las diferencias entre enseñar y dictar, entre aprender y memorizar y la dificultad que entraña explicar algo que uno no tiene perfectamente claro ..."
Laura	"... sigo pensando que la práctica es lo que forma realmente un profesor"

De estas afirmaciones se puede hacer un seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en el curso de DCS. Los dos primeros comentarios marcan el punto de partida: las ideas previas; en general los alumnos inician el curso desconociendo el mundo de la didáctica, vienen en busca de herramientas y se les plantea el desafío de comprender una práctica social mucho más compleja de lo que imaginaban. A continuación el descubrimiento de la complementariedad entre el mundo de la teoría y la práctica, debiera ser el paso a seguir por los alumnos para llegar a comprender el mundo de la enseñanza y actuar en él de manera consciente y responsable ; sin embargo, la principal característica de las evaluaciones realizadas por estos futuros profesores no es la profundidad en el análisis. Finalmente, los dos últimos comentarios pueden relacionarse con dos posibles resultados de este curso de DCS: el descubrimiento de nuevos elementos de análisis frente a la realidad educativa o el centrar el aprendizaje de profesor en la práctica.

Lo aprendido en el curso de didáctica y la correspondiente valoración que hacen los alumnos en función de su futuro profesional.

En general, los aspectos mencionados por los alumnos como aprendizajes adquiridos en el curso de DCS son presentados a partir de una división entre el ámbito teórico del curso y la experiencia práctica realizada en los IES. Sólo un grupo reducido de alumnos realiza una evaluación integrada del curso.

Primero presentaré aquellos aspectos teóricos que los alumnos consideran más relevantes a la hora de evaluar y valorar el curso, a continuación los aspectos prácticos y finalmente los análisis integradores de la teoría y la práctica.

- Desde la teoría, los aspectos mencionados por los alumnos, desde una valoración positiva del aprendizaje, se relacionan básicamente con el

desarrollo de las siguientes temáticas: el currículum, los estilos de enseñanza, los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje (triángulo didáctico) y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales; y con la reflexión sobre ciertos aspectos que inciden directamente en la experiencia práctica, como son: la complejidad de la realidad educativa, la programación del proceso de enseñanza aprendizaje y los recursos de los que dispone el profesor para esta labor, la importancia de considerar el aprendizaje de los alumnos a la hora de diseñar una intervención, el marco teórico propuesto desde la didáctica, la relación teoría - práctica de la enseñanza y la aplicación de conceptos teóricos.

- Desde la práctica, los alumnos valoran de manera global la posibilidad de aproximarse al conocimiento y a la comprensión de la realidad educativa y mencionan como aportes específicos de la experiencia vivida en los IES: iniciar un proceso de formación a partir de la realidad, aprender a relacionarse con los alumnos, comprender de cerca los alcances de la diversidad y conocer de manera más próxima el sentido de la reforma.

En términos amplios, los alumnos valoran con mayor énfasis la experiencia de las prácticas, lo que puede ejemplificarse a través de lo expresado por Rocío : "creo que lo más positivo y más útil han sido las prácticas del instituto"

- En cuanto a las evaluaciones que integran teoría y práctica se pueden sintetizar en las siguientes afirmaciones planteadas por los alumnos:

Judith	"Esta asignatura me ha permitido analizar y entender las diferentes tendencias existentes en la enseñanza de las ciencias sociales valorarlas e iniciar un postura (muy cercana a la tendencia crítica) que, espero pueda orientar mi propia práctica educativa y hacerla principalmente coherente y generadora de aprendizajes significativos. El acercamiento teoría - práctica ... se ha de entender como dos ámbitos estrechamente relacionados e inseparables. (...) he sometido a revisión mis ideas y he variado algunas posturas que se
--------	---

	fundamentaban más en la intuición que en un auténtico análisis y reflexión de la teoría y la práctica educativa."
Mercedes	"Se establece una relación de complementariedad entre las clases teóricas, la experiencia en el instituto y el recuerdo de nuestra etapa como alumnos..."
Francesc	"Tanto las clases del instituto como las de didáctica nos han hecho ver que la práctica de la enseñanza es mucho más compleja de lo que parece y que hay muchas condicionantes que intervienen no sólo en como el profesor hace las clases, sino también en el proceso de aprendizaje de los alumnos."
Ignasi	"No sé bien que he aprendido en esta asignatura. Me pongo a pensar y recuerdo bien pocas cosas concretas y tangibles ... pero creo que he aprendido a reflexionar y a pensar y a cuestionar la actividad didáctica y la práctica educativa. ... Creo que este curso me ha dado herramientas teóricas y prácticas para ser un profesor reflexivo."

Este tipo de respuestas que integran teoría y práctica no son las más frecuentes ni representativas de la reflexión final de los alumnos; a pesar de ser una de las principales finalidades del programa.

Las modificaciones propuestas por los alumnos

Los cambios propuestos por los alumnos surgen de aquellos aspectos que consideran han sido deficientes y se presentan como recomendaciones generales más que como propuestas específicas. Quizá el elemento que más ha sido comentado por los alumnos es la relación teoría - práctica; evalúan como insuficiente el intercambio que se da en el curso entre la experiencia de prácticas y el análisis teórico planteado desde el aula universitario. En este contexto, 11 alumnos manifiestan la necesidad de crear un espacio, durante las clases de didáctica, para comentar lo que sucede en los institutos, analizar las repercusiones de lo observado y buscar solución a las problemáticas cotidianas a partir de la teoría.

Desde la teoría, seis alumnos señalan que es necesario destinar más tiempo para alcanzar una mayor profundidad en el tratamiento de los temas. Por ejemplo Joan C. afirma que *"el curso es muy reducido ... se intenta dar una visión amplia del curriculum de ciencias sociales pero falta un análisis en profundidad"* o Cristina que en el contexto de la formación como profesores plantea que *"creo que esta preparación requiere ser más amplia, detallada y de mayor duración"*.

Desde la práctica el elemento central es el plantear la necesidad de considerar más tiempo de permanencia y participación en los centros de práctica.

1.4. Conclusiones

Con la reprogramación de una clase, las entrevistas y las preguntas del examen he pretendido determinar las principales características de la reflexión que sobre el proceso de enseñanza aprendizaje realizan los alumnos.

La realidad reflejada en los resultados de los instrumentos permite afirmar, como primera conclusión, que los alumnos participan del proceso de enseñanza aprendizaje sin detenerse a reflexionar en profundidad sobre lo trabajado en las clases o lo experimentado en los centros de prácticas. Es así como al analizar la actividad de reprogramación, se constata que, en términos globales, los alumnos reafirman el planteamiento diseñado la primera clase; esto a pesar de haber participado en la evaluación dirigida por el profesor en torno a los elementos de una programación. Se da el caso de una alumna (Cristina) que durante la entrevista manifiesta haber comprendido la complejidad que implica programar la tarea de enseñar pero que a la hora de "reprogramar", los cambios propuestos no pasan de ser consideraciones muy amplias.

Por otra parte, en general, los contenidos tratados en el curso de DCS son analizados superficialmente por los alumnos. De lo expuesto en las entrevistas no se aprecia una profundización de los temas analizados en clases. Por ejemplo: al hacer referencia de los estilos de enseñanza, el análisis se hace más desde una perspectiva metodológica que desde un enfoque global en el que se considere simultáneamente metodologías, saberes y estrategias de aprendizajes.

Como solución a estas deficiencias, el tiempo pareciera ser un factor decisivo. Los alumnos demandan un período más prolongado de prácticas e instancias de reflexión y diálogo sobre lo tratado desde la teoría y lo observado desde la práctica. ¿Será esa la solución?

2. ELEMENTOS CENTRALES DE LA REFLEXIÓN DEL GRUPO CCP CURSO 2000 - 2001

La reflexión permanente del proceso de formación y de la relación entre la teoría y la práctica, es uno de los objetivos del CCP. Así se señala en sus fundamentos:

"reflexionar sobre el por qué de las decisiones que se van tomando y de los resultados, todo para favorecer el establecimiento de relaciones entre los hechos observados y los conocimientos teóricos que se van generando en la comunidad educativa"⁷⁷.

⁷⁷ Objetivos extraídos de documento "Propuesta provisional para el curso de cualificación pedagógica" facilitado por la coordinadora del curso como información básica para la presente investigación

No cabe duda que centrar esfuerzos por alcanzar este objetivo es uno de los primeros pasos para consolidar una formación de profesores reflexivos y conscientes de su propia práctica.

A lo largo del curso 2000 - 2001, los alumnos del CCP debieron enfrentarse a múltiples decisiones que, conscientes de ello o no, implicaron optar por determinados modelos de enseñanza. Desde las clases de DCS se motivó el diálogo y los alumnos se sintieron con libertad para plantear sus dudas sobre cuestiones prácticas y teóricas; en muchas ocasiones la discusión se vio marcada por el pragmatismo y no siempre se llegó a acuerdos, situación a la que ya he hecho referencia en capítulos anteriores. Veamos un ejemplo concreto: en una de las primeras clases de DCS se trabajó la película "Hijos de un Dios menor" como introducción al tema ¿qué es enseñar?. Una vez vista la película, la profesora intentó dirigir la discusión hacia la manera en que un profesor puede enfrentar una realidad compleja. Sin embargo, los alumnos opinaron con incredulidad.

"Los comentarios sobre la película se centran en la idealización del profesor que se presenta en la historia; la mayoría del grupo se muestra escéptica del poder transformador y del impacto que el profesor pueda tener en el grupo".

(notas de la investigadora de la clase del 10/10/2000)

El objetivo de la película era introducir a los alumnos en el análisis de los estilos del profesor. Con el apoyo de textos que fueron leídos en grupo, se determinaron los principales rasgos de cada estilo en una síntesis desarrollada principalmente por la profesora. Aunque hay acuerdo entre los alumnos sobre las ventajas de una enseñanza enfocada hacia la implicancia del alumno en su proceso de aprendizaje

y la importancia de enseñar desde un enfoque comprensivo y científico, prevalece el escepticismo:

Cristina parece sintetizar la opinión del grupo cuando afirma "sí, sí ... todo muy bien en la película, pero con alumnos de verdad, con adolescentes que no tienen ningún interés en lo que tú les vas a decir, es otra cosa."

Otra alumna agrega: "Yo todo esto lo veo muy utópico."
(notas de la investigadora de la clase del 10/10/2000)

A partir de las primeras prácticas, el mundo de la realidad cotidiana de los institutos pasó a ser el centro de las interrogantes y cuestionamientos de estos futuros profesores. Los alumnos buscaron permanentemente respuestas a las problemáticas observadas en los IES. En este contexto se enmarca la reflexión llevada a cabo durante el curso y se presenta a través de dos instrumentos incluidos en la investigación: las memorias de las prácticas y las entrevistas realizadas al final del proceso a alumnos del CCP, a sus profesores tutores y a alumnos de ESO y Bachillerato de los cursos en los que desarrollaron las unidades didácticas. Ambos instrumentos se analizan en función del grupo de seguimiento.

2.1. Memorias de Prácticas

Las memorias analizadas en el contexto de una reflexión del proceso de formación seguido por los alumnos del CCP, deben ser consideradas como el telón de fondo de una valoración de los resultados del proceso. Señalo esto, porque en

general el análisis presentado por los alumnos en sus memorias de prácticas tiende a ser muy amplio en sus valoraciones y muy detallista en la descripción de las tareas llevadas a cabo, dando como resultado un trabajo más descriptivo que analítico. Aún así me ha parecido importante considerarlas en este apartado pues reflejan, en la mayoría de los casos, el impacto que las prácticas han tenido para estos futuros profesores.

La primera apreciación de la lectura de las memorias de prácticas, es la de una vivencia de formación en la práctica marcada por un fuerte ritmo de trabajo y de exigencias. Los alumnos, en algunos casos, enfrentados por primera vez a la realidad⁷⁸, asumen, en cierta medida, la rutina de sus tutores como parte de su proceso de acercamiento y comprensión de la práctica docente - observan clases, asisten a reuniones, diseñan y aplican unidades didácticas, preparan materiales de trabajo e instrumentos de evaluación -. Todo esto sin perder de vista las exigencias de la vertiente teórica del curso: diseñar y aplicar unidades acordes a las propuestas trabajadas en clases (vinculación teoría - práctica).

En las memorias, los alumnos sintetizan los principales aspectos de la experiencia de prácticas. En el contexto del presente capítulo, lo que interesa es la reflexión que estos futuros profesores hacen de la vertiente práctica y su vinculación con la teoría. Para esto me he centrado en dos aspectos incluidos en las memorias:

- Valoración de la experiencia
- Propuestas de mejora

⁷⁸ Algunos han hecho el CAP

Ambos aspectos llevan implícita la apreciación sobre como se ha vivido esta experiencia (valoración) y cuáles podrían ser sus proyecciones (propuestas de mejora).

2.1.1. Valoración de la experiencia:

La primera constatación es que los alumnos valoran positivamente la inserción en un instituto, lo que no es de extrañar ya que desde las primeras clases manifestaron que lo que más les atraía de este programa de formación eran las prácticas.

"Los alumnos se notan motivados por el tema de las prácticas y preguntan por las características de los distintos IES seleccionados. En general, los alumnos manifiestan su interés de aprender lo máximo posible de esta experiencia" (notas de la investigadora de la clase del 05/10/2000)

La segunda constatación es que, en general, los alumnos presentan como valoraciones finales del proceso apreciaciones muy amplias, mientras que en lo cotidiano se centran en detalles fundamentalmente metodológicos. En definitiva, no se puede extraer una reflexión en profundidad sobre las prácticas a través de las memorias.

Al igual que en la descripción y análisis de la aplicación de las unidades didácticas, presentaré las opiniones de los alumnos y su posible interpretación por grupos de prácticas.

IES Sabadell (Marta y Teresa)

Como ya se planteó en el capítulo anterior, Marta y Teresa valoraron positivamente su intervención desde el ámbito metodológico y negativamente desde el ámbito conceptual. Entre las razones que fundamentan una valoración positiva de la propuesta metodológica, se encuentra la opción e incorporación de una concepción de la enseñanza que es propia de la escuela crítica:

" ... en la práctica en el aula los hemos [a los alumnos] hecho participar activamente del aprendizaje. Por tanto, hemos combinado el modelo socrático con aspectos de pedagogía activa ya que creemos que si el alumno no es partícipe activo del proceso de enseñanza - aprendizaje, no asimila del todo los conocimientos, en tanto que no se le obliga a resolver problemas ni a reflexionar en el momento en que se da el aprendizaje..."

" ... creemos que el alumno no es un recipiente vacío que hemos de llenar de conocimientos, sino una persona que deseamos que se cuestione todo lo que le rodea y que, por tanto, necesita una formación académica con tal de crearse una opinión más sólida y argumentada, es necesario que el método de enseñanza y aprendizaje responda a esta finalidad última. No se podrá cuestionar la sociedad cuando sea una persona adulta si siempre se le han planteado las cosas de forma taxativa y objetiva, sin

posibilidad de crítica ni de actuación sobre ellas. No se planteará nunca que el cambio es posible si siempre ve el resultado final de los conocimientos académicos, en lugar de analizar todo el proceso, y haciéndolo participe de éste, con capacidad de decisión y autorregulación del propio aprendizaje. Los alumnos han de ser sujetos educativos y no objetos que se limitan a hacer un acto de fe delante de un tipo de educación unidireccional."

