

2. ELEMENTOS CENTRALES DE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE DEL GRUPO DEL CCP 2000 - 2001 (ANEXO Nº 3.1)

La finalidad de esta actividad y el método de análisis utilizado en el CAP, se mantuvo a la hora de diseñar su aplicación en el contexto del CCP2. Sin embargo, su presentación cambió

En la primera clase la profesora de didáctica le pidió a los alumnos que programaran una clase o que señalaran que harían si los llamaran para hacer una sustitución en un instituto. La reacción de los alumnos, frente a esta situación hipotética, fue de desconcierto y en algunos casos de incomodidad; así lo manifestaron en el momento, a través de preguntas que pedían una mayor especificación de la actividad a realizar. También comentaron esta percepción en la primera entrevista realizada en el contexto de evaluación de la primera etapa del curso: *"Dios, casi me da algo ... de verdad. Me quedé así, que no sabía que poner"* (Laura), *" me pareció bien aunque pensé: Bueno, no sé muy bien lo que tengo que hacer"* (Francisca), *"Creo que no entendí lo que se pedía ... porque me preguntó tan en abstracto, que yo le contesté también en abstracto ... es que hubiese sido mejor que nos dijera "prepara una clase para 1º de ESO sobre la Revolución Industrial ... no entiendo por qué no lo hicieron así"* (Cristina), *"Madre mía, ¿qué hago?. en un primer momento me dio un poco como de pánico."* (Susana), *"Yo fui allí el primer día y me dijo esto y me quedé descolocada totalmente ... ¿qué hago? Es que no sé nada, si no he hecho nada de didáctica ... es que no puedo"* (Teresa)

A pesar del desconcierto y la incomodidad, los alumnos desarrollaron la actividad. Algunos centraron su preocupación en hacer averiguaciones sobre el centro, el curso y los contenidos, otros programaron en términos teóricos sin referencia a ningún tema y un tercer grupo de alumnos desarrolló una clase en torno a un tema específico.

Teniendo en cuenta esta primera "angustia" de los alumnos frente a la falta de precisión de las instrucciones, me propuse desarrollar un análisis de los elementos de una programación acorde con el trabajo realizado por este grupo de futuros profesores, a partir del mismo esquema diseñado para el análisis de las programaciones de los alumnos del CAP.

2.1. Condiciones del aprendizaje

La mención que estos futuros profesores hacen de la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado, del establecimiento de relaciones profesor - alumno positivas o de la importancia de iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las ideas previas de los alumnos son muy amplias y sólo se pueden extraer de afirmaciones muy generales.

2.1.1. Ambiente y relación profesor - alumno:

Ningún alumno hace mención a este aspecto, por lo menos de manera directa. Sin embargo, he seleccionado algunas expresiones que podrían enmarcarse en este ámbito:

"... intentaría plantear un método de aprendizaje no demasiado complicado ni para mí ni para ellos, que al tratarse de una sustitución hay la posibilidad que no presten mucha atención" (Teresa)

" ... y procuraría no cargarlos demasiado con nombres y fechas porque es una sustitución y bastante trabajo tendré en captar su atención" (Laura)

" (...) al llegar, saludaría e intentaría hacer una pequeña introducción de cómo creo que se ha de enfocar el aprendizaje. Un aprendizaje entendido como un reto estimulante para saber y orientarlo de acuerdo con la vocación de cada uno" (Carlos)

En los dos primeros casos el tema surge de un cierto temor a no captar la atención de los alumnos; razón por la cual habría que buscar estrategias que tienen más relación con aspectos metodológicos que con la creación de un ambiente adecuado de aprendizaje o de relaciones interpersonales fluidas y abiertas. En el tercer caso expuesto, pareciera que el alumno busca la creación de una relación de enseñanza aprendizaje a partir de las individualidades de los alumnos, pero no se entregan más elementos sobre el ambiente en el que se desarrollaría la clase.

Tres de los once (27,27%) alumnos que participaron en esta actividad se aproximan a considerar este elemento.

2.1.2. Continuidad el trabajo educativo:

Siete de los 11 alumnos (63,64%) que participaron en esta actividad, señalan su interés por conocer cual es la realidad en la que deberán intervenir como profesores. Nivel y tema, son preocupaciones coincidentes para estos siete futuros profesores. El número de alumnos varía cuando se trata de la continuidad de los métodos de trabajo. Sólo una alumna - Laura - se interesa por el tipo de material con el que están acostumbrados a trabajar los alumnos; mientras que otros dos - Jesús y Marta - se plantean averiguar las directrices curriculares y metodológicas del departamento de ciencias sociales del centro.

" En primer lugar averiguaría, llamando al instituto, para qué nivel es la clase y en qué punto del temario se encuentran. También sería interesante conocer qué tipo de material didáctico (manual, dossiers, etc.) utilizan los alumnos para trabajar la asignatura." (Laura)

"Primeramente, me enteraría de la clase a la que tendría que ir y de la materia que estaba dando el profesor." (Carlos)

"Delante de una propuesta tan imprecisa primero intentaría concretar, de acuerdo con el instituto, los temas que habría que dar y el nivel correspondiente. Es importante saber si los niños han tocado o no anteriormente el tema concreto ..." (Teresa)

" En primer lugar intentaría ponerme en contacto con el profesor al cual he de sustituir o con su departamento. Dentro de la enseñanza se sigue un currículum y mi actuación tendría que ir destinada a no romper el desarrollo curricular.

De la conversación con el profesor extraería las líneas básicas para dar las clases, como es el tema, su situación dentro de la unidad didáctica, etc. ..." (Jesús)

"Lo primero que es necesario hacer es investigar cuál es el temario del curso, contactar con el profesor o alguien que sepa los temas del curso para poder centrar la clase.

Una vez obtenida la información del tema en cuestión, por ejemplo "la historia antigua", prepararía el tema teniendo en cuenta que antes le preguntaría a los alumnos sobre el punto donde su profesor lo va a dejar la última sesión." (Mercé)

" En primer lugar llamaría al instituto para enterarme de la edad de los alumnos y del bloque temático que están estudiando en este momento. Intentaría contactar con el área de ciencias sociales o con el jefe de estudio para que me dijese cuatro cosas sobre la línea pedagógica del centro y la metodología didáctica a la que están acostumbrados aquellos estudiantes." (Marta)

"En primer lugar lo que haría sería ponerme en contacto con el centro para saber la materia, el tema, el nivel (curso destinatario de la clase), el estado de conocimiento en que se encuentran los alumnos a los que he de dar la clase y, (esto no es imprescindible), la situación social en la que se enmarca la vida de mis futuros alumnos." (Cristina)

En este punto, se destaca el interés de estos futuros profesores por conocer la realidad en la que hipotéticamente se insertarían. Quizás esto pueda originarse en el planteamiento de la actividad: "Te llaman para una sustitución en un centro, ¿qué harías?". Sin duda, para responder a esta interrogante, se pueden tomar diferentes opciones; razón por la cual fue necesario resaltar que lo importante era centrarse en la actuación frente al curso.

2.1.3 Ideas previas:

Tres alumnos de este grupo de futuros profesores las mencionan (27,27%). Teresa reconoce su importancia; Jesús las averiguaría a través de una actividad de evaluación - además de conversar con el profesor del curso -; y Mercé lo haría preguntando a los alumnos sobre lo que saben y lo que no.

"Es importante saber si los niños han tocado o no anteriormente el tema concreto ..." (Teresa)

"Un hecho importante a la hora de dar clase, es conocer el nivel de los alumnos, por este motivo, a parte de la entrevista con el profesor a sustituir, también haría alguna pequeña actividad de evaluación inicial después de una pequeña presentación donde se explique a los alumnos la nueva situación, como también, la programación para la clase o clases." (Jesús)

"La preparación de la clase iría orientada a preguntar a los alumnos sobre qué tipos de conocimientos tienen más claros y qué conocimientos les han quedado menos claros." (Mercé)

El 27,27% hizo referencia a la necesidad de indagar las ideas previas de los alumnos. Pareciera ser que no sólo los teóricos de la educación reconocen la importancia de este aspecto y se esfuerzan por conocer lo que piensan o saben los alumnos antes de trabajar un tema; aquellos que inician su camino de formación como profesores también se detienen a reflexionar sobre este tema. La pregunta que surge frente a esta realidad es el origen de esta preocupación por parte de los alumnos de profesor: ¿vivencia/experiencia?, ¿intuición?