(Marta, Memoria de prácticas)

Marta describe la experiencia desde una perspectiva de opción docente.

Por su parte, Teresa concreta esta definición centrando su valoración en lo significativo que resultó para los alumnos y en las características propias de la unidad didáctica aplicada:

" ... cabe señalar que el tema del paleolítico no es el más adecuado para crear un contexto de aprendizaje significativo para el alumno. Por eso intentamos acercar el tema a la actualidad en todas las actividades programadas. ... parece que la mayoría estaban muy motivados por aprender, ya que a pesar de que pueda parecer extraño este tema les agrada, lo consideran fácil y divertido.

También valoramos de manera positiva los materiales utilizados. Ya sea el dossier elaborado por nosotras, los diferentes vídeos documentales, la película, las diapositivas y las reproducciones de herramientas del período."

(Teresa, Memoria de prácticas)

Entre las razones que dan para valorar negativamente los aspectos conceptuales de la unidad programada, señalan la falta de ejemplos concretos de unidades didácticas - aspecto que reclaman a la DCS - y la falta de reflexión sobre la teoría tratada - autocrítica.

En su valoración de las prácticas, Marta y Teresa, incorporan el análisis de lo realizado en términos metodológicos y conceptuales desde la vinculación entre la teoría y la práctica. Desde la teoría se cuestionan el marco conceptual a partir del cual diseñaron su unidad. Se centraron en la estructura de los contenidos y no se plantearon la opción propuesta desde la teoría de hacerlo a partir de conceptos claves, aspecto que retoman al plantear sus propuestas de mejora.

IES de Barcelona (Susana y Juan)

Las memorias de Juan y Susana son fundamentalmente descriptivas y a pesar de presentar propuestas de mejora específicas para las actividades desarrolladas en cada unidad didáctica programada y aplicada, falta una reflexión más personal.

Susana presenta una valoración que, en primera instancia, hace referencias puntuales a la relación teoría práctica:

"si hubiese que valorar si la teoría del CCP ... se corresponde con la práctica en los IES, la respuesta sería que sí en algunos aspectos y que no en otros que yo considero de gran importancia" .[Entre los aspectos que sí se relacionan están] "... el conocimiento del funcionamiento del centro, su organización

, las diferentes funciones del profesorado y la autonomía del centro." (Susana, Memorias de prácticas)

Uno de los aspectos que no se relacionan con la teoría tratada en el ámbito de la DCS es el modelo de profesor:

" ... un factor que considero que no se relaciona con la práctica es el modelo que defienden, el papel del profesor (que ha de promover un aprendizaje significativo, autónomo, compartido y cooperativo), la comprensión, el constructivismo ... ya que llegamos a los IES con la idea de encontrarnos con eso de lo que hablamos, y en mi caso ha sido todo lo contrario provocando una frustración porque no he podido aprender a ser este tipo de profesor y porque no sé cómo lo puedo aprender. No he tenido un modelo de referencia, al contrario." (Susana, Memorias de prácticas)

Hasta aquí la valoración hace referencia a aspectos globales y externos a su práctica.

Luego se centra en las tres etapas de prácticas, que valora positivamente a pesar de que considera que falta tiempo para "asimilar las cosas que se van aprendiendo". Evalúa positivamente el desarrollo de las unidades didácticas

"... los resultados de las dos unidades, tanto la de bachillerato como la de ESO resultaron muy bien, tanto por los contenidos expuestos y las actividades propuestas como por la relación con los alumnos." (Susana, Memorias de prácticas, p.204)

Susana menciona aspectos relevantes en su valoración, como el referente que implica el profesor tutor para el que recién comienza, pero no los desarrolla. Hubiera sido interesante que profundizara en el tema de los modelos de profesor y como la falta de una referencia concreta a un modelo acorde con su propuesta didáctica, pudo influir en el desarrollo de la misma, entre otros.

Juan también presenta una evaluación de las prácticas bastante descriptiva, llegando incluso a parecer que lo central de la valoración fuera la enumeración de todas las actividades desarrolladas durante su estadía en los IES. Un aspecto que se destaca de esta descripción es la valoración que hace de la profesora tutora:

"Nuestra tutora utiliza el modelo magistral en el que prioriza sobretodo la capacidad memorística de los alumnos y su estrategia metodológica es la autoridad. Con esto no quiero decir que no nos haya dejado hacer lo que nosotros habíamos diseñado a partir de lo que habíamos aprendido en la universidad, todo lo contrario, pero si he de decir que por desgracia he aprendido casi nada de las prácticas - si he aprendido algo es lo que no he de hacer -. Quiero decir con esto que mi tutora no ha supuesto para mí un modelo a seguir ya que

ella no utiliza ninguna metodología que se fomente en la universidad. " (Juan, Memorias de práctica p. 258)

La evaluación de las prácticas de Juan está marcada por aspectos externos a su propio quehacer docente. Quizás éstos influyeron en su desempeño o, de alguna manera, obstaculizaron la puesta en práctica de una propuesta diferente o no facilitó la aplicación de la propuesta en su dimensión externa (metodología) e interna (conceptual). Sin embargo, creo que podría haberse profundizado en aspectos que vinculan la teoría con la práctica como por ejemplo: el significado del trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje.

IES de La Garriga (Mercè)

Uno de los aspectos en los que enfatiza Mercè es el hecho de ser licenciada en una especialidad un tanto ajena (filosofía) a las asignaturas que debió enseñar.

"Las primeras clases de ciencias sociales me han hecho sentir muy ignorante ... sobre fechas y nombres y hechos más relevantes de la historia de Cataluña"

"Se evidencia mi carencia de base histórica a pesar de mi esfuerzo y la dedicación para impregnarme de hechos relevantes y del léxico específico de este ámbito cultural" (Mercè, Memorias de prácticas)

Otro elemento al que le asigna un importante papel en la valoración de las prácticas es al estilo del profesor tutor como fuente de comparación con su desempeño, llegando a ser por momentos excesivamente autocrítica:

"En cuanto al ambiente del aula, cabe destacar la gran pasividad que mostraban los alumnos, influenciada entre otras cosas por mi poca gracia. La verdad es que en comparación con la "salsa" que sabe darle el profesor tutor a toda sus clases, las mías las deben considerar insípidas y aburridas" (Mercè, Memorias de prácticas)

Este elemento salió constantemente en las conversaciones sostenidas después de cada observación de clases. Junto con las tareas comunes a todos los alumnos en prácticas, Mercè tuvo que superar la inseguridad que produce el desconocimiento de los temas y una vara muy alta de desempeño del profesor de tutor.

La valoración global de las prácticas estuvo marcada por el peso de estos dos aspectos. Ella intentó aplicar una propuesta en la que los alumnos tuvieran que pensar y comprender los procesos históricos y políticos integrados en las unidades didácticas; sin embargo, en varias ocasiones se sintió superada por la realidad y por las condiciones en las que desarrolló sus prácticas.

"[sobre la dificultad de llevar la teoría a la práctica] A raíz de estas dificultades prácticas, me he visto muchas veces obligada a hacer improvisaciones constantemente y cortar con lo que

tenía en mente; porque los alumnos no me entendían o porque ... no sé.

También porque es difícil estar sola. Personalmente , creo que mi caso es particular porque estuve sola en un instituto. Luego, no tuve la posibilidad de comparar la unidad didáctica con otros alumnos." (Entrevista nº 2)

2.1.2. *Propuestas de mejora*

Junto con la descripción de lo realizado en los IES y la valoración de su experiencia durante las prácticas, se pidió a los alumnos que incluyeran en las memorias propuestas de mejora en relación con lo programado.

Estas propuestas fueron planteadas por los alumnos junto a las valoraciones que fueron haciendo de cada clase en aspectos puntuales y a nivel global en el contexto de las valoraciones finales de las prácticas. A continuación expondré los aspectos más relevantes planteados por cada uno de estos futuros profesores.

Marta:

Marta evaluó negativamente los aspectos conceptuales de su programación y es en esto en donde centra su propuesta de mejora:

" ... después del período de prácticas, nos hemos dado cuenta que sí es posible construir las unidades didácticas en base a los conceptos claves de las ciencias sociales, en lugar de hacerlo en base a conocimientos. Así se da un sentido social al

aprendizaje, en tanto que se estructura coherentemente y hace que el alumno analice la sociedad que lo rodea y que reflexione sobre sus conflictos internos. Además, como son aplicables a todos los temas, el alumnado tendría unos ejes de análisis constantes, aplicables a cualquier realidad."

[Específicamente para el paleolítico] ... nuestra propuesta de mejora consiste en estructurar la unidad didáctica en base a tres conceptos claves, de manera que quedaría temporalizada en tres secuencias básicas:"

1ª secuencia: organización social: análisis de la estructura social y formas de vida de las primeras sociedades humanas

2ª secuencia: diferencia/diversidad: reflexión a partir de la estructura igualitaria de clases y géneros en el paleolítico

3ª secuencia: cambio y continuidad: diagnóstico de los elementos que perduran y los que van cambiando, tomados como referencia la sociedad actual" (Marta, Memorias de prácticas)

El mismo planteamiento desarrolla en el contexto de la valoración de la unidad de Historia de Cataluña desarrollada en Bachillerato, afirmando que

" Si no lo hice es porque al construir la unidad a nivel conceptual, no había asimilado todavía esta manera de construir unidades didácticas a partir de los conceptos claves, y no va a ser hasta finales del período de prácticas que voy a entender que esta manera era mejor. " (Marta, Memorias de prácticas)

Al momento de plantear mejoras con relación al trabajo realizado, Marta analiza la experiencia didáctica en el instituto a la luz de la teoría tratada en las clases de DCS.

Teresa:

Comparte valoración y propuesta con Marta. Han programado juntas, han aplicado la unidad de manera complementaria y han reflexionado y evaluado su actuación a partir de los resultados de todo el proceso llevado a cabo. No es de extrañar entonces que planteen una propuesta de mejora compartida.

Teresa fundamenta la selección de los conceptos claves en función de las finalidades a alcanzar con los alumnos; por ejemplo

"... desarrollaríamos el tema de la organización social de las personas y de los grupos, comparando las funciones, las estructuras de poder y las instituciones actuales con las que regían en el paleolítico. Todo esto para fomentar en los alumnos una organización social democrática, donde la participación de todos y todas es fundamental." (Teresa, Memorias de prácticas)

Durante las observaciones de prácticas y las conversaciones mantenidas con estas futuras profesoras a lo largo del curso, pude apreciar el proceso que Marta y Teresa fueron viviendo en cuanto a la evaluación de sus propuestas didácticas. El diálogo permanente entre ellas y las reuniones de trabajo casi cotidianas con la tutora, las llevó a cuestionarse sobre sus in-

tervenciones en el aula. Personalmente, pude participar en algunas de estos momentos de reflexión:

Observación de la clase de Teresa en Primero de ESO (IES ubicado en Sabadell) el día 02/03/2001 en presencia de la investigadora

" El ambiente de la clase es de bullicio permanente Teresa y Marta centran su actividad en intentar mantener el orden. Teresa ve interrumpida constantemente sus explicaciones lo que lleva a que finalice la sesión muy desmotivada."

En la conversación mantenida inmediatamente después de la clase, se cuestionan sobre los resultados de la unidad. Señalan que si bien las clases han sido activas y los alumnos han estado muy motivados con los trabajos en el aula, no tienen del todo claro qué es lo que realmente están aprendiendo. (Anotaciones de la investigadora)

La insatisfacción, las dudas y los cuestionamientos experimentados por momentos, llevaron a Marta y a Teresa a buscar soluciones más allá de lo cotidiano del aula. Considero que la solución planteada en relación con la incorporación de los conceptos claves como eje conductor de los temas a trabajar con los alumnos, es fruto de la reflexión e implica un intento por vincular la teoría con la práctica.

Susana:

Susana plantea propuestas de mejora a nivel de sesión repitiendo de manera constante dos aspectos: la participación y el volumen de su voz.

"Considero que una de las cosas que podría haber hecho es incentivar más el diálogo y por mi parte subir un poco el tono de voz" (Susana, Memorias de prácticas)

Especialmente en ESO, el tema de la participación es recurrente. Sin embargo, en el contexto de las propuestas de mejora, se plantean soluciones tan amplias como:

"Buscar estrategias para motivar a los alumnos y otras actividades didácticas" (Susana, Memorias de prácticas)

Por otra parte, frente a la detección de problemas de aprendizaje que requieren una estrategia determinada, no se plantean propuestas específicas y sólo se enuncia la situación:

" En cuanto a las habilidades lingüísticas y de razonamiento al momento de contestar a mis preguntas eran muy flojas y generales. Eran muy participativos pero sus respuestas no se

adecuaban a lo que yo preguntaba." (Susana, Memorias de prácticas)

Juan:

Juan presenta propuestas de mejora muy concretas a nivel de clases, pero no se desarrolla una reflexión que lleve a una propuesta a nivel global, como en el caso anterior:

"Nuestra propuesta de mejora es un vídeo más corto, a pesar que este no llega a la hora. Toda la preparación del vídeo supera el cuarto de hora restante; llegar al aula, que todos se sienten, preparar el audiovisual, presentar el vídeo ..." (Juan, Memorias de prácticas)

"La estrategia empleada para la explicación del tema que ocupa esta sesión es el método socrático mediante preguntas al alumnado para ir construyendo y analizando la situación de la población en este período. A pesar de nuestra intención, muchas veces volvemos a caer en el método magistral sin querer. Habríamos de reenfocar la sesión y la temática a impartir utilizando más recursos a nuestro alcance, pero la falta de tiempo nos impidió mejorar la sesión" (Juan, Memorias de prácticas)

En la segunda cita se analiza un aspecto que va más allá de lo concreto - el método de enseñanza - pero la solución sigue siendo muy práctica: utilizar más recursos.

Susana y Juan presentan propuestas de mejora que no implican una opción metodológica y conceptual determinada, que se relacione con lo tratado en la DCS o que promueva la vinculación teoría - práctica. Se centran en lo cotidiano y a pesar de programar unidades didácticas interesantes, especialmente la de bachillerato analizada en el capítulo anterior, no han sabido dirigir la reflexión hacia un análisis profundo de las prácticas. Por lo observado en el instituto y las conversaciones mantenidas durante el curso, estos futuros profesores no lograron establecer canales de comunicación fluidos con la profesora tutora; en general no se generó un diálogo permanente, como en el caso de Marta y Teresa, que promoviera una reflexión crítica de lo realizado.

Mercè:

Mercè plantea en primer término y a lo largo de la presentación de todas las sesiones, propuestas de mejora específicas encaminadas a reducir o simplificar los contenidos, a aprender a controlar el tiempo y a buscar estrategias que le permitan motivar la participación de los alumnos. Al mismo tiempo se propone fortalecer aquellas estrategias que han tenido resultado:

" Creo ... que el sistema que mejor me ha funcionado ha sido el trabajo en grupo, de manera que debería potenciar esta forma de trabajar buscando tantas variaciones como me sea posible.
(Memorias de prácticas)

En segundo término, señala aspectos que tienen relación con aspectos más profundos y personales:

"Lo que se me ha evidenciado con más grandeza y claridad a través de estas prácticas es la necesidad de comprender la realidad el mundo social porque con el estudio de la filosofía corres el peligro de aislarte no del mundo sino de las personas."
(Memorias de prácticas)

Mercè tiene un alto nivel de autocrítica y de cuestionamiento que no sólo canalizó en las clases, sino también a través de las conversaciones con el profesor tutor y conmigo después de cada observación de clases. Sin embargo, en las memorias no presenta una estructura clara de análisis y se centra en los aspectos antes mencionados.