2.2. Análisis de los elementos de una programación

2.2.1. Determinación del tema:

Este elemento es uno de los cuatro con mayor presencia en las programaciones. Cinco alumnos, de un total de once (45.45%), especificaron un tema para trabajar.

De los 5 alumnos, 4 seleccionaron un contenido concreto: arte románico en Cataluña, la corte del renacimiento: una visión social e histórica de esta época en Italia, relaciones entre las actividades humanas y el territorio y la revolución industrial. Una alumna seleccionó una etapa histórica - época antigua - sin hacer referencia a un tema concreto.

Otro aspecto relevante es que 3 alumnos determinan el tema a partir de su propia especialidad: arte románico en Cataluña (historia del arte), la corte del renacimiento: una visión social e histórica de esta época en Italia (historia del arte), relaciones entre las actividades humanas y el territorio (geografía).

	1	2	3
	tema	Especialidad	otra esp.
n° alumnos	5	3	2
%	45,45	60	40

Nota: los porcentajes de las columnas 2 y 3 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron tema a desarrollar, es decir, sobre 5 alumnos. En el primer recuadro se indica el número de alumnos que especificaron tema, en el segundo el número de alumnos que seleccionó un tema de su especialidad, en el tercero de otra especialidad.

Tres alumnos - Teresa, Laura y Juan - seleccionan temáticas relacionadas con las especialidades de procedencia. Las dos alumnas que proponen temas ajenos a su especialidad, sociología y filosofía, lo hacen a partir de temas recurrentes en la enseñanza de la historia: la Revolución Industrial y la Época Antigua.

Se repite la premisa de "enseñar lo aprendido", ya sea a partir de la formación en una especialidad determinada (historia del arte, geografía) o de la experiencia como alumna del sistema escolar en el que se dan temas recurrentes (filosofía y sociología).

2.2.2 *Objetivos de la clase propuesta:*

Cuatro de los 11 alumnos que realizaron esta actividad, plantean los objetivos de su propuesta. Tres lo hacen en relación directa con el tema seleccionado: "*reconocer los centros desde donde surgieron las principales innovaciones artísticas*" y "*conocer testimonios del pasado en la actualidad (patrimonio medieval)*" son los dos objetivos de la propuesta de clase sobre el Románico en Cataluña; "*conocer las concepciones más generales*

sobre este tema" es la finalidad planteada en el contexto de la clase sobre las actividades humanas y sus relación con el territorio. Un tercer alumno ha planteado el objetivo de *"tener una idea global de qué, del dónde, del cuándo, del cómo y del por qué"*, lo que sin duda sólo se puede entender en función de un tema concreto. En todos estos casos, las finalidades - a pesar de lo generales que pueden parecer - han sido planteadas en función de los alumnos; son ellos los que deberán reconocer los centros de donde surgieron las principales innovaciones artísticas o conocer los testimonios del pasado o comprender la importancia de los procesos históricos.

Por su parte, Francisca - alumna de filosofía - señala que *"Introduciría la importancia de comprender la historia no sólo como el estudio de una línea de sucesos, ya que el objetivo de la historia es comprender las situaciones vividas en diferentes momentos y lugares."* En este caso no queda del todo claro quien sería el protagonista de la acción; todo depende de la acción que se establezca como centro de la clase: la introducción desarrollada por el profesor o la comprensión por parte de los alumnos sobre la importancia de la historia.

Marta, sin especificar objetivos, señala que *"... prepararía los contenidos, adecuando los objetivos específicos de ciencias sociales para aquella edad."*, lo que implica que, sin definirlos, los considera dentro de la función docente a la hora de programar.

	1	2	3	4
	Finalidad	en función del tema	en función del alumno	en función del profesor
Als	4	--	3	1
%	35,35	--	75	25

Nota: los porcentajes de las columnas 2,3 y 4 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron una finalidad, es decir, sobre 4 alumnos.

Es claro, que la determinación de finalidades - a la hora de programar una clase - no es uno de los elementos prioritarios para estos futuros profesores de ciencias sociales.

2.2.3. *Secuencia o estructura de la clase:*

Ocho alumnos (72,73%) presentan, ya sea de manera explícita o implícita, una secuencia de la clase que desarrollarían durante la sustitución en un instituto.

Las secuencias presentadas por los alumnos del CCP2 incluyen una serie de aspectos previos a la realización de la clase, como los trámites de toma de contacto con los IES y entrega de información sobre la labor a desempeñar por ellos.

La tipología de secuencias utilizada en el análisis del CAP no es aplicable en el presente análisis, razón por la cual he sintetizado la información extraída de las programaciones en un esquema sobre los aspectos relacionados directamente con la acción docente dentro de la clase; separándose entre aquellas propuestas planteadas a partir de un tema concreto y aquellas que se diseñan como esquema general de una clase.

- A partir de un tema concreto

Situación temporal y geográfica Introducción histórica Análisis de las obras y corrientes

* Arte románico en Cataluña - Teresa (historia del arte)

Ilustración de la época con diapositivas
Artistas más destacados

* La corte del renacimiento - Laura. (historia del arte)

Introducción sobre la importancia de estudiar historia e indagación, a través de preguntas, de lo que los alumnos han estudiado hasta el momento
La revolución industrial
Los sucesos ubicados en el tiempo y en el espacio
Términos específicos
Interrelación entre los hechos (causas y consecuencias)

* La revolución industrial - Francisca. (sociología)

Las dos primeras secuencias presentadas, corresponden a propuestas realizadas por alumnas procedentes de la especialidad de historia del arte. En ambos casos se explicita el estudio de obras y artistas, lo que constituye uno de los ejes centrales en la dinámica de enseñanza de esta especialidad y que se podría definir como clásica.

"La secuencia prototípica de una clase de historia del arte es la siguiente: el profesor presenta el tema y explica la obra de arte, desde un punto de vista descriptivo, a través de diapositivas; mientras, los alumnos escuchan al profesor y observan las diapositivas que se exponen.

[...] en algunas ocasiones esta secuencia se altera con una visión más innovadora del proceso de enseñanza aprendizaje. En ella los alumnos extraen las características más significativas de la obra de arte, dirigidos por el profesor. Luego generalizan con otras obras del mismo autor o del mismo estilo histórico artístico. (Ávila, R.M. 2000.p 343)

Quizás sea esta metodología generalizada de una clase de historia del arte, lo que ha llevado a dos de las tres alumnas de esta especialidad, a programar de una manera tan pautada.

- Como esquema general de la clase:

Introducción
Definición del tema
Aspectos más relevantes
Consecuencias
Conclusión general

* Susana. (historia)

Introducción sobre como se debe enfocar el aprendizaje
Tratamiento del tema

* Carlos. (historia)

Introducción teórica
Práctica

* María. . (historia del arte)

Evaluación inicial
Presentación de la forma de trabajo
Tratamiento de los contenidos

* Jesús. (historia)

Debate inicial
Exposición breve de los contenidos
Análisis de los materiales didácticos
Ejercicio individual
Debate final

* Marta. (historia)

De este grupo de secuencias, se pueden deducir distintas perspectivas o concepciones del proceso de enseñanza aprendizaje. En el primer caso (secuencia de Susana) vemos una estructura clásica de tratamiento de temas históricos.

En los dos casos siguientes (Carlos y María) nos encontramos ante propuestas muy abiertas que más que permitirnos obtener una idea del desarrollo de la clase, plantean una intención; en el primer caso una intención de comunicar a los alumnos como se llevará a cabo el aprendizaje (introducción); en el segundo, una intención de relacionar teoría y práctica.