En general, las memorias de práctica dan una clara imagen del trabajo realizado por los alumnos en el período de prácticas intensivas; sin embargo, no siempre son una fuente de reflexión y de proyección sobre la labor docente llevada a cabo.

Al analizar las valoraciones y propuestas de mejoras por grupos de prácticas se da una relación directa entre el enfoque de la valoración y la proyección que de ella se hace. Es así como Marta y Teresa, que desarrollan una evaluación de sus prácticas desde el ámbito teórico (conceptual) y práctico (metodológico), plantean propuestas de mejoras pensando en la aplicación de la teoría en la práctica (programación y aplicación de las

unidades didácticas a partir de conceptos claves). Por su parte, Mercè evalúa y proyecta su experiencia de prácticas desde las vivencias más personales y las circunstancias en las que le ha tocado actuar. Y, por último, Susana y Juan presentan una valoración fundamentalmente descriptiva, siendo sus propuestas muy concretas en cuanto a lo metodológico y muy alejadas de un análisis desde el punto de vista de la teoría trabajada en las clases de DCS.

La impronta de la realidad lleva implícito el riesgo de que los alumnos centren su análisis en aquellos aspectos concretos que se les van presentando día a día - la falta de atención o de tiempo, la manera de utilizar la pizarra, el vocabulario, la forma de plantear preguntas o dar instrucciones - y que no se detengan a preguntarse por cuestiones de fondo como puede ser el estilo de enseñanza utilizado desde una perspectiva teórica o cuáles son las propuestas conceptuales que fundamentan su acción en el aula.

Creo que en el contexto del CCP, algunos alumnos han sorteado este riesgo y a pesar de no poder aplicar las propuestas de mejora en sus prácticas - porque la reflexión necesita de perspectiva - han sabido introducirse en un análisis de vinculación teoría práctica.

2.2. Entrevistas de evaluación del proceso de formación (anexos 3.5, 3.6, 3.7)

Al finalizar el proceso de prácticas entrevisté a los estudiantes de profesor del grupo de seguimiento en los IES, a sus profesores tutores y a tres alumnos de cada uno de los cursos en los que fueron desarrolladas las prácticas. La finalidad de

estas entrevistas ha sido intentar analizar el proceso desde la perspectiva de sus protagonistas y determinar un análisis global de esta experiencia de formación.

La experiencia como entrevistadora en el CAP, me enseñó a ser más estricta en la conducción de la conversación y más concreta en el enunciado de las preguntas . Con una pauta de temas e interrogantes específicas intenté que los entrevistados se ciñeran a lo fundamental de cada tema. Aún así, la necesidad de compartir lo positivo y lo negativo del proceso de formación por parte de los alumnos del CCP2, y de reflexionar sobre la propia práctica docente por parte de los profesores tutores hizo que la duración promedio de las entrevistas fuera de 45 minutos (en algunos casos, fue necesario reunirnos en dos ocasiones). Sólo los alumnos de los IES fueron concretos en sus respuestas.

El análisis de las entrevista lo he enfocado hacia dos ámbitos:

- Modelos de enseñanza desarrollados por los estudiantes de profesor (entrevistas a tutores, estudiantes del CCP y alumnos IES)
- Vinculación teoría práctica (entrevistas a tutores y estudiantes del CCP)

2.2.1. Modelos de enseñanza desarrollados por los estudiantes de profesor.

La finalidad de todo programa de formación de profesores es preparar a sus alumnos para la tarea docente. A partir de aquí, pueden darse infinidad de matices de acuerdo a los principios y concepciones educativas que inspiran cada programa. En el caso del CCP desarrollado desde la Universidad Autónoma, nos encontramos frente a una propuesta que entiende la formación inicial del profesorado como un proceso de profesionalización del futuro docente en la cual se pretende formar desde la vinculación teoría - práctica.

" Se podría considerar que las dos grandes características de la profesionalidad del docente se pueden concretar en: ser un buen gestor del conocimiento y un profesional de las relaciones humanas " (Casas,M. 2000, p. 125)

Desde esta perspectiva fue programado y desarrollado el curso 2000 - 2001. La profesora de DCS intentó encaminar el logro de estas dos características hacia la búsqueda de un modelo de profesor coherente con los principios de una enseñanza comprensiva y de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos que permitiera a estos futuros profesores responder a las exigencias que surgen de una realidad específica.

Desde la investigación, considero que la opción y el desarrollo de un modelo de profesor y la reflexión que se realiza sobre este tema, refleja en gran medida, el resultado de un programa de formación. La coherencia entre el discurso teórico y la práctica docente se puede apreciar a través del modelo de enseñanza que el profesor pone en práctica.

Como una manera de avanzar en la determinación y comprensión de los logros del proceso - a partir de una reflexión de la práctica y su relación con la vertiente teórica de la DCS - he considerado el análisis del modelo de enseñanza aplicado por estos futuros profesores durante sus prácticas en los institutos. Para el desarrollo de este punto he tenido en cuenta las opiniones de los profesores tutores, de los estudiantes del CCP y de los alumnos de los IES en función de las siguientes preguntas:

Destinatarios	Pregunta
Tutores	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describiría el modelo de enseñanza de los alumnos del CCP ? (comparación con el propio)
Alumnos CCP	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describirías el modelo de enseñanza desarrollado en las prácticas
Alumnos IES	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo describirías una clase del profesor/a que está haciendo las prácticas?

A continuación presento un cuadro resumen con las respuestas de los entrevistados y sus alcances

IES Sabadell: Marta y Teresa

Profesores tutores	Alumnos CCP	Alumnos IES
¿Cómo describiría el modelo de enseñanza de los alumnos del CCP ?	¿Cómo describirías el modelo de enseñanza desarrollado en las prácticas?	¿Cómo describirías una clase del profesor/a que está haciendo las prácticas?
<p><u>María</u>: "Por una parte, tiene un componente algo parecido al mío, sobretodo por Teresa ... (...)... hay una parte coincidente porque también se ha utilizado la clase magistral; pero he de decir que mejor dosificada porque la han utilizado menos, de duración más breve por cada sesión y han hecho participar más a los alumnos y sobretodo los han dinamizado más a partir de la realización de actividades en grupo, de actividades de tipo práctica en grupo. Han mejorado mi práctica habitual porque plantean</p>	<p><u>Marta</u>: "Ni académica, ni científica. No sé. Depende del día y del tema y de todo. Pero, en mis clases siempre pretendía hacerlas desde el método socrático, intenté que las ideas las fueran sacando ellos"</p> <p><u>Teresa</u>: "En historia del arte bastante tradicional. En la unidad del paleolítico intentamos hacer un aprendizaje por descubrimiento porque hicimos que los alumnos construyeran los conocimientos y sacando nosotras lo que era fundamental de todo lo que ellos iban diciendo"</p>	<p><u>ESO</u>:" cuando empezamos, nos dieron el tema, nos dio las hojas, como en primaria, pero no fue lo mismo porque leímos y también hicimos ejercicios de los hombres que habían en la prehistoria. Pero a la clase siguiente ya no hacíamos lo mismo, hacíamos una práctica de toda la clase. No siempre era la misma rutina, sino que variaban las clases"</p> <p>(...) Un cambio grande es que ellas son dos y podían controlar más la clase que la profesora que sólo era una, aunque la profesora tiene mucho control.</p> <p>Pero en la forma de ense-</p>

Profesores tutores	Alumnos CCP	Alumnos IES
<p>habitual porque plantearon más interacción y más trabajo práctico, sobretodo en los niños más pequeños.</p> <p>Yo diría que también se aprende de los alumnos/as del CCP."</p> <p>* su forma de enseñar lo define como magistral en lo teórico con actividades de aplicación.</p>		<p>ñar son muy similares. Es muy: "Explico, pregunto, explico, pregunto"</p> <p><u>Bachillerato (hist. del arte)</u>: "Yo creo que ha seguido bastante la forma de la profesora y que ha sido entendedora porque ha ido explicando y se notaba que ella sabía de lo que estaba hablando.</p> <p>No he notado muchas diferencias. Anota lo importante en la pizarra y luego va explicando y comentando, en este caso, las diapositivas.</p> <p><u>Bachillerato (historia de Cataluña)</u>: " yo creo que se ha seguido más o menos el mismo esquema, pero que ha habido otros elementos como audiovisuales, diapositivas, lo del debate ... esas son cosas que no habíamos hecho nunca. Pero las clases en sí, es el mismo esquema: se da un temario y del temario el profesor resalta lo más importante y nosotros vamos tomando apuntes.</p>

Al leer las respuestas, es clara la coincidencia en las apreciaciones de los participantes del proceso de enseñanza. Frente a una realidad concreta - las clases desarrolladas por Marta y Teresa - el análisis global es inequívoco: hay diferencias entre lo realizado por ellas y su profesora tutora, pero estas diferencias no implican cambios fundamentales.

Si relacionamos esto con las valoraciones que las alumnas han hecho de las prácticas, vemos que hay concordancia. Estas futuras profesoras evaluaron positivamente el planteamiento metodológico de sus unidades didácticas y es este aspecto el que resaltan los alumnos de los IES y la profesora tutora como innovador en las clases efectuadas en el contexto de las prácticas. *" No siempre era la misma rutina, sino que variaban las clases" (alumno de ESO); ha habido otros elementos como audiovisuales, diapositivas, lo del debate ... esas son cosas que no habíamos hecho nunca." (alumna de bachillerato - historia de Cataluña) " ... han hecho participar más a los alumnos y sobretodo los han dinamizado más a partir de la realización de actividades en grupo, de actividades de tipo práctica en grupo."(Profesora tutora);* son las expresiones que mejor reflejan este aspecto. Los alumnos valoran el cambio, las clases más dinámicas y las actividades que nunca antes habían realizado. La profesora resalta este aspecto y lo evalúa como un aspecto de mejora frente a su manera de realizar las clases; incluso afirma *" Han mejorado mi práctica habitual porque plantearon más interacción y más trabajo práctico, sobretodo en los niños más pequeños."*

Esta coincidencia que se da entre la valoración positiva de la propuesta didáctica a nivel metodológico y las opiniones sobre el modelo de enseñanza, se da también en relación con la propuesta a nivel conceptual. Marta y Teresa, expresaron insatisfacción en este sentido y si bien los alumnos de los IES y la profesora tutora no se refieren a este punto con esta denominación, sí que se pueden inferir de sus opiniones. Es verdad que no comparten la insatisfacción porque ni los alumnos ni la tutora, conocían el desafío de aplicar un modelo de enseñanza comprensivo planteado desde la DCS. Sin embargo, dejan de manifiesto que en lo fundamental, el modelo no tiene grandes innovaciones: *"Pero en la forma de enseñar son muy similares. Es muy: "Explico, pregunto, explico, pregunto" (alumno ESO); "Pero la clase en sí, es el mismo esquema: se da un temario y del temario el profe-*

sor resalta lo más importante y nosotros vamos tomando apuntes" (alumna Bachillerato Historia de Cataluña); "hay una parte coincidente porque también se ha utilizado la clase magistral; pero he de decir que mejor dosificada porque la han utilizado menos" (profesora tutora).

Al constatar esta realidad cobra vigencia las inquietudes planteadas en el apartado anterior sobre los logros reales que se alcanzan con clases con planteamientos más activos a los que estaban acostumbrados.

IES Barcelona: Susana y Juan

Profesores tutores	Alumnos CCP	Alumnos IES
<u>¿Cómo describiría el modelo de enseñanza de los alumnos del CCP?</u>	<u>¿Cómo describirías el modelo de enseñanza desarrollado en las prácticas?</u>	<u>¿Cómo describirías una clase del profesor/a que está haciendo las prácticas?</u>
<p><u>Nadia</u>: "Yo diría que ellos aplicaron el modelo teórico que estudiaron en la Autónoma y eran, más bien, reacios al sistema magistral, aunque alguna vez lo han incluido, especialmente como marco antes de empezar a trabajar un tema, sobretodo porque en las unidades partíamos de cero. Se centraron mucho en el trabajo cooperativo y en alguna actividad y eran muy reacios a cogerse ellos con la pizarra."</p> <p>* Su forma de enseñar la define como mixta o ecléctica con 30 minutos de clase magistral y 15 de actividades</p>	<p><u>Susana</u>: "El interactivo imposible ... porque intentas que la manera más interactiva sea pregunta y respuesta; pregunta el profesor, responde el alumno, que haya un diálogo. Pero, en definitiva, sigues explicando tú.</p> <p>Es muy difícil no caer en lo magistral. Intentas ser innovador, hacer lo que la imaginación te da, pero en definitiva es pregunta y respuesta."</p> <p><u>Juan</u>: "El que pude desarrollar..., sobre los procesos descolonizadores en diferentes áreas, ha sido el aprendizaje significativo. Yo les he dado un material y un cuestionario a partir del cual los alumnos tuvieron que elaborar un redactado.</p> <p>He utilizado el socrático.</p>	<p><u>ESO</u>: "Eran distintas a la de la profesora. Ellos hablaban más, iban copiando cosas en la pizarra que fuéramos cogiendo apuntes y ellos iban explicando. A veces hacían actividades; por ejemplo: dibujar una masía y sus partes, sus habitaciones .."</p> <p><u>Bachillerato</u>: "Han cambiado algunas cosas. Explican, hacen esquemas en la pizarra y luego preguntan alguna cosa. Trabajamos mucho en grupo y esto a mí me gusta más porque puedes coger las opiniones de unos y compararlas con las tuyas"</p>

En este caso las coincidencias no son muchas. Mientras la profesora tutora afirma que los alumnos han aplicado el modelo teórico enseñado en la universidad, Susana se resigna a comentar que el método interrogativo es el que mejor representa lo hecho durante las prácticas ya que la alternativa de hacer algo más interactivo es realmente difícil. Juan, en cambio, tiene una opinión muy distinta a la de su compañera y asegura haber seguido la línea del aprendizaje significativo, aunque la fundamentación que da no es irrefutable ya que el aprendizaje memorístico se puede dar bajo la misma estrategia señalada: texto - cuestionario - redactado - pregunta y respuesta.

Lo que se dio en la realidad no fue ni lo uno ni lo otro. La propuesta didáctica de estos futuros profesores, analizada en el capítulo anterior así lo demuestra. No cabe duda que desarrollar un modelo alternativo al que se ha vivenciado como alumnos y al que se ha observado en los IES es una tarea difícil y que proponer un modelo de enseñanza y terminar aplicando otro es una posibilidad real; sin embargo, la vinculación de la teoría con la práctica no implica que sean plenamente coincidentes al primer intento. Lo importante es que el análisis de una realidad educativa concreta se pueda hacer desde una mirada que involucre los dos ámbitos para poder dirigir los futuros pasos a seguir. En este sentido creo que Susana y Juan aplicaron, en bachillerato, una propuesta altamente innovadora y coherente con las finalidades que pretenden alcanzar como profesor:

"... es lo que estoy buscando en el CCP: la manera de llegar a ser un profesor activo, sobretodo porque a mí, como alumna no me enseñaron a desarrollar el pensamiento lógico ..." (Susana, extracto de la respuesta sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales de la primera entrevista)

" ... lo que sí espero es que los alumnos entiendan lo que les enseño y que les sirva de algo" (Juan, extracto de la respuesta sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales de la primera entrevista)

Los alumnos del instituto, han notado cambios en las clases desarrolladas por Juan y Susana: " Trabajamos mucho en grupo y esto a mí me gusta más porque puedes coger las opiniones de unos y compararlas con las tuyas"; pero lo que no es tan claro es que perciban los cambios desde una propuesta conceptual diferente.