El cuarto esquema corresponde a Jesús, un alumno que ya ha cursado el CAP por lo que podría pensarse que maneja conceptos, adquiridos de manera formal, sobre unidades didácticas. Los dos primeros aspectos considerados - evaluación diagnóstica y comunicación de la forma de trabajo - podrían corroborar esta idea. Sin embargo, esto no se aprecia en el resto de su programación, presentada más como una pauta que como una programación.

La última propuesta corresponde a la presentada por una alumna (Marta) que ha tenido una formación dentro de la escuela activa y que tiene experiencia docente en educación para adultos. Tal vez esta experiencia sea la que la lleva a presentar una secuencia cerrada, es decir, iniciando la sesión con una actividad que luego retoma para finalizar.

Los alumnos estructuran las clases en función del tema a tratar. Tanto si se especifica o no, las secuencias siguen el orden lógico de los aspectos fundamentales del tema.

En el caso de las secuencias presentadas a partir de un tema concreto, las alumnas procedentes de historia del arte trabajan directamente sobre su

contenido, mientras que la alumna procedente de filosofía iniciaría su clase con una introducción sobre el sentido que tiene estudiar el tema.

En cuanto a las secuencias sin tema concreto de referencia, pareciera que éste sigue siendo el centro. En el caso de Juan, la importancia del tema es evidente desde el principio: "*La secuencia a elaborar sería sobre un tema que conozca sobradamente, utilizando todo el material y herramientas disponibles, como ejercicios realizados durante el curso, ya fueran de geografía, historia o arte*". Así mismo, Susana presenta un esquema centrado básicamente en el tratamiento del tema (primer ejemplo de esquema general de la clase) que sintetiza las características principales de las secuencias propuestas: presentación del tema y sus aspectos fundamentales, modalidad de enseñanza²⁹, ausencia de la variable tiempo, amplitud de la propuesta³⁰.

2.2.4. Modalidad de enseñanza:

En el caso de los alumnos que desarrollaron la programación en función de un tema específico, se aprecia que en las temáticas de historia del arte, la modalidad de enseñanza se desarrolla en función de la presentación y análisis de material visual (diapositivas). En ambos casos (programaciones de Laura y Teresa) la presentación de la información histórica y el análisis de las diapositivas es realizado por la profesora, por lo que podríamos afirmar que la modalidad de enseñanza se relaciona directamente con la exposición.

²⁹ En este caso se plantea como propuesta amplia

³⁰ La amplitud es tal que la secuencia se plantea al margen de una temática específica.

En el caso de Juan, alumno que seleccionó el tema de Geografía, la modalidad de enseñanza se plantea como una intención: *"Intentaría hacer la clase lo más práctica posible, mediante diferentes ejercicios para poder llegar a conocer los conceptos más generales y así ellos podrían formarse una opinión que discutiéramos en grupos"*. En el caso de que la intención se llevara a la práctica, se podría considerar que la modalidad de enseñanza sería más bien activa, en cuanto es el alumno el que, a través de ejercicios y diálogo, crearía sus propias opiniones.

Lo mismo ocurre en la propuesta presentada por Francisca sobre la Revolución Industrial y en la propuesta de Jesús que no especificó tema. Francisca plantea que la clase se desarrollaría a través de explicaciones, de actividades y ejemplos. Jesús señala que *"... comenzaría a impartir la materia intentando alternar actividades prácticas y teóricas con la participación de los alumnos, ya sea de manera individual o en grupo, haciéndola muy activa"*.

En el resto de propuestas se plantean como alternativas de enseñanza: la explicación a través del uso de materiales, la exposición de los aspectos más relevantes del tema y la alternancia de actividades prácticas y teóricas con la participación de los alumnos.

En general, no se especifica la modalidad de enseñanza, sino que más bien se plantean propuestas que se podrían entender como una tendencia, ya sea a la exposición, al diálogo, a la discusión o a la acción por parte del alumno.

Sin olvidar la amplitud de las programaciones y siguiendo la clasificación utilizada en el CAP, se podría resumir la información de la siguiente manera:

	1	2	3	4	5
	m. de ens.	expositiva	dialogada	de discusión	activa
Als.	8	4	--	1	3
%	72,72	50	--	12,5	37,5

Nota: los porcentajes de las columnas 2, 3, 4 y 5 han sido calculados a partir del total de alumnos que señalaron modalidad de enseñanza, es decir, sobre 8 alumnos. En la columna 1 se indica el total de alumnos que plantearon alguna modalidad de enseñanza y su relación al total del grupo analizado (11), en la número 2 se indica la cantidad de alumnos que optaron por la exposición, en la 3 el número de alumnos que señalaron el diálogo como modalidad de enseñanza, en la columna 4 la proporción de alumnos que centró la enseñanza en técnicas de discusión y en la 5 la cantidad de alumnos que propone una modalidad activa

La tendencia de estos futuros profesores a la clase expositiva contrasta con la ausencia, como propuesta metodológica, de la discusión o el debate. Ningún alumno opta por el diálogo como modalidad de enseñanza; sólo se recurre a él o a la interrogación como actividad de inicio o de indagación sobre lo que los alumnos conocen o desconocen sobre el tema a tratar. Por ejemplo Mercé señala que *"la preparación de la clase iría orientada a preguntar a los alumnos sobre qué tipos de conocimientos tienen más claros y cuáles les han quedado menos claros"*.

Tres alumnos proponen metodologías activas. Sin embargo, son planteadas como intenciones muy amplias, sin que se pueda afirmar que las clases propuestas hayan sido diseñadas a partir de propuestas de actividades específicas a realizar por los alumnos y mucho menos que dichas actividades estén en función de la construcción de un conocimiento significativo.

2.2.5. Estrategias de aprendizaje:

Este aspecto es considerado de manera muy general y sin concreciones relevantes en cuanto a los temas a tratar o a las finalidades que pudiera tener la clase por lo que no me fue posible aplicar las categorías establecidas en el análisis de las programaciones de los alumnos del CAP. De hecho, sólo 5 alumnos hacen referencia a acciones que se podrían enmarcar dentro de posibles estrategias de aprendizaje. Fundamentalmente, señalan ejercicios individuales, trabajos en grupo, preguntas y análisis de ejemplos. Jesús, por ejemplo, propone: " ... comenzaría a impartir la materia intentando alternar actividades prácticas y teóricas con la participación de los alumnos, ya sea de manera individual o en grupo ..."

2.2.6. Actividades y materiales:

De 11 alumnos, 7 se refirieron a estos aspectos de la programación, ya fuera considerando ambos o sólo uno:

	1	2	3	4
	total	act. y mat.	sólo actividad	sólo materiales
nº alumnos	7	2	2	3
%	66,63	28,57	28,57	42,85

Nota: los porcentajes de las columnas 2, 3 y 4 han sido calculados a partir del total de alumnos que especificaron actividades y materiales, es decir, sobre 7 alumnos.

Al igual que en el punto anterior, las actividades y los materiales propuestos por los alumnos se plantean como referencias muy generales. Por ejemplo, entre las actividades se proponen visitas a museos o iglesias o restos de edificios de otras épocas. Entre los materiales se mencionan: mapas, diapositivas, manual del alumno, fragmentos de documentos históricos, vídeos, textos, gráficos; todos de manera genérica, es decir, sin especificar qué tipo de mapa o qué vídeo o qué diapositivas se seleccionarían. En fin, la propuesta es tan amplia que un alumno se limita a señalar *"...todo el material y herramientas disponibles"* (Juan).

Las características fundamentales de las propuestas presentadas por los alumnos son la amplitud y la imprecisión para determinar el cómo y el con qué trabajarán los alumnos para comprender lo que se propone enseñar.