Quizás el equilibrio en el análisis final esté en la valoración de la incorporación de alternativas metodológicas nuevas para los alumnos de los cursos en los que se desarrollaron las prácticas y a partir de esto analizar el modelo de enseñanza aplicado. Las unidades didácticas aplicadas en ESO y en Bachillerato por los alumnos del CCP incorporaron el trabajo cooperativo como principal estrategia de aprendizaje y eso es valorado por los alumnos; han dado un paso en la elección de una enseñanza activa y desde esta perspectiva debiera centrarse la evaluación de la vinculación teoría - práctica: ¿implica este paso el desarrollo de una modalidad de enseñanza comprensiva?, ¿qué elementos han sido los más relevantes de la unidad a la vista de la teoría trabajada en clases de DCS?, ¿qué aspectos de la realidad han dificultado la aplicación de una propuesta de enseñanza comprensiva?

IES La Garriga: Mercè

Profesores tutores	Alumnos CCP	Alumnos IES
<p><u>¿Cómo describiría el modelo de enseñanza de los alumnos del CCP ?</u></p>	<p><u>¿Cómo describirías el modelo de enseñanza desarrollado en las prácticas?</u></p>	<p><u>¿Cómo describirías una clase del profesor/a que está haciendo las prácticas?</u></p>
<p><u>Sergi</u>: "No es tan claro como decir este modelo o este otro. ... creo que su error estuvo en buscar estrategias excesivamente originales. (...) Creo que ella se arriesgó mucho y en varias ocasiones debió recurrir a la clase magistral." * su forma de enseñar la define con la palabra alteridad, combina exposición y actividad.</p>	<p><u>Mercè</u>: "... una mezcla de academicismo, científico y constructivismo ... una mezcla de elementos. No podría decirte si más de aquí o más de allí porque es un trabajo duro de analizar, pero creo que fue un poco de todo.</p>	<p><u>ESO 1</u>: "Yo sinceramente creo que fueron un intento por hacerlas entretenidas, pero se complicó un poco, estaba un poco nerviosa y se movía todo el tiempo. Intentó hacer cosas diferentes como lo de analizar hechos históricos ... me costó mucho seguirla</p> <p><u>ESO 2</u>: "Supongo que intentaba seguir lo que hacía el profesor porque estuvo un tiempo mirando sus clases, lo que hacía. A su manera, pero un poco imitándolo"</p> <p><u>Bachillerato1</u>: "... creo que se ha liado un poco. Lo que ella me ha explicado , no le he visto el fin. Me decía muchas cosas pero estaba un poco desordenada y no veía donde quería ir a parar, faltó decir: "esto, esto y esto, y como conclusión esto". Yo creo que ella estaba buscando su propia manera de hacer clases"</p> <p><u>Bachillerato 2</u>: "Ella cogía sus apuntes, nosotros nos sentábamos. Quizás dividía la clase en dos grupos para iniciarnos un poquito en el debate. Pero ella también explicaba y nosotros hacíamos preguntas; más o menos el mecanismo del profe."</p>

La coincidencia en el caso de Mercè es la indefinición de un modelo determinado. Tanto el tutor como los alumnos del instituto perciben confusión en su manera de enseñar. Mercè es consciente de esto " *... una mezcla de academicismo, científico y constructivismo...*" es la manera de caracterizar su actuación como profesora. La diferencia entre su afirmación y la de los demás participantes del proceso es que ella define su modelo como una fusión de tres estilos docentes, lo que sería coherente con lo que señaló en la primera entrevista cuando se le preguntó qué tipo de profesor le gustaría ser: " *... creo que un profesor adaptativo, un profesor que según vaya viendo las necesidades haga una cosa u otra.*"

Lo que a mi parecer ocurre es que en la práctica, más que un proceso de adaptación a las necesidades de los alumnos, lo que se dio fue una búsqueda por parte de Mercè de una manera de llegar a los alumnos y de promover el aprendizaje en ellos, salvando los dos obstáculos que centraron la valoración de su experiencia de prácticas: desconocimiento de algunas temáticas y nivel de desempeño del profesor tutor.

Esta futura profesora lidió con fuertes inseguridades durante las prácticas en el instituto. Esto y su búsqueda de un estilo propio fue percibido por los alumnos y por el profesor tutor: " *yo sinceramente creo que [sus clases] fueron un intento por hacerlas entretenidas, pero se complicó un poco*" (alumno ESO); " *creo que se ha liado un poco ...yo creo que ella estaba buscando su propia manera de hacer clases*" (alumna de bachillerato); " *creo que su error estuvo en buscar estrategias originales. Creo que ella se arriesgó mucho y en varias ocasiones debió recurrir a la clase magistral* (profesor tutor)".

A pesar, del pesimismo con que Mercè valoró sus prácticas, considero que su intento de hacer clases diferentes no sólo respondió a una necesidad de innovar y buscar su propio estilo docente, creo que respondió también a una decisión de experimentar lo analizado desde la didáctica. Por ejemplo, una de las actividades que incorporó clase a clase en el nivel de bachillerato fue la siguiente:

"... lo que estuvo bien fue aquello de las preguntas, que nosotros entregábamos nuestras dudas y ellas las respondía... Ella nos decía, al finalizar cada clase, que le escribiéramos una duda que nos saliera del texto o de la clase del día o de lo que fuera . Nosotros se la entregábamos, cada uno la suya, y ella nos la devolvía con una respuesta o explicación" (entrevista alumna de bachillerato)

En una de las observaciones que realicé, Mercè dedicó unos minutos de la clase a comentar las dudas de la clase anterior. Me llamó la atención el sistema y en la conversación de análisis de la clase le pregunté por la finalidad de esta actividad. Mercé señaló que lo veía:

Observación de la clase de Mercè en Bachillerato (IES ubicado en La Garriga) el día 12/02/01 en presencia de la investigadora

"Como una manera de promover la comprensión de los temas tratados en clases y para desarrollar el hábito de cuestionarse lo aprendido a través de la formulación de dudas concretas que

van surgiendo del tratamiento de los contenidos. Afirma que es una manera de alcanzar el aprendizaje comprensivo" (Anotaciones de la investigadora)

En síntesis y de acuerdo a lo observado por mí y a lo afirmado por los participantes del proceso de prácticas, considero que a pesar de las dificultades y las insatisfacciones que Mercè evalúa de manera negativa, sus intervenciones en el instituto fueron enfocadas desde una reflexión de la teoría tratada en las clases de DCS y dirigidas a la aplicación en una realidad concreta. A diferencia de Marta y Teresa, Mercè reflexiona la aplicación de la teoría y de un marco conceptual determinado, en el momento de programar y no al hacer la valoración final.

No es fácil definir los modelos de enseñanza de este grupo de futuros profesores; fundamentalmente porque de acuerdo a lo observado y a los instrumentos analizados desde la investigación, más que la aplicación de un estilo o modelo de enseñanza determinado, lo que ha caracterizado la actuación de cada uno de los alumnos del grupo de seguimiento ha sido la búsqueda de una manera de actuar en situaciones concretas de aula. El punto de coincidencia se encuentra en programar - en la medida en que las condiciones temáticas y grupales lo permitieron - propuestas innovadoras y en el intento permanente de hacer clases activas, sin que por ello hayan dejado de lado las clases magistrales.

2.2.2. Vinculación teoría - práctica

Para el desarrollo de este punto he considerado las opiniones de los profesores tutores y de los estudiantes del CCP2 en función de las siguientes preguntas:

Destinatarios	Pregunta
Tutores	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Vinculación teoría - práctica</u>: extraída de varias preguntas de acuerdo al conocimiento del planteamiento teórico del curso de DCS por parte de los tutores. • <u>Valoración del CCP</u>: ¿Cómo evalúa el CCP?
Alumnos CCP	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Vinculación teoría - práctica</u>: ¿Existe relación entre la teoría analizada en las clases de DCS y la experiencia vivida en los IES? • <u>Valoración del CCP</u>: ¿Cuál es tu evaluación del CCP? • <u>Preparación para seleccionar contenidos, diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluar temáticas específicas del área.</u>

A través de estas preguntas los alumnos del CCP2 y los profesores tutores se pueden extraer elementos propios de la vinculación que se pretende dar entre los institutos y la universidad.

Analizaré cada una de estas preguntas por separado y luego presentaré una apreciación global.

- *Vinculación Teoría - Práctica*

Analizar este punto es centrarse en el eje vertebrador de este programa de formación. Lo fundamental a este respecto - y desde el contexto de la reflexión y aproximación a los resultados del CCP2 - es

poder definir la percepción que los alumnos del CCP2 y sus respectivos tutores tienen de este aspecto a partir de la experiencia de prácticas.

IES Sabadell: Marta y Teresa

Profesores tutores	Alumnos CCP
<u>Vinculación teoría - práctica</u>	
<p><u>María</u>: en el contexto de la evaluación del CCP la profesora señala: "... he tenido la sensación que se estaban cuidando muchísimos los aspectos relacionados de la teoría y de la práctica. Para poner un ejemplo concreto: la elaboración de la unidad didáctica. A mi me han parecido muy preparadas. Ese paralelismo que se ha llevado entre la teoría; cómo se elabora una UD, qué son los procedimientos, los objetivos cómo se redactan, ... en fin, tanto aspectos de reflexión como de formalización</p>	<p><u>Marta</u>: "Te dan el modelo teórico pero no te enseñan a traspasarlo a una unidad didáctica, ni con el ejemplo porque ellos hacen clases magistrales, ni con recursos, ni enseñándonos una unidad didáctica hecha a partir de los conceptos claves, ni nada. ... todos hemos hecho como si no hubiéramos hecho el CCP y nos hemos defendido como hemos podido porque no teníamos recursos para trabajar lo que nos han pedido"</p> <p><u>Teresa</u>: "Creo que puede darse una enseñanza comprensiva pero no lo he visto. ... mi profesora sigue un modelo academicista y desde el CCP, las clases que nos han hecho también han sido bastante academicista.</p> <p>(...) el primer referente práctico que tú tienes es el de la profesora tutora y yo lo que intenté hacer fue más o menos lo que ella hacía, dando más importancia, quizás, a que los alumnos participaran"</p>

La tutora de Marta y Teresa percibe la intención de vincular la teoría con la práctica: *" he tenido la sensación que se estaban cuidando muchísimo los aspectos relacionados de la teoría y de la práctica "* y fundamenta su afirmación en la elaboración de las unidades didácticas. Así mismo, en el contexto de la evaluación de los alumnas del CCP, ella manifestó su satisfacción por el trabajo desarrollado y por la apertura de Marta y Teresa a la crítica y a la reflexión durante las diferentes etapas del proceso de prácticas, destacando el *"rigor extraordinario a la hora de preparar los materiales, materiales que no tienen nada que decir en comparación con otros hechos por profesionales de muchos años. Es clarísimo que esto viene desde el trabajo teórico que se hace en la universidad"*.

Las apreciaciones de la tutora se centran en aspecto concretos: unidades didácticas y materiales, pero se sustentan en la firme creencia que detrás de estas actividades tiene que haber una orientación teórica que le permita a las alumnas desarrollarlas.

Por su parte, las alumnas analizan esta cuestión desde la perspectiva del modelo de enseñanza trabajado en las clases de DCS y desde esta perspectiva el diseño de las unidades didácticas y la confección de materiales no son los aspectos más fundamentales. Tanto Marta como Teresa coinciden en la apreciación de que en la realidad no existe una vinculación entre la teoría analizada en la universidad y la práctica llevada a cabo en los institutos. Marta se refiere a la falta de mecanismos de aplicación de la teoría en un contexto real *"Te dan el modelo teórico pero no te enseñan a traspasarlo a una unidad didáctica, ni con el ejemplo porque ellos hacen clases magistrales, ni con recursos, ni enseñándonos una unidad didáctica hecha a partir de los con-*

ceptos claves, ni nada". Teresa reconoce la posibilidad de que la teoría se pueda dar en la realidad; sin embargo afirma que esto no lo ha podido ver en el CCP por falta de referentes concretos: "Creo que puede darse una enseñanza comprensiva pero no lo he visto. ... mi profesora sigue un modelo academicista y desde el CCP, las clases que nos han hecho también han sido bastante academicistas."

IES Barcelona: Susana y Juan

Profesores tutores	Alumnos CCP
<u>Vinculación teoría - práctica</u>	
<p><u>Nadia</u>: en el contexto de la evaluación del CCP la profesora señala: "Yo creo que este año viene más elaborado el modelo. Tal vez los alumnos han venido con las cosas más acotadas, venían más marcados, con cosas más concretas y pensando que hay una teoría que deben aplicar. Yo creo que en cierta medida lo lograron"</p>	<p><u>Susana</u>:" ... lo que yo estoy viendo aquí en las clases del CCP es que nos dicen que tenemos que aplicar un tipo de clases que aquí no estamos viendo. (...) Si es una cuestión de descubrimiento por mi parte, pues las clases no me sirven de nada porque necesito un modelo, necesito que alguien me diga "para que una clase de historia sea significativa tienes que hacerlo más o menos así" ... no tengo ningún referente, ningún modelo a seguir; por tanto hago lo que estoy viendo en mi tutora o hago el que a mí me han enseñado hace tiempo"</p> <p><u>Juan</u>: "en la facultad estudiamos y nos enseñan un aspecto y en el instituto ese aspecto, que es el más importante, se ve en un contexto muy complejo. La convivencia y la vida en un instituto no permite realizar todo lo que has aprendido aquí de manera constante. Es complicado"</p>

En cierta medida, en este caso, se repiten los planteamientos de Marta, Teresa y su respectiva tutora. Mientras la tutora de Susana y Juan considera que sí ha habido cierto grado de vinculación: " *Tal vez los alumnos han venido con las cosas más acotadas, venían más marcados, con cosas más concretas y pensando que hay una teoría que deben aplicar. Yo creo que en cierta medida lo lograron* "; Susana y Juan centran sus opiniones en la falta de referentes prácticos para la teoría tratada en las clases de DCS: ... " *lo que yo estoy viendo aquí en las clases del CCP es que nos dicen que tenemos que aplicar un tipo de clases que aquí no estamos viendo.*" (Susana); " *en la facultad estudiamos y nos enseñan un aspecto y en el instituto ese aspecto, que es el más importante, se ve en un contexto muy complejo.* " (Juan).