2.2.7. Evaluación:

Este aspecto es, sin duda, el más ignorado por este grupo de futuros profesores. Sólo dos de los once alumnos, mencionaron la evaluación en su programación. Uno de ellos consideró una evaluación inicial: *" Un hecho importante a la hora de dar clases, es conocer el nivel de los alumnos, por este motivo (...) haría una pequeña actividad de evaluación inicial"* (Jesús.), como punto de partida de su clase. Otra alumna señaló que *"una vez finalizada la actuación intentaría hacer algún tipo de evaluación para comprobar la asimilación que han tenido los alumnos ..."* (Cristina), enfocando este aspecto dentro del ámbito de la evaluación formativa. En el caso de las dos alumnas que señalaron la importancia de averiguar los conocimientos previos de los alumnos, he considerado que lo mencionan de

manera muy difusa como para enmarcarla dentro del contexto de la evaluación diagnóstica.³¹

2.3. Conclusiones

En general, las programaciones presentadas por los alumnos del CCP2 son amplias y las propuestas de acción docente son más intenciones que actividades concretas.

En el momento de comentar la actividad, los alumnos justificaron esta amplitud en la imprecisión de las instrucciones dadas por la profesora. Sin embargo, a la hora de evaluar esta actividad en la primera entrevista (aplicada a la totalidad del grupo) los cambios que proponen se centran en la presentación de objetivos y una mayor especificación en la modalidad de enseñanza. En la práctica, serían muy pocos los cambios que harían si se volviera a realizar la misma actividad con instrucciones más precisas. Incluso los cambios que señalan los hacen de manera muy general.

Las posibles modificaciones que los alumnos harían a sus programaciones se centran en las finalidades u objetivos. Algunos ejemplos son:

³¹ Transcripciones presentados en el apartado de condiciones del aprendizaje.

Alumno	Cambios
Juan	"Lo hubiese hecho igual porque tenía la experiencia del año pasado. He estado un año entero yendo a clases y ya conocía un poco el funcionamiento de la clase"
Francisca	"... la ampliaría más que cambiarla. ... más que una finalidad me plantearía objetivos. (...). Supongo que cambiaría lo de explicar ... porque he comprobado en las prácticas que lo de explicar mucho rato no va ... aunque ya digo que es mejor un ejercicio participativo, todavía no sé muy bien como hacerlo ³² . Tampoco cambiaría tanto."
Cristina	"Objetivos más concretos" "A parte de seleccionar el tema y las finalidades,... tendría que plantearme muchas cosas, demasiadas ... es que ahora estoy haciendo la unidad didáctica y estoy perdidísima ... es que no sé ni por donde empezar"
Mercé	"Aquí lo que faltan, sobretodo, son objetivos ... lo que falta también son las actitudes, valores, lo que quieres que aprendan"
Susana	"Quizás haría lo mismo porque esto en el CCP no lo hemos trabajado. Por ejemplo, yo la primera clase que di, porque di una, hice esto."
Teresa	Faltó "la metodología a seguir, los objetivos"

Información extraída de la primera entrevista.

Centrándome en la finalidad de este instrumento: "estructurar un primer acercamiento a sus representaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales y determinar cuáles son los elementos que entran en consideración a la hora de proyectar la tarea de enseñar", mi primera imagen es la de una concepción de la enseñanza muy clásica que se contradice con las intenciones manifestadas por algunos alumnos de llegar a desarrollar una clase en la que los estudiantes participen y aprendan a relacionar y a comprender más que a memorizar. Algunos ejemplos de estas intenciones se pueden extraer de las siguientes afirmaciones: *"intentaría hacer la clase lo más práctica posible, mediante diferentes ejercicios para llegar a conocer los conceptos más generales y así ellos puedan formarse una opinión que*

³² La alumna manifestó haber aprendido esto en las prácticas

discutiríamos en grupo" (Juan); "Finalmente, hablaría un poco del tema que tocara, intentando no insistir tanto en la capacidad memorística de los alumnos sino en su facultad para asimilar y comprender la exposición relacionando las ideas mencionadas" (Carlos); "... me agradaría poner ejemplos o hacer un tipo de ejercicio participativo con los alumnos, o bien ir haciendo preguntas para aclarar ..." (Francisca); "... comenzaría a impartir la materia intentando alternar actividades prácticas y teóricas con la participación de los alumnos, ya sea en forma individual o en grupo, que fuese muy activa" (Jesús).

Ahora bien, si se analizan los elementos considerados básicos en la programación de una clase obtenemos:

- Selección de temas propios de la especialidad de la cual se proviene o de temas recurrentes en el curriculum escolar. De los 5 alumnos que especifican tema, 3 lo hacen a partir de su especialidad y dos a partir de lo que recuerdan del curriculum de historia.
- Ausencia de objetivos para la clase en el 72,73% de los casos. Los alumnos proponen temas o actividades o manifiestan intenciones, pero no especifican las metas a alcanzar con sus estudiantes.
- Esquemas de programaciones clásicos y prototípicos, como queda de manifiesto en las propuestas desarrolladas por dos alumnas de historia del arte (Teresa y Laura). Si repasamos las secuencias, se puede apreciar claramente esta tendencia al seguimiento de una estructura formal, es decir, estructuras en función de un orden caracterizado por un fuerte énfasis en el desarrollo de los temas.

- Mayor énfasis en las modalidades de enseñanza a desarrollar por el profesor que en las estrategias a través de las cuales deberán aprender los alumnos (un 72,72% plantea modalidad de enseñanza, un 45,45% hace mención a la manera en que aprenderán los alumnos).
- Presentación de actividades y propuestas de materiales muy amplias que no permiten apreciar propuestas innovadoras a la hora de trabajar un determinado tema.
- Ausencia de instancias de evaluación. Sólo dos alumnos (18,18%) señalan que evaluarían la situación inicial (Jesús) y los resultados de la clase (Cristina).

Los alumnos de este grupo manifiestan, a través de sus propuestas, una imagen bastante tradicional de lo que es la enseñanza de las ciencias sociales o de lo que entienden por la labor docente. Aunque los alumnos que programan a partir de un tema determinado no llegan a la mitad del grupo, la presentación y desarrollo de la propuesta sigue un esquema clásico en el cual el papel del profesor es el eje central de la clase: " ... al llegar saludaría e intentaría hacer una pequeña introducción (...). Finalmente hablaría un poco del tema ..." (Carlos); "(...) Ilustraría esta visión histórica con los convenientes ejemplos prácticos (diapositivas) y procuraría no cargarlos mucho como nombres y datos ..." (Laura); "Introduciría la importancia de comprender la historia... . A partir de aquí pondría ejemplos explicaría entonces el tema (...) ... explicaría como los hechos van ligados, interrelacionados ... (Francisca); "Hacer una introducción a nivel general del tema y después destacar el punto más importante a tratar Una vez hecha la introducción y calculando el tiempo aproximado que tengo para acabar el tema, resaltar lo más importante con el objetivo que al final el alumno tenga una idea global del qué, del dónde, del cuándo, del cómo y del por qué" (Susana). Si nos detenemos en estos ejemplos vemos que en todas las secuencias el protagonista de las accio-

nes desarrolladas en el aula, es el profesor; es él que ilustra, da ejemplos o explica cada uno de los contenidos propuestos en la programación.

Por otra parte, algunos alumnos tienen una visión amplia del mundo educativo, en cuanto se preocupan de aspectos como la relación con los alumnos (fundamentalmente centrándose en el tema de la atención), la continuidad del trabajo pedagógico y en algunos casos la consideración las ideas previas de los alumnos como punto de partida a la enseñanza de nuevos contenidos.

3. COMENTARIOS FINALES SOBRE LA PROGRAMACIÓN DE UNA CLASE

Como ya he planteado antes, la finalidad de la actividad de programar una clase es poder reconstruir la imagen que tienen los futuros profesores de ciencias sociales de la labor docente al ingresar a un programa de formación.

Ya sea por intereses meramente laborales o por inquietudes vocacionales, los alumnos que ingresan a un programa de formación de profesores buscan saber como enfrentar el desafío de enseñar. Frente a esta realidad, es necesario tener en cuenta que no inician su formación en blanco; han sido actores del sistema educativo durante casi toda su vida y a lo largo de su experiencia como estudiantes han ido configurando una determinada imagen de profesor y de la enseñanza de las ciencias sociales. A través de la actividad de programación he intentado acercarme a estas imágenes y conceptos con la certeza de que sólo a partir de su conocimiento, es posible desarrollar una propuesta de formación significativa.