IES LA Garriga: Mercè

Profesores tutores	Alumnos CCP
Vinculación teoría - práctica	
<p><u>Sergi</u>: Por haber estado muy vinculado a la UAB se le pregunta directamente: conociendo la fundamentación del CCP en la UAB, ¿cree que se ha dado una relación entre la teoría y la práctica, en la experiencia que los alumnos han tenido en los IES?. "Yo pienso que en este punto juego con ventaja en relación a otros profesores tutores porque yo conozco y he asistido como alumno a las clases teóricas que los profesores del CQP imparten allí en Bellaterra. Entonces en la medida que puedo, he hecho que coincidiera y creo que en este caso coincide porque he visto a Mercè buscando esta vinculación. De todos modos ya no se da igual con profesores tutores que no conocen la perspectiva crítica o democrática de las ciencias sociales, que es donde se ubica la teoría en Bellaterra.</p>	<p><u>Mercè</u>: "... hay problemas en cuanto a llevar a cabo lo que en teoría tenemos en la cabeza. Yo lo intenté , no siempre me resultó, pero intenté aplicar los que me propusieron en el CCP y lo hice aprendiendo del profesor tutor ... es difícil.</p>

En este caso se da una coincidencia entre tutor y futura profesora en el sentido de reconocer que durante las prácticas se buscó la vinculación entre la teoría y la práctica. Recordemos que de acuerdo a lo manifestado por Mercè en sus memorias, su programación y su actuación en el instituto la desarrolló a partir de lo aprendido en las clases de DCS y de la intención de llevar a la prácticas una propuesta de enseñanza comprensiva.

El tutor, refiriéndose al tema que nos ocupa, afirmó que "*... en la medida que puedo, he hecho que coincidiera y creo que en este caso coincide porque he visto a Mercè buscando esta vinculación.*" Al mismo tiempo que Mercè señala que "*... hay problemas en cuanto a llevar a cabo lo que en teoría tenemos en la cabeza. Yo lo intenté, no siempre me resultó, pero intenté aplicar lo que me propusieron en el CCP y lo hice aprendiendo del profesor tutor ... es difícil.*"

En este caso, la respuesta se dio en un mismo sentido, en el sentido de una mirada global de las prácticas.

Todas las respuestas de los alumnos parecen partir del reconocimiento de la importancia que tiene la vinculación teoría - práctica en un programa de formación. Es desde esta constatación implícita en donde se justifica la tendencia a reclamarle a la teoría pautas de acción más concretas. Los alumnos reconocen la dificultad de llevar a la práctica lo aprendido desde la teoría, y en la mayoría de los casos (4 de 5) consideran que la principal dificultad es la falta de referencias y ejemplos, por parte de la DCS, de cómo trasladar una propuesta teórica a una concreción práctica.

En cuanto a los profesores tutores, los tres afirman que sí se ha dado una relación entre la teoría y la práctica. A mi parecer esta aprecia-

ción se basa fundamentalmente en la coherencia entre lo programado en las reuniones con la coordinadora del CCP (profesora de DCS) y lo realizado por los alumnos durante las prácticas. Desde esta perspectiva la vinculación se basaría más en aspectos organizativos que en la aplicación de aspectos de fundamentación teórica.

Una consideración especial merece la apreciación del profesor tutor de Mercè ya que él ha estado vinculado al departamento de doctorado de DCS de la Universidad Autónoma de Barcelona, razón por la cual conoce la propuesta formativa desde dentro y eso le ha permitido guiar a Mercè en esa búsqueda de vinculación a la que ambos hacen referencia en sus respuestas sobre el tema.

- *Valoración del CCP*

Finalmente, un aspecto que puede ayudar en la reflexión global de este proceso de formación es la valoración que hacen de él los profesores tutores y los alumnos del CCP. En el caso de los primeros, me centraré en la valoración que hacen del curso a nivel global. Y con relación a los alumnos del CCP, agregaré, como elemento de análisis, la opinión que tienen sobre la preparación con que se enfrentaron a las prácticas.

En primer lugar presento las valoraciones de los profesores tutores y a continuación la de los alumnos del CCP.

Profesores tutores:

¿Cuál es su evaluación del CCP?	
María (Sabadell)	<p>" Yo valoro, por una parte, el que hayamos hecho más reuniones que para mí han sido mucho más eficaces . (...) ... he tenido la sensación de poder compartir muchas cosas y concretarlas, he podido compartir puntos de vista con la persona que coordina, he podido dialogar."</p> <p>En el contexto de su valoración acerca de este programa, afirma: "a mi, en términos generales, me parece bien. Por una parte, por lo que se refiere a la concepción del curso como programa de formación de profesores, por como se entiende esta tarea. Luego por lo que tiene relación con las prácticas porque es necesario estar bastante tiempo en el instituto para hacerse una idea de cómo funciona, para contactar con alumnos.</p> <p>(...) ... recogiendo los comentarios de personas conocidas que han tutorizado el CAP recientemente, me parece una mejora absolutamente imprescindible ... era necesaria."</p>
Sergi (Garriga)	<p>"En la coordinación de las reuniones han sido útiles, han sido prácticas, hemos ido al grano, nos hemos dejado de teorizaciones abstractas (comparación con el CAP) y hemos ido directamente a analizar los problemas de cada alumno ... sobretudo pienso que ha ayudado mucho el hecho de que éramos un grupo reducido y esto es muy operativo.</p> <p>(...) ... por eliminación, no tenía sentido continuar con el CAP, el CQP era una necesidad. Que luego habrá que perfeccionarlo, pues habrá que hacerlo"</p>
Nadia (Barcelona)	<p>En el contexto de su valoración acerca de esta propuesta de formación, afirma: "Yo la encuentro muy atractiva, muy bien planificada. Todo ha ido muy bien; los alumnos han trabajado mucho y muy bien. Sólo espero que no se masifique como el CAP que es absolutamente insuficiente"</p>

Las valoraciones de los tutores son muy generales. Por un lado existe consenso entre los tutores que el CCP era una necesidad ya que el CAP, como curso de formación de profesores es insuficiente y no responde a las exigencias de la profesión docente. Por otro lado, se men-

cionan aspectos muy concretos como por ejemplo en el caso de los tutores de Sabadell y de La Garriga se resalta el valor de las reuniones como una instancia de coordinación. Nuevamente nos encontramos ante un análisis centrado más en aspectos organizativos que en la una apreciación reflexiva de los alcances de la filosofía o fundamentación teórica del CCP.

Alumnos del CCP:

¿Cuál es tu evaluación del CCP?	
Sabadell	<p><u>Marta</u>: "Yo estoy muy contenta haciendo el CCP, pero veo que falta un planteamiento global de la didáctica de la historia o de la geografía ... un modelo que yo pueda aplicar. Veo que cada uno trabaja temas muy específicos, pero no tenemos una visión global Creo que a veces ha dado la impresión de que todo se da por hecho. "hagan una unidad didáctica diferente" y nunca hemos visto una unidad didáctica. "Hagan una clase dinámica", pues no nos han hecho ninguna clase dinámica."</p> <p><u>Teresa</u>: "Yo valoro el CCP muy positivamente porque me ha dado otra visión de lo que es el mundo de la enseñanza. Tiene sus pro y sus contra, pero en general ha sido muy positivo(...) Vería que hubiera coordinación entre los profesores del CCP y los del instituto. También dentro del CCP porque a veces parece que no saben muy bien lo que tenemos que hacer"</p>
La Garriga	<p><u>Mercè</u>: "En cuanto a lo que nos transmite, creo que da la opción de un profesor constructivista. También creo que hace falta hacer un seguimiento más regular y profundo de las unidades didácticas. Antes, durante y después. Promover la reflexión. Pero lo que valoro más positivamente son las prácticas porque sirven para coger experiencia"</p>
Barcelona	<p><u>Susana</u>: "A veces he tenido la sensación de que se empieza la casa por el tejado. De teoría sé lo que se tiene que hacer. Pero de prácticas, nadie me ha enseñado como se tienen que hacer las cosas. A ver, cosas que tienes que tener en cuenta, sí. Pero, a mí al darme clases aquí, ninguno me ha demostrado como se hace una clase participativa, ninguno"</p> <p><u>Juan</u>: "Creo que me han enseñado la teoría bastante bien, pero nadie me ha dicho como tengo que hacer una clase significativa. Me han hablado de compresividad, de actividad, de democracia; pero nadie me ha dicho como tengo que hacer una clase en este sentido"</p>

**Preparación para seleccionar contenidos, diseñar estrategias de enseñanza
aprendizaje y evaluar temáticas específicas del área**

Sabadell	<p><u>Marta</u>: "No nos han preparado bien no nos han tutorizado y si no nos han enseñado a aplicar toda la teoría es como si no hubiésemos hecho nada y nos montásemos una unidad didáctica así no más, como diciendo sálvese quien pueda"</p> <p><u>Teresa</u>: " No me he sentido preparada. Sobretudo en la unidad didáctica. Hay muchas cosas que han estado muy bien desde las clases de DCS. Yo no tenía ni idea y por eso me ha servido para reconducir mi unidad didáctica. Pero un seguimiento no ha habido. Me hubiera gustado más, porque hay muchas cosas que las he hecho porque me han parecido a mí, pero que no sé si están bien o no. Me hubiera gustado que me dijeran "mira, mejor que esto no lo hagas" o "has esta otra cosa que es mejor Yo creo que el problema que tuvimos es que no reflexionamos lo suficiente"</p>
La Garriga	<p>En absoluto, no me sentí preparada porque nos dieron algunas recomendaciones y nos lanzamos en picado a hacer una cosa que no habíamos hecho nunca. Nos dieron ejemplos donde ir a buscar unidades didácticas ya hechas para que las viéramos, pero creo que es muy diferente ponerte tú a hacer tu propia unidad didáctica con la idea de innovar y con la idea de salir adelante con algo que no has hecho nunca. (...) Me faltó sentirme más segura el primer día porque llevaba un material que nadie me lo había mirado antes y que sólo yo era la responsable.</p>
Barcelona	<p><u>Susana</u>: "A la hora de plantearme cómo explicaría el tema , he sido autodidacta total. En cuestión de objetivos y procedimientos he tenido ayuda. Pero a la hora de explicar ... solita. Y la carencia que encuentras es muy grande ... nadie me ha enseñado a mí como hacerlo; yo quería un ejemplo, que alguien pasase una mañana diciéndome "si yo tuviese que explicar este tema lo haría así". He tenido muchas dudas: ¿mi criterio es el bueno?, ¿lo estaré haciendo bien?, ¿podré hacer esto en tres o cuatro sesiones?. (...) El problema es que sin tener una experiencia o sin que te lo hayan explicado, es muy difícil saber utilizar una estrategia para que esa persona lo entienda ... usas la que más te parece, pero no es necesariamente buena."</p> <p><u>Juan</u>: "No sé hasta que punto, en las clases teóricas, a mí me han enseñado a diseñar estrategias y a elaborara actividades. Creo que más bien no ... No ha habido quien me dijera "mira, la clase hay que darla así, así y así" En las clases de DCS, por ejemplo, no explicaron los puntos clave, que es un tema interesante, no nos enseñaron como dar una clase partiendo</p>

desde estos puntos."

En relación con la valoración que los alumnos hacen del CCP, me llamó la atención que sólo Marta y Teresa señalen estar contentas con el programa porque, en general, a lo largo de todo el curso los alumnos manifestaron estar satisfechos con el programa. Pienso que la insatisfacción o reservas con que los alumnos han terminado el curso, está centrada fundamentalmente en las "experiencias de prácticas"; valoran positivamente la estructuración y duración de las prácticas y atienden y cuestionan la teoría, pero no creen haber tenido ni la preparación suficiente para enfrentarlas ni siempre contaron con las condiciones propicias para experimentar.

Las valoraciones hacen hincapié en las carencias de:

- Un modelo didáctico global para la enseñanza de las disciplinas que integran el área.
- Mayor coordinación entre los institutos y la universidad.
- Un seguimiento continuo de las prácticas.
- Una promoción permanente de la reflexión.
- Ejemplificación de las maneras como se pueden llevar a la práctica las teorías analizadas en las clases de DCS.

De acuerdo al proceso de seguimiento del programa de formación y desde la perspectiva de la investigación, considero que las afirmaciones de los alumnos del grupo de seguimiento se basan principalmente en la percepción que tienen en relación con la preparación con que enfrentaron las prácticas. Con mayor o menor énfasis, estos futuros profesores afirman no haberse sentido preparados para ejercer de profesores y esto debido a que, desde las clases de DCS, no se les proporcio-

naron ejemplos o no se les señaló claramente como debían desarrollar las diferentes tareas que la práctica docente implica y porque no siempre contaron con la asesoría necesaria para planificar o definir estrategias específicas.

2.2. Conclusiones

A partir de las memorias he pretendido conocer la valoración que los alumnos hacen de su experiencia en un instituto de secundaria determinado y las proyecciones que surgen de su desempeño como docentes. En este sentido he podido constatar una diferencia en la profundidad de los análisis, lo que fue una característica permanente de las clases de DCS. Mientras algunos alumnos intentan reflexionar desde la globalidad (teoría y práctica) otros concentran la atención en lo que desde su punto de vista es más palpable y urgente: la práctica. De aquí, que al momento de analizar los resultados de las prácticas y sus proyecciones, nos encontremos con que hay alumnos que realizan una evaluación y una proyección en la que consideran la experiencia en función de la concepción teórica y de su adaptación metodológica, mientras que otros se centran en la descripción y ampliación de lo realizado casi exclusivamente a nivel metodológico.

A través de las entrevistas pretendí acercarme a la reflexión que se realiza sobre los modelos de enseñanza y la vinculación teoría práctica. En general, pude percibir que las innovaciones de los futuros profesores van encaminadas de manera más directa a la inclusión de estrategias de aprendizaje activo, que a la aplicación o desarrollo de un modelo de profesor alternativo como pudiera ser el científico que es por el que, en la mayoría de los casos, se inclinan los alumnos del CCP. Desean enseñar dentro de la concepción comprensiva y tienen claro que esto implica una innovación, pero no saben bien como hacerlo por lo que recurren a las

experiencias previas y esto es lo que podría explicar que no existan diferencias entre el modelo de los profesores tutores y el de los alumnos del CCP.

En definitiva, la reflexión de los alumnos no siempre llega a las cuestiones de fondo y lo que termina por caracterizar este proceso de formación es la búsqueda de respuestas a cómo enfrentar el desafío de la enseñanza.

3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El análisis de la reflexión que los alumnos realizan de su propio proceso de formación se puede concretar en tres aspectos que a mi parecen son claves en la dinámica que se ha dado en los dos grupos de seguimiento:

- Los alumnos de ambos programas de formación no asumen la reflexión como una práctica permanente dentro de su quehacer como docentes. Lo que prevalece es la toma de decisiones y actuaciones didácticas desde una perspectiva muy pragmática.
- A través de los distintos instrumentos utilizados, se desprende la tendencia a una reflexión disociada entre la teoría y la práctica. Es decir, los futuros profesores de ambos grupos de seguimiento tienden a analizar los aportes de la teoría de la DCS y las experiencias prácticas desarrolladas en los ES, como unidades de análisis independientes entre sí.

- Al replantearse su actuación como docentes, lo que se impone es la simplicidad de las proyecciones que se desarrollan a partir de la reflexión del proceso de formación.

Si bien esto es más claro en el CAP, programa en el que los alumnos no cuentan con el tiempo necesario para cuestionarse y replantearse decisiones, en el grupo del CCP también se encuentran presentes estos aspectos.