Lo primero que me gustaría destacar es la similitud en los resultados de ambas experiencias, lo que en términos generales no es un hecho sorprendente o merecedor de atención especial, ya que el punto de partida de ambos grupos es el mismo: cursos de formación de profesores constituidos por alumnos que en su mayoría

están cursando las últimas asignaturas de una licenciatura del área de las ciencias sociales, la historia o la geografía y que en su mayoría no cuentan con experiencia docente. En definitiva, una situación académica y una trayectoria dentro del sistema, similar en ambos grupos. Sin embargo, lo interesante es que de una actividad programada para ser aplicada de la misma manera en dos contextos diferentes (el interés por una formación de mayor calidad es una motivación compartida por la gran mayoría de los alumnos del CCP2, mientras que la búsqueda de una salida laboral tiene un fuerte peso entre los alumnos del CAP³³) y que termina por plantearse a partir de simulaciones distintas (en el CAP como una actividad de selección de trabajo - en el CCP2 como una situación hipotética de suplencia docente) se obtengan resultados bastante similares.

Para el análisis de dichas similitudes, me centraré en los siguientes datos:

	Tema	Objetivos	Secuencia	M.de ens.	M.de ap.	Actividades	Materiales	Evaluación
Nº	37	14	35	38	20	19	18	9
%	88,09	<u>33,33</u>	83,33	90,47	<u>47,61</u>	45,23	42,85	<u>2143</u>
Nº	5	3	8	8	5	3	4	2
%	45,45	<u>35,35</u>	72,72	72,72	<u>45,45</u>	27,27	35,35	<u>18,18</u>

Las dos primeras columnas de números y porcentajes corresponden a los resultados del CAP y las dos siguientes a los del CCP2. Los porcentajes han sido calculados en función del total de alumnos que desarrollaron la programación (42 en el CAP, 11 en el CCP2). Con negrita se destacan los elementos de la programación que superan el 50%.

Partiendo por aquellos elementos que han sido considerados por menos del 50% de los estudiantes de profesor de los programas CAP y CCP, observamos que el gran ausente, en ambos casos, es el proceso evaluativo. En el grupo CAP es men-

³³ Información obtenida de la encuesta oral realizada por los profesores de DCS al inicio de cada curso y de las entrevistas desarrolladas por la investigadora.

cionado por 9 de 42 alumnos (21,43%) y en el grupo CCP2 por 2 de 11 (18,18%). Quizás la gran diferencia sea que en el CAP se consideraron las tres modalidades evaluativas, mientras que en CCP sólo se consideraron los extremos del proceso de enseñanza - aprendizaje: la situación de los alumnos al iniciar la clase y lo aprendido al finalizarla.

Otras similitudes se dan en relación con las finalidades u objetivos de la clase y a las estrategias de aprendizaje. Ambos elementos son considerados por menos del 50% con porcentajes muy semejantes.

Los porcentajes se distancian al tratarse de las actividades, los materiales y, especialmente la determinación del tema. En lo relacionado a los dos primeros aspectos, en ambos grupos los porcentajes se mantienen bajo el 50%, mientras que en el tercero el rango de diferenciación se mueve entre el 45,45 % (CCP2) y el 88,09 % (CAP).

En mi opinión, esta diferencia entre las programaciones presentadas por los alumnos del CAP y del CCP2, radica, fundamentalmente, en las instrucciones dadas por los profesores de DCS al presentar la actividad. En el caso del CAP, como ya he señalado con anterioridad, los alumnos recibieron la instrucción específica de programar una clase y, en este contexto, partir de un tema parece ser lo más conveniente, al mismo tiempo que el proponer actividades y materiales es más fácil a partir de una temática específica. En cambio, en el caso del CCP2, la profesora centró la actividad en la pregunta "*¿qué harían si tuvieran que hacer una suplencia?*", interrogante que, en la mayoría de los casos, encontró solución en el planteamiento de aspectos más bien de tipo administrativo como puede ser llamar al instituto y pedir información sobre las condiciones de suplencia o al jefe de departamento para conocer la modalidad de funcionamiento de los profesores del área. El tema, el método de enseñanza y los recursos didácticos no fueron aspec-

tos que centraran la atención de este grupo de futuros profesores a la hora de responder a la pregunta planteada por la profesora.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, creo necesario recordar que los alumnos afirmaron, en la primera entrevista³⁴, que no serían muchos los cambios que harían al trabajo presentado si la actividad fuera replanteada en los mismos términos que se planteó en el CAP.

Pasando a los elementos considerados por la mayoría de los alumnos de ambos grupos, nos encontramos con que la secuencia a seguir y la manera de enseñar son los aspectos con más alto porcentaje. Ambos se enmarcan en las acciones centrales de la función del profesor y responden a dos cuestiones básicas del proceso de enseñanza - aprendizaje: el qué enseñar, que se especifica en la estructura o secuencia de la clase y que junto con el tema determina lo que el profesor enseña; y el cómo, que se responde a través de la aplicación de una determinada modalidad de enseñanza y que junto con las actividades y los materiales define la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje.

La tercera interrogante, "¿para qué?", se responde a partir de la definición de las finalidades de la clase y se consolida en la constatación de los logros que se reconocen a través de la evaluación. Como ya hemos visto, finalidades y evaluación no son elementos prioritarios para los alumnos cuando inician estos programas de formación a la hora de programar una clase, por lo que se podría afirmar que el para qué enseñar es, por el momento, una cuestión pendiente.

En síntesis, las propuestas se centran en lo concreto: el hacer en la clase, sin detenerse a pensar en profundidad el por qué del tratamiento de un determinado con-

³⁴ Ver transcripciones presentadas en el marco de las conclusiones del CCP2

tenido o de la realización de una cierta actividad; quizás si se plantea, en algunos casos, de manera explícita adonde se desea llegar, pero no se plantea como fruto de una opción o como parte de un camino a seguir en el mundo de la enseñanza de las ciencias sociales. Es cierto que quizás esto se deba a que lo solicitado a los alumnos corresponde a una propuesta muy concreta "programa una clase"; sin embargo, se les ha ofrecido la oportunidad de seleccionar el tema y la manera de trabajarlo y el resultado se enmarca en un estilo bastante tradicional. De sus trabajos se extrae una representación de la enseñanza de las ciencias sociales centrada en el protagonismo del profesor.

4. ELEMENTOS CENTRALES DEL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DEL GRUPO CAP 1998 - 1999 (ANEXO N° 1.2)

La programación de una clase, instrumento planteado con una finalidad fundamentalmente exploratoria, me permitió indagar sobre las representaciones que los alumnos de profesor - tanto del CAP como del CCP2 - tienen sobre la tarea de enseñar ciencias sociales.

Dado este paso, era preciso indagar el origen de sus representaciones, ahondar en la valoración que le otorgan a la enseñanza de las ciencias sociales y averiguar las finalidades que le atribuyen. Este cuestionario fue planteado con esta finalidad.

En el contexto del CAP, el cuestionario fue aplicado en la tercera sesión del curso de didáctica. El profesor explicó la actividad y solicitó que fuera completada para la siguiente sesión. De los 50 alumnos inscritos en el curso de didáctica, 41 entregaron la actividad realizada, lo que representa un 82% del universo total, porcentaje sobre el cual he desarrollado el siguiente análisis.

Para la presentación de la información obtenida y las conclusiones que de ella pudieran desprenderse, seguiré el orden temático de las preguntas del cuestionario.

4.1. Descripción y valoración de la enseñanza de ciencias sociales, geografía e historia recibida³⁵ durante la educación primaria y secundaria.

En algunos casos la descripción y/o valoración de las clases y de los métodos utilizados por los profesores de ciencias sociales, fue presentada diferenciando entre primaria y secundaria - tal como se solicitó -, mientras que en otros casos los alumnos optaron por descripciones y valoraciones a nivel global o se refirieron a una sola etapa.