En el CAP la falta de una reflexión como parte de la labor docente, la separación entre la teoría y la práctica en el análisis de lo realizado y la simplicidad de las proyecciones; se pudo apreciar en las tres unidades de análisis utilizadas en este capítulo: reprogramación, entrevistas y examen.

En la reprogramación se aprecia una reflexión inicial. Los alumnos reconocen que la programación realizada la primera clase requiere cambios, pero dos aspectos inhiben la profundidad del análisis. Por una parte no cuentan con elementos concretos para plantear modificaciones y, por otra, la práctica en los IES, en cierta medida, les hace pensar que lo programado puede ser suficiente como pauta de una clase. Este segundo aspecto es de gran importancia ya que la práctica es el ámbito que más atrae a los alumnos al ingresar a un programa de formación inicial del profesorado, según señalan en las entrevistas.

En las entrevistas se hace evidente el doble nivel de reflexión - teórico y práctico - ya que al analizar la teoría no necesariamente la incorporan a la experiencia práctica. Por ejemplo, una alumna manifiesta que se le ha ampliado el concepto de enseñanza de la historia y esto lo valora positivamente, pero reconoce que no sabe como aplicarlo en la práctica. En general, los alumnos dejan claro que hay aportes desde la teoría pero no es tan claro que el curso les haya dado herramien-

tas suficientes para integrarlos en una clase. El cuestionamiento que se repite es cómo trasladar esta teoría a acciones de enseñanza de las ciencias sociales concretas.

La valoración presentada en el examen corresponde más a una enumeración de aspectos aprendidos que a una reflexión fundamentada en aprendizajes relacionados con la acción docente.

Los alumnos mantienen el doble estándar de análisis hasta el final.

Por su parte, los futuros profesores del grupo CCP han participado de un proceso en el que se han integrado elementos suficientes para propiciar una reflexión. Sin embargo, ésta no siempre ha acompañado las decisiones tomadas a lo largo del curso. Si se dio mucha discusión e intercambio de opiniones, pero no siempre encaminada a una reflexión entendida como un análisis abierto que llevara a los alumnos a cuestionar sus posiciones y a buscar nuevas maneras de entender los procesos implícitos y explícitos en la enseñanza de las ciencias sociales.

A partir de las primeras prácticas, el eje de la reflexión fue la búsqueda de soluciones a las problemáticas presentadas en los IES. Desde la DCS se intentó analizar los problemas determinando sus componentes y considerando las propuestas teóricas trabajadas a lo largo del curso. Sin embargo, el abismo que en ocasiones separa la realidad de la teoría, deja la discusión en un marco de buenas intenciones. Los alumnos se plantean soluciones prácticas porque los problemas que se les presentan son vistos por ellos como cuestiones meramente prácticas: cómo lograr la atención de los alumnos, cómo trabajar un texto histórico, cómo propiciar el trabajo colectivo, etc.

Se puede afirmar que los alumnos del CCP2 valoran positivamente la teoría y la práctica, pero no necesariamente las vinculan a la hora de proyectar el trabajo

docente. Afirman que hubiera sido positivo encontrar la manera de aplicar lo tratado en clases en los institutos, pero que no siempre encontraron la manera de hacerlo.

En este caso, el tiempo no fue el factor determinante. Si lo fue la falta de referentes prácticos de las teorías analizadas en la DCS. Los futuros profesores del CCP2 reclaman la coherencia entre el modelo de enseñanza teórico y los modelos observados en los institutos.

Con el CCP se ha avanzado en la formación de profesores, de ello no cabe duda; pero es necesario definir de manera clara la vertiente vinculación teoría práctica y fortalecer sus instancias de desarrollo. Durante las observaciones de prácticas, las entrevistas y principalmente a través del análisis de la información obtenida, he llegado a pensar que el desarrollo óptimo de esta vertiente no se encuentra determinado por lo que los alumnos de ambos programas de formación reclaman; no se logra a partir de la ejemplificación de unidades didácticas ni de clases activas; sino que sólo se puede dar a partir de una profundización de las opciones teóricas y de la experimentación de propuestas acordes con ellas.

CUARTA PARTE:
COMENTARIOS FINALES

La formación de los profesores de secundaria en España se efectúa mediante estudios de post licenciatura. El CAP (en sus últimos años de aplicación) y el CCP (implementado en la actualidad de manera experimental) se han configurado como programas de formación inicial para la capacitación de los futuros profesores como profesionales de la enseñanza una vez finalizada su formación como licenciados.

En teoría, y al cabo de un cuatrimestre, en el caso del CAP, o de dos, en el caso del CCP, los egresados deberían estar capacitados para enfrentar la tarea de enseñar a partir del conocimiento y comprensión de la realidad escolar en la que les corresponda actuar y de la reflexión de la propia práctica como profesionales de la educación.

Sin embargo, en la práctica esto no siempre se consigue. Dado el número de estudiantes y la duración de los cursos, la concreción de intenciones educativas tales como la formación teórico - práctica de los futuros profesores, el análisis de propuestas alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales y la reflexión de la práctica educativa siguen siendo más una intención reflejada en los documentos y en determinadas prácticas de aula universitaria, que una realidad. Esta situación es más evidente en el CAP que en el CCP.

¿A qué se debe esto? Una posible explicación, avalada con evidencias que han ido apareciendo a lo largo de esta investigación, tiene relación, por una parte, con las concepciones sobre la profesión de ser profesor y sobre la enseñanza de las

ciencias sociales, la historia y la geografía de los alumnos que ingresan al CAP o al CCP. Concepción elaborada desde su experiencia como alumnos de primaria, de secundaria, de bachillerato y también como estudiantes universitarios. La manera en que han aprendido a lo largo de sus años de escolaridad y de sus estudios universitarios, ha ido configurando su percepción de la educación y del rol que cumplen los profesores.

Por otra parte, tiene que ver con las posibilidades reales de participar y actuar, durante el período de formación inicial, en experiencias educativas alternativas a las modalidades de enseñanza protagonizadas como alumnos del sistema escolar.

Por último, tiene que ver con la capacidad de reflexionar sobre lo realizado y lo aprendido durante el desarrollo de las distintas instancias de formación teórica y práctica implementadas desde los programas de formación en los que se participa.

En la presente investigación me he referido al tema de la influencia de los años de escolaridad y de estudios universitarios en la configuración de una imagen de profesor y de la enseñanza. Es decir, he analizado la etapa previa a la formación inicial y su influencia en el proceso de preparación para la vida docente. Queda abierta, sin embargo, la posibilidad de investigar la etapa que la sucede que, a mi parecer, requiere ser estudiada por la importancia que tiene dentro del proceso de afirmación profesional y de compromiso con la tarea educativa. Son los años más difíciles de la profesión. Son los años en que los profesores deben demostrar su capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el CAP o en el CCP.

También me he referido al proceso de formación y a la reflexión que los futuros profesores de ambos grupos han vivenciado. A partir de la observación y el análisis

sis de las diferentes etapas de cada uno de los programas, he podido acercarme al significado y a los posibles alcances que ambas propuestas de formación tienen para los futuros docentes del área de ciencias sociales.

A continuación comentaré algunos aspectos importantes relacionados con:

- Los alcances de lo investigado en relación con las ideas previas de los alumnos que ingresaron a los programas de formación inicial del profesorado analizados.
- Las características del proceso de formación experimentado por los alumnos que ingresaron al CAP y al CCP.
- La reflexión realizada por los destinatarios de cada uno de los programas analizados en función de lo aprendido.
- Los posibles avances del CCP en relación con el CAP.

Todo esto sin perder de vista que la investigación no acaba sino que comienza en las proyecciones tanto personales como institucionales que puedan desprenderse del trabajo realizado.

- En relación con las ideas previas, la primera constatación de mi investigación es que no existen grandes diferencias en las concepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales de los alumnos que ingresaron en el CAP y en el CCP ya que las condiciones en las que llegaron los alumnos son similares en cuanto a la historia académica. Sin duda, la adscripción a uno o a otro programa no es un dato relevante como han demostrado investigaciones anteriores a ésta (véase por ejemplo las investigaciones analizadas por Pagès 1997 y 2000)

En ambos grupos existen características que se repiten y que permiten hablar de un punto de partida común. En primer lugar, la experiencia de los alumnos de ambos programas en el sistema escolar se ha caracterizado por una enseñanza mayoritariamente centrada en modelos tradicionales. En segundo lugar, la realización de estudios de licenciatura en una carrera de profesionalización académica específica. En tercer lugar, las motivaciones laborales y profesionales para inscribirse en los respectivos programas. Quizás este último aspecto sea el que implique cierto grado de diferenciación: los que optaron por ingresar en el CCP, lo hicieron como resultado de una decisión que tiene una relación más directa con el aspecto vocacional que aquellos que se decidieron por un curso como el CAP.

En el primer supuesto⁷⁹ de la presente investigación, afirmaba que *"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"* y planteaba como hipótesis que:

"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."

⁷⁹ Supuestos e hipótesis expuestas en el capítulo I (Finalidades y metodología de la investigación)

Esta hipótesis se sustenta en las investigaciones que se han hecho no sólo desde el ámbito de la psicología, sino principalmente desde las que se han realizado en el ámbito de la DCS (por ejemplo Adler, 1984; Goodman, 1985, Pendry, 1988; Slekar, 1998 o en el caso español Pagès, 1994; Fuentes, 1995; Bravo, 2000; Riera, 2000; Santiesteban, 2000, Llobet, 2000). Estos y otros investigadores hacen hincapié en dos aspectos:

- La necesidad de considerar las ideas previas de los futuros profesores en el proceso de formación docente.
- El escaso impacto que los programas de formación tienen sobre dichas concepciones.

Tanto en el CAP como en el CCP se tuvieron en cuenta las ideas previas de los alumnos y se aplicaron instrumentos de detección de las mismas que me permitieron no sólo determinar la imagen dominante de la enseñanza de las ciencias sociales, sino también indagar su origen y su fundamentación.

De acuerdo con los datos presentados en capítulos precedentes, los alumnos del CAP y del CCP tienen una imagen de la enseñanza de las ciencias sociales centrada en la acción en el aula. Una acción de tipo tradicional en la que la exposición del profesor y el uso del libro de texto determina lo que ha de aprenderse. El rol del alumno es el de receptor de la información.

La valoración que hacen de su experiencia como alumnos es negativa, pero es la única referencia con la que cuentan para proyectar la acción docente. Se puede afirmar que a pesar de que no valoran una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos y en el papel protagónico del profesor, es lo que conocen y lo conocido ofrece cierto grado de certeza a la hora de definir ac-

ciones de enseñanza concretas. Desde esta premisa se puede entender que los alumnos programen sus clases siguiendo una modalidad de enseñanza que critican y rechazan, como se comprobó en las actividades iniciales de programación de una clase y en el cuestionario de evocación.

Si bien es cierto que la detección de las ideas previas fue el punto de partida de ambos programas de formación, no se puede afirmar que con posterioridad a las actividades iniciales se desarrollara un trabajo planificado y sistemático por parte de los profesores de DCS para modificar las creencias que los alumnos del CAP y del CCP pudiesen tener sobre el resto de los contenidos.

Quizás lo que se dio fue un intento de evitar que estas ideas actuaran como "filtros" frente a los contenidos y las propuestas diseñadas desde los cursos de DCS de ambos programas. La principal barrera con la que se encontraron los profesores de DCS del CAP y del CCP fue la creencia por parte de los estudiantes de profesor de que la didáctica es sinónimo de metodología y que por lo tanto la finalidad del curso es enseñarles cómo hacer clases más que a reflexionar sobre la práctica educativa y tomar decisiones como prácticos reflexivos (Shaver, 2001). La segunda barrera, y la más difícil de franquear, fue la inseguridad por parte de los futuros profesores, de ambos grupos, frente a propuestas de enseñanza diferentes a las protagonizadas por ellos a lo largo de toda su enseñanza escolar y universitaria.

El estudio de estos dos aspectos - ideas previas, impacto de los programas de reforma - al interior de una misma investigación y como parte de un proceso de formación inicial del profesorado, no es común en la investigación realizada hasta el momento en España. Si bien, la detección de las ideas previas y las prácticas son dos temas que han preocupado a los investigadores, el seguimiento del proceso de formación en grupos específicos no ha despertado el mismo interés.

Mi investigación se limitó a las concepciones previas sobre la enseñanza de las ciencias sociales y no consideró los conocimientos previos específicos de las materias que les corresponderán enseñar, aspecto que abre otra línea de investigación.

- El segundo supuesto de la investigación se refiere al proceso de formación: *"la relación entre los aspectos teórico - prácticos, el tratamiento y contenidos de los temas tratados en las aulas universitarias, las experiencias docentes ... y la dinámica entre los protagonistas del programa; son aspectos que influyen decisivamente en los alcances del proceso de formación llevado a cabo"* y la hipótesis sobre la cual diseñé mi inserción en el proceso fue:

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.

Desde la investigación (por ejemplo Guerra y Mattozzi, 1994; Armento, 1996; Esteve, 1997; Benejam, 2001) hay consenso en relación con la necesidad de modificar la enseñanza de las ciencias sociales que hasta ahora ha predominado en nuestras escuelas e institutos y en la percepción de que esta modificación, necesaria y urgente, pasa, obligatoriamente, por las aulas universitarias donde se forman los futuros profesores.

Estos y otros investigadores (Shulman, 1987; Owens, 1997⁸⁰; Mattozzi, 2000) no sólo se han quedado en la denuncia de las deficiencias de la enseñanza de las ciencias sociales, también se han preguntado por el tipo de formación que se debe impartir y promover desde las universidades. En este contexto, considero que la respuesta está más en el desarrollo de actitudes profesionales que en nuevos contenidos disciplinares. La reflexión como actitud de revisión permanente de la labor docente, la flexibilidad para responder a nuevos desafíos, la capacidad de analizar una problemática desde distintos puntos de vista, la disposición a trabajar en equipo y la actualización permanente a nivel disciplinar y cultural, son algunas de las actitudes profesionales que debieran dirigir la formación de los futuros profesores de ciencias sociales.

En el análisis del proceso de formación propuesto desde los programas analizados, uno de los aspectos centrales, o el que reviste mayor interés, se refiere a la relación teoría práctica, estudiada fundamentalmente a través del seguimiento de las prácticas de los alumnos de los programas de formación inicial del profesorado. Primero debemos conocer y analizar el discurso que se plantea desde la universidad para contar con elementos de contraste entre lo que se enseña desde la didáctica y lo que se aplica en los institutos durante las prácticas.