	1	2	3	4	5
	Total	prim. y sec.	primaria	secundaria	sin distinción
nº	41	22	3	4	12
%	82,00	53,65	7,31	9,75	29,26

Nota: los porcentajes de las columnas 2, 3, 4 y 5 han sido calculados a partir del total de alumnos que entregaron el cuestionario completado, es decir, sobre 41 alumnos. En la columna 2 se considera el número de alumnos que en su respuesta diferenció entre la experiencia de primaria y la de secundaria, en la 3 los que sólo consideraron sólo primaria, en la 4 los que sólo consideraron secundaria y en la 5 aquel grupo de alumnos que no especificó etapa de la enseñanza.

Un 53,65% de los alumnos diferenció sus recuerdos de primaria y secundaria, lo que en ocasiones (8 de 22) implica cambios significativos en la experiencia vivida, principalmente, en la modalidad de enseñanza y el grado de participación en

³⁵ La pregunta textual en el cuestionario es "Describe y valora el estilo o método de enseñanza en las clases de ciencias sociales, geografía e historia, utilizado habitualmente por tus profesores y profesoras durante la etapa de EGB y de secundaria (BUP, COU, FP...). ¿Por qué razones

las clases. Por ejemplo un alumno señala que *"Durante la EGB y el BUP el método de enseñanza era un método activo. Hacíamos muchas actividades, resúmenes y esquemas. El estudiante era el que hacía el trabajo, el que aprendía. Al cambiar de escuela en el COU, el aprendizaje se hizo más aburrido, más mecánico, más de estudiar, recordar y memorizar"* (Ignasi).

Aquellos que presentan un recuerdo general, sin especificar curso, centran su análisis en una determinada modalidad de enseñanza. Por ejemplo *"El método más común, de entre todos los utilizados por mis profesores y profesoras ha sido el modelo de explicación magistral. Eso complementado con ejercicios, esquemas, cuadros resumen, etc. de la materia tratada en la sesión correspondiente"* (Abel).

En cambio, los que centran su recuerdo en una etapa, lo hacen mayoritariamente (5 de 7) en función de experiencias que implican ciertas particularidades en la manera de enseñar. Por ejemplo un alumno refiriéndose a 3º de BUP señala que su profesor *"no se limitaba a enseñarnos historia ... había días que nos pasábamos clases enteras debatiendo sobre cualquier tema histórico y así aprendíamos más"*.(Jordi M.)

En términos generales, los estilos de enseñanza mencionados por los alumnos al recordar su experiencia dentro del sistema escolar, se relacionan principalmente con la transmisión, la clase magistral, el estilo "clásico" o tradicional, la narración, la exposición, la memorización, la lectura de texto y, en menor escala, la actividad del alumno como centro del aprendizaje. En una primera lectura, se aprecia que la mayoría de estos términos hacen referencia a un tipo de enseñanza centrado en el papel del profesor. Es él quien dicta la clase, incluso se dan casos en que se

crees que utilizaban ese método?, ¿cómo lo valorabas en ese momento?, ¿cómo lo valoras ahora?"

omiten estos términos y se incorporan otros, como por ejemplo: el uso de mapas conceptuales, pero en los que igualmente el protagonista es el profesor "normalmente usábamos mapas conceptuales en los que el profesor hacía énfasis en los distintos conceptos importantes de la lección y en sus distintas relaciones lógicas³⁶ por lo que en general las lecciones solían ser fáciles. Creo que utilizaba este método para hacer que la historia la estudiáramos como una sucesión de acontecimientos lógicos por lo que de alguna forma aseguraba nuestro aprendizaje así como el almacenamiento posterior de la información." (Rosalía). En otro sentido, a partir de descripciones de clases o de denominaciones específicas, los alumnos explican aquellas situaciones de aprendizaje que escapan a lo que es entendido por ellos como un estilo de enseñanza tradicional (exposición, discurso, memoria, uso de texto). A continuación presento algunos ejemplos:

- "Etapa 3º BUP/COU. Esta etapa fue diferente y las clases fueron más amenas e interactivas, con debates a veces. Los trabajos en grupo, las recensiones de libros y las diapositivas proliferan y los alumnos comenzaremos a ver qué funciones y utilidades tienen las ciencias sociales. Fue, sin duda, la mejor etapa de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela y creo que fue importante para que eligiera la carrera de historia " (Josep)
- "Mi experiencia como alumna fue diferente en EGB y en la secundaria. El estilo de enseñanza empleado en EGB era el correspondiente a una escuela activa: relación próxima con el profesorado, actividades grupales, clases participativas e interactivas, coordinación entre las diferentes materias respecto a temas concretos, salidas y actividades comunes en las que convergían aspectos lúdicos y teóricos. En definitiva, un tipo de enseñanza en el que el alumno trabajaba de forma positiva en tanto que aprendía participando, divirtiéndose y relacionándose con los compañeros y el entorno. El conocimiento y la toma de conciencia de nuestro entorno cultural, histórico, geográfico, etc. y de nuestra lengua era parte importante del diseño curricular de la escuela. Se proponía en definitiva una nueva vía educativa que, en común con otros centros, superara las carencias del sistema imperante". (Judith)

³⁶ Subrayado por la investigadora

- "Sobretudo destacaría al (profesor) de BUP-COU que creaba en el alumno el interés por conocer la historia. Me va a enseñar a buscar la relación entre los diferentes factores incidentes en cada momento histórico mediante el análisis de textos, debates, explicando de manera crítica la historia, no se quedaba en una historia lineal que sólo relataba los hechos, sino que intentaba ir un poco más allá." (Lucía)

- "En cambio en secundaria creo que tuve la suerte de estudiar en un IES, uno de los primeros de Cataluña, y todos los profesores creían en la reforma, así que las clases de ciencias sociales eran mucho más experimentales, estudiábamos con nuestros propios apuntes y los completábamos con otras fuentes. Hacíamos muchas salidas, pero encuentro que eran más prácticas, hacíamos juegos en las salidas y creo que así aprendía más. La enseñanza era más personalizada y creo que eso ayudaba a mucha gente." (Noemí)

En estos ejemplos los alumnos ponen de manifiesto la importancia que le otorgan a la participación y a la creación de un ambiente de aprendizaje. Más allá de los contenidos, valoran la forma en que se construye el conocimiento y el tipo de aprendizaje adquirido. Una enseñanza crítica, clases experimentales, actividades de análisis, son algunos de los elementos que no sólo recuerdan los alumnos sino que también promueven una valoración positiva por parte de ellos.

Junto al recordatorio se le solicitó a este grupo de futuros profesores, señalar cómo valoraban, en su momento y en la actualidad, la enseñanza recibida, tanto en primaria como en secundaria. De los 41 alumnos que contestaron el cuestionario, 33 (80,48%) dieron su apreciación valorativa de la enseñanza recibida. Algunos siguieron la instrucción del cuestionario pero otros señalaron sólo como la valoraban en su momento o sólo como la valoran desde la actualidad o simplemente, presentaron una valoración global sin especificar tiempo. Tal vez esto se debe a

que en el momento no contaban con criterios de valoración o como plantea una alumna *"en aquel momento yo pensaba que estaba bien porque todos los profesores hacían lo mismo"* (Vanessa) o simplemente, como agrega otra alumna *"... supongo que en aquel momento no reflexionaba sobre el método"* (Mireia)

En el análisis de la valoración de los alumnos he considerado dos aspectos: el tipo de valoración (positiva o negativa) y los cambios en las percepciones de los alumnos a través del tiempo.

El siguiente cuadro sintetiza la información obtenida en relación con las apreciaciones que los alumnos tenían y tienen de la enseñanza recibida.

	1		2	
	En su momento		En la actualidad	
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa
Primaria	2	2	4	2
Secundaria	2	1	3	4
General	2	4	1	12
Totales	6	7	8	18
	13		26	

Nota: los datos presentados no son equivalentes al número de alumnos que expresó una valoración pues en algunos casos la información extraída de las redacciones de los alumnos hace referencia a más de una categoría.

Centrándonos en la valoración de los alumnos, lo primero en destacar de este cuadro es la diferencia numérica entre las valoraciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales que este grupo de futuros profesores manifiestan haber tenido en

el momento de ser alumnos de primaria o secundaria y las planteadas desde el presente. De 39 apreciaciones, 13 (una tercera parte) corresponde a como los alumnos dicen haber valorado las clases en su momento y 7 de estas 13 (53,84%) son valoraciones negativas. En este punto las apreciaciones se centran principalmente en indicar si las clases eran entretenidas o aburridas : "*entonces encontraba las clases aburridas*" (Marcel) o en términos de agrado o desagrado: "... *no me agradaba su método*" (Misericordia).

La valoración realizada en la actualidad reafirma una apreciación negativa; 18 de 26 apreciaciones (69,23%) corresponden a afirmaciones que se dan en este sentido. Sin embargo, las razones que fundamentan las valoraciones de los alumnos son distintas; la profundidad y la permanencia de los aprendizajes, el desarrollo de habilidades y el intercambio de opiniones son algunas de las más recurridas.

De los 33 alumnos que expresan una valoración sobre la enseñanza recibida, sólo 11 (33,33%) diferencian el momento de su apreciación, ya sea para reafirmar o para cambiar su valoración. A continuación se sintetiza lo expresado por los alumnos:

Alumno	En el momento	En la actualidad
Albert A.	"Este tipo de clase me aburría" (el alumno se refiere a clases centradas en el uso del texto)	"Ahora me da un poco de rabia pensar que muchas asignaturas se limitaban a repetir el contenido del libro"
Cristina	"Tanto antes como ahora lo valoro de la misma forma: creo que basar todas las clases con este método es aburrido. Además la forma que recuerdo como explicaba el profesor era también aburrida. Creo que hacen falta métodos en los que el alumno sea activo"	
Joan B.	"Tanto entonces como ahora me parece un método ineficaz, más si tratamos con jóvenes y adolescentes con pocas ganas que les den discursos"	

Alumno	En el momento	En la actualidad
Abel	"En esos momentos lo valoraba con un cierto grado de conformismo porque tampoco conocía otros modelos posibles"	"Actualmente pienso que es un modelo muy limitado porque la transmisión de conocimiento se produce de forma unidireccional, no se produce intercambio. Es un modelo gris y monótono."
Rafael C.	"Mi valoración era que este método suponía la vía más sencilla para aprobar sin realizar un gran esfuerzo"	"Ahora pienso que no era necesario ir a clases porque este conocimiento ya estaba en el manual"
Antonio L.	"En aquel momento lo valoraba mal porque era una gran cantidad de deberes que tenía que hacer en casa, al colegio sólo ibas a corregirlos. Muchas veces acababas copiándolos sin adquirir grandes conocimientos"	"Ahora lo valoro peor porque la carencia de enseñanza que tenía ha tenido que ser completada en la carrera, no tenía una buena base y eso ha hecho que la carrera sea más difícil"
Josep M.	"Durante mi etapa de instituto odié a mis profesores por su interpretación racista y xenófoba de la realidad"	"He vivido la asignatura de historia y por ende las ciencias sociales usadas como adoctrinamiento político e ideológico ... y hoy aborrezco de ellos y de la interpretación de la historia como justificación política del momento presente"
Oscar	"En su momento fue una manera muy amena de aprender"	"Cierto que a los estudiantes nos desagrada el tener que hacer demasiado trabajo, pero hoy en día me doy cuenta que fue un método más que aceptable pues de sus clases es de las que más me acuerdo"
Mireia	"... supongo que en aquel momento no reflexionaba sobre el método y como tampoco conocía ningún otro me parecía bien"	"Actualmente cuestiono este tipo o forma de aprendizaje"
Vanessa	"En aquel momento yo pensaba que estaba bien porque todos los profesores hacían lo mismo, a pesar de que era muy aburrido"	"Ahora creo que no es una buena forma de dar una clase, primero porque el alumno se aburre y no le agrada la clase y en segundo lugar porque no produce ningún tipo de reflexión ni oportunidad de pensar por parte del alumno"
Misericordia	"... no me agradaba su método" (se refiere al tradicional)	"... como tampoco lo encuentro válido ahora ..."

De los 11 alumnos, 7 mantienen la misma valoración a través del tiempo y sólo uno de ellos lo hace en un sentido positivo (Oscar). Cuatro alumnos cambian de opinión y lo hacen desde una apreciación positiva o de aceptación a una negativa o de cuestionamiento (Abel, Rafael, Mireia, Vanessa).

En síntesis, los alumnos recuerdan una enseñanza más bien tradicional en el área de las ciencias sociales y la valoración que de ella hacen es mayoritariamente negativa. Cuestionan el papel pasivo de los alumnos, la fragilidad de los conocimientos y el exceso de información. En contra -posición, resaltan la importancia de la participación de los alumnos, el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de un método activo.

El primer paso del cuestionario fue recordar y valorar. A partir de aquí, se les pidió a los alumnos iniciar una reflexión sobre el sentido que tiene la enseñanza de las ciencias sociales en el curriculum escolar. Siguiendo el camino del recuerdo, debieron pensar en las finalidades que sus profesores se podrían haber planteado alcanzar a través de sus clases de ciencias sociales. Esta fue la segunda pregunta del cuestionario.

4.2. Finalidades de la enseñanza recibida³⁷

A partir de la descripción y valoración de las clases de ciencias sociales, geografía e historia, los alumnos señalaron aquellas finalidades que creían que se planteaban sus profesores a la hora de enseñar.

³⁷ La pregunta textual en el cuestionario es " Indica 3 finalidades que te parece que se proponían tus profesores a la hora de enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia (ten en cuenta algunos aspectos como: por qué estudiar estas disciplinas, cómo te lo planteabas entonces y para qué te ha servido realmente)."

A continuación presento una tabla resumen de las finalidades señaladas por este grupo de futuros profesores. Junto a cada enunciado se indica el número de alumnos que mencionó dicha finalidad. El orden de presentación está dado por la frecuencia (de más a menos), sin que esto implique prioridad por parte de cada alumno ya que no se les pidió que les asignaran un orden de importancia.

Nº	Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales recibida	Total
1	Adquirir conocimientos	29
2	Desarrollar espíritu crítico, la capacidad de reflexionar y de análisis	10
3	Aprobar la asignatura	9
4	Adquirir cultura	9
5	Continuar estudios	5
6	Comprender situaciones concretas, interpretar hechos históricos y ser capaz de elaborar opiniones personales	4
7	Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad	4
8	Enseñar lo establecido en el programa	4
9	Comprensión del mundo de la ciencias sociales	3
10	Desarrollar valores democráticos de convivencia social, de solidaridad, tolerancia y participación	3
11	Adoctrinar políticamente a los alumnos	3
12	Desarrollar la curiosidad de los alumnos y el interés por conocer	3
13	Comprender el funcionamiento de la sociedad y su diversidad	3
14	Adquirir un visión global del mundo	2
15	Desarrollar una conciencia histórica (aprender de los errores)	2
16	Aplicar los conocimientos de las ciencias sociales en otras áreas del saber	2
17	Tomar conciencia de la complejidad de la realidad mundial	2
18	Comprender el desarrollo de la humanidad	2
19	Comprender el presente	2
20	Tomar conciencia de pertenecer a la nación catalana (catalanización)	1
21	Adquirir hábitos de estudio y de trabajo personal	1
		103

Nota: en este cuadro fueron consideradas sólo las opiniones que especificaban finalidades de la enseñanza recibida.

La información entregada por los alumnos y presentada en el cuadro, permite extraer las siguientes conclusiones:

- La adquisición de conocimientos es la principal finalidad que atribuyen a la enseñanza recibida. De 41 alumnos, 29 (70,73%) señalaron que esta era una de las principales metas a alcanzar por sus profesores.

La relación entre las finalidades y el tipo de enseñanza recibida es directa. La percepción de la mayoría de los alumnos corresponde a una experiencia en la cual sus profesores entregaban los contenidos (exposición, texto, actividades de recopilación de la información) con la finalidad que sus alumnos adquirieran determinados conocimientos.