En el seguimiento de los cursos de DCS del CAP y del CCP pude apreciar que la inseguridad por parte de los futuros profesores frente a propuestas alternativas fue una actitud frecuente dentro del proceso de formación docente. Los alumnos saben que la enseñanza recibida durante su escolaridad e incluso sus primeros años de universidad, no es la más adecuada y rechazan las horas de estudio sin sentido que han dedicado a lo largo de su carrera como estu-

⁸⁰ Propuestas analizadas por Pagès, J. (1997)

diantes. Pero ello no es razón suficiente para acoger el desafío de aplicar alternativas de enseñanza que no han visto aplicadas en la realidad y de las que por tanto no tienen certezas de éxito o al menos de funcionamiento. Esta desconfianza frente a la teoría, se agudiza con el peso de la práctica donde subsiste aún una manera de "hacer" más parecida a la que ellos vivieron como alumnos de secundaria que a las propuestas que se les presentan desde la universidad. En este sentido hay concordancia con lo afirmado por investigadores, como, por ejemplo, Pilar Benejam:

"Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos pero no saben como ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas. Ello es así porque la acción didáctica deja muchos espacios de indeterminación en los que hay que optar alternativas que dependen del maestro quien puede hacer o dejar de hacer, por lo que en la práctica entra en el ámbito de lo contingente e incorpora un principio de incertidumbre".
(Benejam, 2001. p. 67)

La investigación (Wilson, Konopak y Readance, 1994; Casas y otros, 2000; Pagès, 2000) reconoce la importancia de las prácticas pero también se plantea una duda en relación con los efectos de esta experiencia ya que no es de extrañar que las prácticas en los centros escolares se conviertan en espacios reproductores de modelos de enseñanza tradicional más que en espacios de experimentación de propuestas de enseñanza alternativa. De ahí, la importancia del papel de los tutores como reproductores de métodos tradicionales de enseñanza o como promotores de la experimentación y el cambio. Durante el

seguimiento de las prácticas, en ambos grupos de investigación, fui testigo de una clara tendencia a la reproducción de modelos tradicionales. Mi impresión es que entre los factores que pueden llevar a esta reproducción se encuentra el modelo didáctico del profesor tutor y el instinto de "supervivencia" de los que se inician en el campo de la enseñanza. Ambos factores podrían ser temas para una futura investigación.

De acuerdo a lo observado en ambos programas, me atrevería a decir que en el CAP no se da el tiempo para meditar y reflexionar opciones o propuestas didácticas alternativas, por lo que de las prácticas desarrolladas en este contexto no se puede esperar más que un primer contacto con la realidad de la enseñanza.

En el CCP la reproducción de modelos tradicionales se da de manera paralela a la incorporación de propuestas alternativas trabajadas desde la DCS. Los futuros profesores del grupo de seguimiento intentaron aplicar modelos acordes con la enseñanza comprensiva trabajada en clases; sin embargo, la decisión de la modalidad de enseñanza y el diseño de la unidad didáctica estuvo influenciada por factores que van más allá del tiempo y de la inexperiencia (el profesor tutor, la supervisión y acompañamiento desde la universidad, la coordinación entre institutos y universidades, etc.), lo que en parte limitó las iniciativas y dificultó la autonomía de estos futuros profesores para experimentar lo aprendido desde la teoría.

En cuanto a la formación teórica, hay un hecho que de partida marca la diferencia entre el proceso de formación docente protagonizado por los alumnos del CAP y del CCP y que hace referencia a la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas a la luz de la teoría. En el CAP las prácticas en los IES y las clases de DCS se realizan de manera simultánea lo que impide contar con mo-

mentos para analizar en profundidad las situaciones que se viven en los institutos y reflexionar sobre posibles alternativas de acción futura. En cambio en el CCP la programación contempla períodos de inserción en la realidad educativa que permiten que los futuros profesores evalúen las características de cada intervención y proyecten su actuación como docentes, dándose las condiciones básicas para una reflexión sobre lo experimentado.

A los futuros profesores les motiva pensar que se puede enseñar algo más que contenidos y que se pueden hacer clases utilizando algo más que la voz y el libro de texto. Sin embargo, este interés choca con la realidad. En el caso del CAP con la realidad del escaso tiempo para analizar las propuestas de una enseñanza alternativa y la rápida "pasada" por los institutos que no les permite más que construir una primera imagen de lo que significa enseñar ciencias sociales. En el CCP choca con la realidad de no contar con referentes prácticos a lo propuesto desde la teoría.

A pesar de esto, el simple planteamiento de que es posible ser un profesor distinto y que se puede enseñar ciencias sociales más allá de la exposición, es un elemento que puede provocar un primer quiebre en las ideas previas de los que participan de un programa de formación inicial. Es, sin embargo, un quiebre acompañado de dudas e inseguridades, pero por lo observado en el CCP, es un primer paso para que los futuros profesores se atrevan a experimentar. La mejor prueba de esto son algunas de las unidades didácticas trabajadas durante el período de prácticas en las que intentan equilibrar lo aprendido en la DCS y las condiciones propias de cada Instituto. En el CAP no hay tantas evidencias.

En términos generales, las dudas e inseguridades pueden surgir de factores como la falta de correspondencia entre el discurso didáctico de la universidad,

en este caso de la UAB, y el de los profesores tutores de los institutos. Frente al discurso de una enseñanza comprensiva centrada en aprendizajes significativos discutido en las aulas universitarias, se encuentra el discurso "realista" de quienes se enfrentan cotidianamente a la tarea de enseñar las ciencias sociales, la historia y la geografía. El riesgo de incoherencia entre la teoría, analizada en los cursos de DCS, y la práctica, observada en los institutos, es mayor en programas como el CAP en el que la coordinación entre universidades e institutos es más breve y se dedica a aspectos generales de la didáctica y a aspectos de índole administrativa. En el CCP, y de acuerdo a lo observado durante mi inserción en los cursos 1999-2000 y 2000-2001, el riesgo de una separación total entre el mundo de la teoría y de la práctica, se atenúa en relación directa a la duración del curso, la progresión de las prácticas en cuanto a intervención de los alumnos en formación, y la comunicación periódica de los profesores de DCS con los tutores de los IES.

- La reflexión como hábito profesional es una actitud que, sin ser exclusiva de nuestra profesión, debe estar presente desde los inicios de la formación como profesores. En este contexto, los alumnos de los programas CAP y CCP de formación inicial del profesorado debieran intentar promover que los alumnos respondan a "qué he aprendido que no supiese". Así ha sido asumido en la presente investigación.

El tercer supuesto, centrado en la reflexión, se fundamenta en la creencia que *"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"* y en la hipótesis que ha guiado el estudio de caso se afirmaba que:

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.

La formación de profesionales de la enseñanza reflexivos es un tema que ha sido considerado desde la investigación (Giroux, 1990; Schön, 1992; Dinkelman, 1999; McFadyen y Szymanski, 1997⁸¹) como un desafío en dos sentidos.

- a) En primer lugar, el desafío de plantearse la formación de profesores capaces de diseñar su actuación en el aula y fuera de ella, como fruto de la reflexión. Esto implica romper con el pragmatismo docente y con la toma de decisiones intuitivas.
- b) En segundo lugar, es un desafío porque el desarrollo de una actitud reflexiva implica ir más allá de lo concreto y puntual de las propias creencias y prácticas. Es necesario contextualizar la reflexión, desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado, lo que significa reflexionar sobre lo que se está haciendo en los cursos de DCS y analizar la coherencia y pertinencia de sus propuestas de enseñanza.

⁸¹ Dinkelman, Mac Fadyen y Szymanski: propuestas analizadas por Pagès, J. (1997)

La reflexión como parte del proceso de formación inicial de profesores de los programas CAP y CCP tiene connotaciones distintas.

La reflexión asumida como crítica prevaleció en el CAP; crítica al programa de formación mismo y a las experiencias prácticas que se dan al interior de él. La reflexión se centró en aspectos de índole administrativos y prácticos del programa de formación sin que este grupo de futuros profesores, llegase a revisar en profundidad lo aprendido a lo largo del curso.

En el CCP, la reflexión se manifiesta en dudas y cuestionamientos. Los futuros profesores han constatado que una enseñanza de las ciencias sociales de tipo tradicional funciona en términos de control del proceso; pero se cuestionan los resultados de una práctica de este tipo en cuanto al aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Las críticas a los modelos utilizados por sus profesores de primaria y secundaria las mantienen, pero al evaluar el programa y su propia actuación reconocen que la reproducción de los modelos utilizados comúnmente en la enseñanza de las ciencias sociales es una posibilidad real y que durante las prácticas fue, en más de una ocasión, una realidad concreta debido a limitaciones de los tutores y a la falta de experiencia o de conocimiento de modalidades distintas de enseñanza.

En general, la investigación en esta área se relaciona directamente con el cambio que pueda producirse en las concepciones previas de los alumnos que han participado en un programa de formación de profesores. Los investigadores se debaten entre la aceptación de que la influencia o impacto de los programas de formación inicial es mínima cuando se trata de mejorar la prác-

tica educativa (Leat, 1996, entre otros) y la creencia de que el impacto de los cursos de formación docente depende de las experiencias educativas, de los espacios para la reflexión con que cuenten los alumnos y de la coherencia del discurso que se promueve en la universidad y en los centros de prácticas (por ejemplo Owens, 1997; Nga-Yee, 1998; Pendry, 1998). Ambas posiciones se fundamentan en estudios de campo y en revisiones de lo investigado hasta el momento.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, se puede concluir que el CCP ofrece condiciones más favorables que el CAP para promover una actitud reflexiva. Menos alumnos, menos tutores, posibilidades de mayor coordinación entre la universidad y los IES y de supervisión de las prácticas por parte de los profesores de didáctica, seguimiento más personalizado de las actuaciones de los futuros profesores en los institutos, duración y estructuración del programa más acorde con la necesidad de incorporación paulatina de los estudiantes de profesor a la realidad profesional en la que les corresponderá desempeñarse; son los factores que contrastados con la masividad de los cursos, de tutores y centros y el escaso tiempo que se destina a la formación de profesores en el CAP, permiten a los alumnos del CCP participar de un proceso en el que las posibilidades de analizar lo aprendido están más cerca de convertirse en realidad.

Sin embargo, y a pesar de que el CCP ofrece condiciones de aprendizaje y de reflexión más favorables que el CAP, no se puede afirmar que en el desarrollo de los cursos 1999-2000 y 2000-2001 los futuros profesores de ambos grupos hayan incorporado la reflexión como práctica cotidiana de su acción docente. Cuestionan y valoran la teoría y la práctica pero no se da una vinculación teoría práctica en el sentido que implique un abandono del pragmatismo y una toma de decisiones pensadas frente a las distintas cuestiones que deben resol-

ver en el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. Se produce un quiebre de las concepciones previas de los futuros profesores y se genera la necesidad de actuar de acuerdo a referentes teóricos que promuevan una enseñanza y un aprendizaje significativo. Al finalizar el curso pude comprobar como una gran mayoría de alumnos seguían manifestando inseguridades a la hora de asumir la tarea de enseñar. Sin duda, lo conocido y lo tradicional también les provoca incertidumbre, pero al menos pueden intuir cuales serán los resultados de sus acciones. Han experimentado cambios en su concepción de la enseñanza y se han vuelto más reflexivos, pero necesitan más tiempo y más experiencias para contrastar las ideas innovadoras con la práctica y abandonar los temores provocados por su inexperiencia.

El análisis de las ideas previas, del proceso de formación y de la reflexión que los alumnos realizan sobre su propio aprendizaje a través del CAP y del CCP, fue planteado como un camino para la comprensión de los principales fundamentos que sustentan un programa de formación inicial y de sus respectivos alcances.

Inicié esta investigación con la intención de encontrar respuestas a las interrogantes que, como profesora de didáctica de las ciencias sociales, se me planteaban cotidianamente a la hora de enfrentarme al desafío de participar en la formación inicial de profesores del área. La observación y seguimiento del CAP y del CCP a lo largo de tres años me ha permitido comprender con mayor profundidad lo que esta labor implica. Sin embargo, no puedo afirmar que las interrogantes se hayan resuelto pues esto sólo será posible a partir de la proyección tanto personal como institucional de lo concluido en cada uno de los aspectos estudiados.

En lo personal, la formación de profesionales de la educación implica plantearse qué significa y de qué manera se puede promover en los futuros profesores, la

reflexión como actitud de revisión permanente de la labor docente, la flexibilidad para responder a nuevos desafíos, la capacidad de analizar una problemática desde distintos puntos de vista, la disposición a trabajar en equipo y la actualización permanente a nivel disciplinar y cultural como actitudes profesionales deseables.

Desde esta perspectiva surgen dos planteamientos básicos:

- Primero, plantearse la formación de profesores capaces de diseñar su actuación en el aula y fuera de ella, como fruto de la reflexión. Para esto es necesario promover la problematización y cuestionamiento de las acciones pedagógicas tomadas a partir de la vinculación teoría - práctica.

En mi opinión, es fundamental que los alumnos analicen las decisiones que toman sobre la manera de enseñar las ciencias sociales, la historia y la geografía, sobre las estrategias de aprendizaje que desarrollarán en sus alumnos y sobre la manera de evaluar el logro de las finalidades planteadas, considerando lo propuesto y lo aprendido en las aulas universitarias y lo observado en los centros de prácticas.

En el CCP, principalmente, se dieron instancias de discusión sobre las unidades de aprendizaje que incentivaron, en los estudiantes de profesor, la reflexión sobre la mejor manera de desarrollar un determinado tema; en ciertas ocasiones esta reflexión se dio una vez finalizada las prácticas en los institutos lo que comprueba que la reflexión de la propia práctica no se finaliza en el aula sino que debe proyectarse como una manera de evaluar el quehacer docente y proyectar acciones futuras.

- Segundo, avanzar en el desarrollo de una actitud reflexiva que implique ir más allá de lo concreto y puntual de las propias creencias y prácticas. Para ello se debe contextualizar la reflexión desde la perspectiva de la formación inicial del profesorado desde lo que se está haciendo en los cursos de DCS, analizando la coherencia y pertinencia de sus propuestas de enseñanza.

Ambos planteamientos se relacionan y se encaminan a la formación de profesores que rompan con la tradición y las prácticas memorísticas dominantes en la enseñanza de nuestra área.

A mi parecer, la única manera de asumir estos desafíos es a partir de la toma de conciencia por parte de los profesores de DCS y de los alumnos que ingresan a los programas de formación inicial del marco teórico y conceptual que fundamenta nuestras decisiones pedagógicas.

"El enfoque actual de la base de conocimientos para la enseñanza debería estar acompañado por la preocupación de ayudar a que los docentes de ciencias sociales sean reflexivos sobre los elementos epistemológicos de los marcos de referencia que incluyen en sus programas de formación docente, sobre las cambiantes orientaciones epistemológicas dentro y a través de las ciencias sociales, y sobre sus supuestos acerca de la mejor manera de aprendizaje para sus alumnos" (Shaver, 2001. p. 57)

Por otra parte, la presente investigación me plantea la necesidad de seguir investigando sobre el tema, contrastar los resultados con la realidad de la formación inicial del profesorado en Chile y de qué manera es posible avanzar hacia la for-

mación de profesionales reflexivos. De hecho ya he analizado el ámbito de las ideas previas en alumnos de los cursos 1999-2000 y la realidad no presenta cambios sustanciales; los alumnos también recuerdan clases tradicionales en las que el profesor era quien desarrollaba los temas y es desde este referente desde donde se plantean la enseñanza de las ciencias sociales.

A nivel institucional, son tres los aspectos que me parece que merecen una dedicación especial y que hacen referencia a aspectos fundantes, programáticos y prácticos:

- En primer lugar, y relacionado con la fundamentación que sustenta la formación inicial del profesorado de secundaria en DCS, me parece urgente discutir sobre la contradicción que implica definir y promover la "formación inicial" como una titulación post licenciatura. La profesionalización de los futuros profesores está marcada por su formación previa como licenciados en una determinada disciplina y esto dificulta su identificación como profesionales de la educación.
- A nivel programático, y desde la didáctica de las ciencias sociales, aquellos que participamos en la formación de profesores debemos plantearnos el firme propósito de revisar permanentemente las temáticas y las modalidades de enseñanza propuestas desde nuestros cursos como una manera de actualizar la discusión sobre temas relevantes del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Así también debemos garantizar que los programas y su aplicación contemplen las condiciones necesarias para la reflexión como actitud profesional.

- En lo práctico, lo observado durante estos tres años y medio me ha permitido apreciar que la inserción paulatina y secuenciada en la realidad educativa, por parte de los futuros profesores que participan en un programa de formación inicial, ayuda a la configuración de una imagen más cercana a la realidad que a través de períodos únicos y breves de prácticas.

La posibilidad de observar la realidad y de analizarla de acuerdo a los planteamientos teóricos analizados desde las aulas universitarias, enriquece la experiencia de las prácticas y permite avanzar en una vinculación real entre la teoría y la práctica.

En definitiva y refiriéndome al plano institucional, considero que desde los departamentos y facultades responsables de la formación inicial del profesorado se debe promover la discusión en torno a tres cuestiones básicas:

- La profesionalización del profesorado de secundaria
- Los ejes temáticos y metodológicos de los programas
- La vinculación teoría práctica.

Si lo que pretendemos como formadores de profesores es avanzar en la formación de profesionales capaces de tomar decisiones acordes a los desafíos que la sociedad les plantea y de avanzar en el desarrollo de la enseñanza de las ciencias sociales como disciplina cuyo eje es la comprensión del mundo y de sus relaciones, debemos seguir discutiendo e investigando sobre estos y otros temas que inciden directamente en el proceso de formación inicial del profesorado.

Esta investigación ha significado, en términos personales, iniciar un camino dentro de la didáctica de las ciencias sociales que me obliga a salir de lo cotidiano del aula para integrarme a la reflexión de la formación de profesores como profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1991) "*Conocimientos previos y aprendizaje escolar*". Cuaderno de Pedagogía N° 188. pp. 12 -14.

Adler, S. (1991) "*The Education of Social Studies*". Shaver (ed.): Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of de National Council for de Social Studies. New York. Macmillan. pp.210 - 221.

Adler, S. (1984) "*A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies*". In Theory & Research in Social Education. Vol XII pp.13-30

Adler (1993) "*The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher*". Dumas. W. (1993) (ed.) "*Preparation of Social Sstudies Teachers*". In The International Journal of Social Education. Ball State University, Indiana, vol 7 n° 3 pp. 39 - 47.

Angulo, J.F. (1993) "*¿Qué profesorado queremos formar?*" En: Cuadernos de Pedagogía n° 220 Diciembre 1993 pp.36-39

Armento, B. J. (1986) "*Research on Teaching Social Studies*" Wittrock, M.C. (ed): Handbook of Research on Thinking. New York, MacMillan, 1986, p. 942-951

Armento, B.J. (1991) *"Changing conceptions of research on the teaching of social studies."* Shaver (ed.): Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies. New York. pp.185 - 196.

Armento, B.J. (1996). *"The professional development of social studies educators."* Sikula, J et al (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York. MacMillan, 485 - 502.

Armento, B. (2000) *"El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales"* En Pagès, J.: Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 19 - 39.

Ávila, R.M. (2000) *"Los profesores de historia del arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación"*. Pagès, J.: Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva p.335 - 353.

Banks, J.A. & Parker, W.C. (1992) *"Social Studies Teacher Education"* Houston, W.R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators. New York. Macmillan, p. 674-686.

Barquín Ruiz, J. (1999) *"La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España"* En Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal. Madrid

Batllori, R.; Benejam, P.; Comes, P.; Oller, M.; Pagès, J.; Pons, M.; Tatjer, P.; Valls, C. (1992). La relación Teoría y Práctica en la Formación inicial del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Comunicación presentada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de Girona, en el IV Simposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Girona 8 al 10 de abril de 1992.

Benejam, P. (1986). *"La formación de maestros: una propuesta alternativa"* Barcelona. Laia / Cuadernos de Pedagogía.

Benejam, O. (2001) *"Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la Formación del Profesorado."* En: La formación docente en el Profesorado de Historia. Arrondo, C.; Bembo, S. compiladores. Homo Sapiens Ediciones. Rosario - Argentina. pp. 61 - 70

Blanco, Nieves (1999) *"Aprender a ser profesor/a: el papel del practicum en la formación inicial"* en Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal. Madrid. pp.379 - 398

Bravo, L. (2000) *"Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de educación secundaria"*. En Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 425 - 438.

Casas, M. (2000) "*Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*" En: Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva p. 115-139

Casas, M.; Deulofeu, J.; Sanmartí, N. (2001) "*La formación del profesorado de educación secundaria en la Universidad Autónoma de Barcelona: Curso de Cualificación Pedagógica (CCP)*". EN Perales, F.J. y otros . I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada; Grupo Editorial Universitario. Vol II pp. 1483-1496

Dewey, J. (1989) "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo". Barcelona. Paidós.

Dinkelman, T. (1999): "*Critical Reflection in a Social Studies Methods*". In Theory and Research in Social Education. Vol. 27, nº3. pp. 329-357.

Duff, Tony (editor) (1988) "Explorations in Teacher Training: Problems and Issues". Logman. Londres.

Elliott, J. (1990) "Investigación acción en la escuela". Morata. Madrid.

Elliott, J. (1993) "El cambio educativo desde la investigación acción". Morata. Madrid.

- Erickson, F. (1989) *"Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza"*. En: Wittrock, M.C. (1989) "La investigación de la enseñanza, II : Métodos cualitativos y de observación". Paidós MEC. Barcelona. pp. 195 - 302.
- Escudero, J.M (1990) " *Tendencias actuales en la investigación en la investigación educativa: los desafíos de la investigación*". *Curriculum*,2 (3 - 26)
- Estepa. J. (2000) *"El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sociales"* . En Pagès,J.: Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 313 -334.
- Esteve, José M. (1997) "La formación inicial de los profesores de secundaria" Editorial Ariel. Barcelona.
- Esteve, José M. *"El choque de los principiantes con la realidad"* C. de Pedagogía 220 pp. 59-63
- Evans, R.W. (1989) *"Las concepciones del maestro sobre la historia"* En: Boletín de la Asociación de Didáctica de las Ciencias Sociales 1,2 pp. 101-138
- Evertson, C. y Grenn, J. (1989) *"La observación como indagación y medio"* En: Wittrock, M.C. (1989) "La investigación de la enseñanza, I : Métodos cualitativos y de observación". Paidós MEC, Madrid. pp. 303 - 430.

Fehn, B. & Koeppen, K.E. (1998): *"Intensive Document-Based Instrucción in a Social Studies Methods Course and Student Teachers' Attitudes and Practice in Subsequent Field Experiences"*. Theory & Research in Social Education, vol. 26 (4). 461-484.

Fernández Pérez, M (1995) *La Profesionalización del docente*. Siglo XXI Madrid.

Finocchio, Silvia y otros (1993) *"Enseñar Ciencias Sociales"*. Troquel educación. Serie Flacso – Acción pp.15 –31.

Fuentes A., Eduardo y González S., Mercedes (1994) *"Las prácticas escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas"*. Servicio de Publicaciones Diputación Provincial San Marcos. Lugo

Fuentes, E.J. (1998) *"Aprendiendo a enseñar historia"* Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.

García, T. y Pagès, J. (1999) *"La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP"*. Contextos educativos. Revista de Educación, vol. 2. 53-69

Gimeno, J.; Pérez, A. (1988) *"Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico"* En: Infancia y Aprendizaje nº 42 pp. 37-63

- Giroux, H.A. (1990) "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje." Paidós - MEC. Barcelona.
- Goodson, I.; Biddle, B. , Good, T. (2000) "*La profesión de la enseñanza nuevas preocupaciones*". "La enseñanza de los profesores I" Biddle, Bruce; Good, T.; Goodson, I. Paidós. Barcelona pp. 13 -18 (prólogo)
- Goetz, J.P.; LeCompte, M.D. (1988) "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Morata, Madrid.
- González, I., Guimerà, C., Quinquer, D. (1990) "El CAP de geografía, història i art a l'ICE de la UAB. Entre allò que és desitjable i el que era possible. Les pràctiques especials durant el curs 1987/88". Institut de Ciències de l'Educació.
- González Sanmamed, Mercedes (1994) "Aprender a enseñar: mitos y realidades". Universidad de la Coruña, Servicio de Publicaciones.
- Guerra, E., Mattozzi, I. (1994) "Insegnanti di storia tra istituzioni e soggettività". Bologna, CLUEB.
- Haeussler, C. y Davis, O.L. Jr. (1998): "*Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History*". Theory & Research in Social Education, vol. 26, 2. 173-197.

Hargreaves, A. (1998) "Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos y cambia el profesorado)". Morata, Madrid.

Herrero, H., Martínez, J.M. (2000) *"La formación inicial del profesorado de secundaria. El CCP: una experiencia del Departamento de DCS de la Universidad de Valladolid"*. En Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 597 - 615

Hierrezuelo, J.; Montero, A. (1988) *"La ciencia de los alumnos"*. Editorial Laia/MEC Barcelona. pp.13-37

Huberman, M., Thompson, Ch., Weiland, S. (2000) *"Perspectivas de la carrera del profesor"* En: "La enseñanza de los profesores I" Biddle, Bruce; Good, T.; Goodson, I. Paidós. Barcelona pp. 19 -97.

Huberman, Susana (1994) "Cómo aprenden los que enseñan : la formación de los profesores". AIQUE Didáctica. Buenos Aires

Imbernón, Francisco (1994) "La formación del profesorado" Ediciones Paidós. Buenos Aires

Imbernón, Francisco (1998) "La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional". Graó Biblioteca de aula. Barcelona.

Imbernón, Francisco (1999). "La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato". Graó Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació (1999) Curs de Qualificació Pedagògica (CQP)
Universitat Autònoma de Barcelona (Documento interno)

Jiménez Gómez, R.; Rodríguez Martínez C.; Pérez Ríos J. (1999) "*Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos par un nuevo modelo de formación*" En: Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal. Madrid. pp.146 - 180

Kay Gillaspie, M. y Davis, O.L. Jr. (1998) "*Historical Constructions: How Elementary Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in their Writing of History*". The International Journal of Social Education, vol 12, 2. 35-45.

Kemmis Stephen (1999) "*La investigación acción y la política de reflexión*" En: Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal. Madrid. pp.95 - 118

Labaree, David F. (1999) "*Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente*" En: Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica. A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (editores). Ediciones Akal. Madrid. Pp. 16 - 51

Liston, D.P. y Zeichener, K.M. (1993) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización". Ediciones Morata, Madrid.

Llobet, C. (2000) "*Los conocimientos de historia del arte de los alumnos de formación inicial del profesorado de educación primaria: un estudio de caso*". Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 413 - 424.

Marcelo, Carlos y otros (1991) "El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica". Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1995) "Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza". P.P.U Barcelona.

Mattozzi, I. (2000) "*La formazione degli insegnanti di storia in prospettiva*". En Pagès, J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 87 - 101.

Nga - Yee Cheng, I. (1998) "*Perceptions of Hong Kong Geography Students Teachers about Geography Teaching*." In Geographical Education, vol 11 pp. 42-49

Owens, W.T. (1997) "*The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Pre-service Elementary Teachers*". In The Social Studies, vol. 88 nº 3 pp.113-120

- Pagès, J. (1994) *"La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado"*, Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 13, Octubre - Diciembre 1994 (38 - 51)
- Pagès, J. (1996): *"Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?"*. En: Investigación en la Escuela 28. 103-114
- Pagès, J. (1997) *"La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales"*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada, Sevilla pp49-86
- Pagès, J. (1999): *"Las representaciones previas de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia"*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales 4. 161-178
- Pagès, J. (2000a) *"La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado"*, En: Rev.Iber, nº 24, (33-44)
- Pagès, J. (2000b) *"El curriculum de DCS en la formación inicial del profesorado: una línea de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS"*. En Pagès,J.; Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 41 - 57.

Patton, M.Q. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills. Sage.

Pendry, A. et. al. (1998) *History Teachers in the Making Professional Learning*. Buckinhan. Open University Press.

Pereyra, M. (1998) *"Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente"*. Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S. Tiramonti, G. (comp.) *"La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias"*. Buenos Aires. Troquel. pp. 89 - 103.

Popkewitz, Th. S. editor (1987) *"Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica."* Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.

Porlán, R., Martín, J. (1996) *"El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula"* 3ª. Edic. Diada. Sevilla.

Porlán, R. y otros (1997) *"Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos"* En: *Investigación en la escuela* nº29 pp.49-58

Porlán, R. (1998) *"Constructivismo y escuela"*. Diada editora. Sevilla.

- Prats, J. (1997) *"La investigación en didáctica de las ciencias sociales: notas para un debate deseable"*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada, Sevilla. pp. 9 - 25.
- Prats, J. (2000) *"Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales."* Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas en las áreas curriculares del siglo XXI. Granada: Grupo Editorial Universitario, Volumen I pp.245 -259
- Quinquer, D; Gatell, C. (1996) *"Les concepcions sobre la didáctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària"*. Balma. Didáctica de les Ciències Socials, Geografia i Història nº 4 p. 105 -115
- Riera, F. (2000) *"La formación inicial de los maestros y las maestras de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales: un estudio de caso"*. En Pagès,J.: Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp. 439 - 450
- Santiesteban, A. (2000) *"Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquema de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial"*. En Pagès,J.: Estepa, J.; Travé, G. (eds) Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Huelva. Universidad de Huelva pp.355 - 369.

Santos, M.A. (1993) "*La formación inicial: El currículum del nadador*" En: Cuadernos de Pedagogía nº 220

Schulman, L. (1989) "*Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea*" En: Wittrock, M.C. (1989) "La investigación de la enseñanza, I : Métodos cualitativos y de observación". Barcelona, Madrid. Paidós MEC; pp. 9 -91.

Shaver, J. (2001) "*La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales*" En: La formación docente en el Profesorado de Historia. Arrondo, C.; Bembo, S. compiladores. Homo Sapiens Ediciones. Rosario - Argentina. pp.41 - 59

Shiveley, J. M. (1996): "*Institutional Context in Teacher Education : A Multisite Comparative Case Study of Three Social Studies Teacher Preparation Programs*". JSSR, Vol. 20, 2. 53-59

Schön, D.A. (1992) "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones". Barcelona MEC-Paidós.

Stake, R.E.(1998) "Investigación con estudio de casos". Ediciones Morata S.L. Madrid.

Vera, M.I. (1997) *"La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis críticos de sus perspectivas y de su realidad"*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Diada, Sevilla. pp. 107 - 115

White, J.J. (1986) *"Un enfoque etnográfico"* en C. Cornbleth (1986): *An invitation to Research in Social Education*. N.C.S.S. (Bol. N° 77)

Wilson, E. K., Konopak, B.C. y Readance. J.E. (1994): *"Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices"*. *Theory and Research in Social Education*, vol. XXII, 3. 364-379.

Zeichner, K. (1987) *"Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado"* En *Revista de Educación* n° 282 pp. 161 - 186.

Zeichner, K. (1993) *"El maestro como profesional reflexivo"*. En *Cuadernos de Pedagogía* n° 220 pp.44 - 49.