- De la totalidad de opciones planteadas por los alumnos (103) el 55,33% (57) de las afirmaciones se relacionan directamente con las cuatro primeras finalidades presentadas: "adquirir conocimientos", "desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar y de analizar", "aprobar la asignatura" y "adquirir cultura".

Sólo una de estas cuatro finalidades promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento. Diez alumnos señalaron como una de las metas planteadas por sus profesores el desarrollo de un espíritu crítico, de la capacidad de reflexionar y analizar. De estos diez, ocho son alumnos que han valorado positivamente al menos una etapa de su escolaridad o han descrito métodos de enseñanza desde una percepción positiva ya que vivieron experiencias de enseñanza activa o de participación directa del alumnado en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Jordi M., Ignasi, Rosalía, Judith, Noemí, Misericordia, Mireia, Lucía)

Se da, entonces, una relación directa entre experiencia educativa y finalidades atribuidas a la enseñanza recibida. Mientras en el primer punto se puede apre-

ciar la relación: enseñanza tradicional - adquisición de conocimientos, en este punto la relación vendría a ser: enseñanza activa - desarrollo de habilidades del pensamiento.

- Las siguientes opciones planteadas por los alumnos vuelven al ámbito de una enseñanza de tipo tradicional. Aprobar la asignatura y adquirir cultura parecieran ser, a los ojos de un grupo de alumnos, las principales preocupaciones de sus antiguos profesores.
- Sin embargo, creo que es importante destacar que para algunos alumnos, sus profesores se planteaban finalidades que van más allá de los contenidos. El desarrollo de valores democráticos, la comprensión de la realidad y complejidad del mundo y aprender de los errores del pasado, son finalidades que también se inscriben dentro de la enseñanza recibida.

4.3. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia³⁸

A la hora de opinar sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia los alumnos consideraron:

³⁸ La pregunta textual en el cuestionario es " Indica 3 finalidades que, a tu parecer, debieran fundamentar la enseñanza de las ciencias sociales en el sistema escolar."

Nº	Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales	total
1	Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar y de análisis a partir de la realidad o datos concretos	21
2	Desarrollar valores democráticos, de convivencia social, de solidaridad , tolerancia y participación	16
3	Comprender situaciones concretas, interpretar hechos históricos y ser capaz de elaborar opiniones personales	9
4	Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad y con el futuro	7
5	Comprender el presente a partir de antecedentes históricos	7
6	Interesarse y valorar el mundo social y lo que nos rodea*	7
7	Adquirir conocimientos	7
8	Adquirir cultura	7
9	Adquirir una visión global del mundo	5
10	Comprender el funcionamiento de la sociedad y su diversidad	4
11	Comprender el desarrollo de la humanidad	4
12	Adquirir hábitos de estudio, técnicas de investigación y de trabajo personal	4
13	Construir un mundo mejor*	4
14	Tomar conciencia de la complejidad de la realidad mundial*	3
15	Conocer y respetar el patrimonio*	3
16	Elaborar una cosmovisión personal del mundo*	3
17	Comprensión del mundo de la ciencias sociales	1
18	Desarrollar una conciencia histórica (aprender de los errores)	1
19	Aplicar los conocimientos de las ciencias sociales en otras áreas del saber	1
20	Desarrollar la curiosidad de los alumnos y el interés por conocer cosas nuevas	1
21	Interpretar la información que nos llega por los medios de comunicación*	1
22	Favorecer la cohesión social de Europa (comunidad europea)*	1
23	Valorar la historia*	1
		118

Nota: en este cuadro fueron consideradas sólo las opiniones que especificaban finalidades de acuerdo a las concepciones actuales de los alumnos. * no fueron mencionadas como finalidades consideradas por sus profesores en la actividad de recuerdo.

La determinación de finalidades, por parte de los alumnos, cambia significativamente al dejar de lado la experiencia vivida y realizar un planteamiento actualizado. Esto se ve confirmado en la información obtenida y sintetizada en el cuadro.

- Lo primero que se presenta en este cuadro es un cambio de prioridades. Los alumnos consideran en primer lugar, antes que la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento y de valores relacionados con la vida en sociedad. Las tres primeras finalidades así lo demuestran. "Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexión y análisis", "el desarrollo de valores democráticos" y "la comprensión de realidades concretas, la interpretación de hechos históricos y la elaboración de opiniones personales", son metas que los alumnos plantean desde el ámbito de las ciencias sociales.
- La adquisición de conocimientos y de cultura es considerada como finalidad de las ciencias sociales, pero en algunos casos se da en función de una meta más amplia como por ejemplo cuando se señala como finalidad *"tener conocimientos suficientes para elaborar una propia cosmovisión ... para enfrentarse al mundo futuro ... para ser críticos con el mundo y no aceptarlo así no más"* (Ignasi) o *"adquirir conocimientos históricos y geográficos para aprender a valorar y comprender el pasado y el presente de nuestra sociedad desarrollando una escala de valores"* (Judith) o en otros se presenta como una opción *"alimentar la cultura personal y ansias de conocimientos de aquel que lo desee voluntariamente"* (Josep M.).

En este aspecto creo que los alumnos consideran la adquisición de conocimientos como un punto de partida más que como el punto de llegada de la enseñanza de las ciencias sociales. Sin estos conocimientos es difícil alcanzar las metas planteadas.

- Al comparar las finalidades de la enseñanza recibida con las consideradas por los alumnos en la actualidad, se puede constatar que no sólo se da un cambio en las prioridades, sino que además desaparecen algunas y aparecen otras. Es así como los alumnos descartan como finalidades: aprobar la asignatura, continuar estudios, enseñar lo establecido en el programa, adoctrinar políticamente a los alumnos y tomar conciencia de pertenecer a la nación catalana. Mientras que integran otras como interesarse y valorar el mundo social y lo que nos rodea, construir un mundo mejor, tomar conciencia de la complejidad de la realidad mundial, conocer y respetar el patrimonio, elaborar una cosmovisión personal del mundo, interpretar la información que nos llega por los medios de comunicación, favorecer la cohesión social de Europa y valorar la historia.

En general se da una tendencia a proyectar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la comprensión del mundo y a la participación responsable en él. En este contexto se enmarcan propuestas como la de construir un mundo mejor o favorecer la cohesión social de Europa.

Una vez establecidas las finalidades de los profesores de los alumnos del CAP y las que ellos mismos se plantearían como futuros docentes, se les pidió que jerarquizaran un cuadro de finalidades preestablecidas.

4.4. Jerarquización de finalidades preestablecidas³⁹

	Prioridades → ↓ Objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Adquirir conocimientos	3	5	1	2	3	6	5	9	2	5			
2	Aprobar la asignatura				1		2		2		4	3	17	12
3	Desarrollar espíritu crítico, reflexivo y solidario	16	3	4	3	6	3	1	1	2	1	1		
4	Adquirir conocimiento sobre la organización social	1	1	3	5	6	5	5	6	5	2	2		
5	Preparar al alumnado para seguir estudios superiores					1	1	1	2	5	10	10	6	5
6	Desarrollar el pensamiento lógico, entender causas y consecuencias de un hecho	12	10	7	5	4	2			1				
7	Interesarse por lo que ocurre a su alrededor, cuestionarse informaciones y opiniones.	4	13	13	3	1	2	4		1				
8	Desarrollar una escala de valores, emitir juicios usando argumentos propios y contrastados	3	7	3	9	3	6	3	5	1	1			
9	Adquirir un nivel cultural	2		1	2	3	3	7	4	13	2	4		
10	Aprender a participar, con opiniones propias y ser consecuente		2	7	7	10	5	6	1	1		1		
11	Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana			1		1			2	2	2	5	7	22
12	Ayudar en el aprendizaje de la lengua (terminología, comunicación, etc.)				1		2	3	2	5	6	13	7	2
13	Interpretar las informaciones que emiten los medios de comunicación			1	3	3	4	6	7	3	8	2	4	
		41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41

³⁹ Se presenta cuadro resumen de las respuestas de los alumnos a la solicitud de ordenar de acuerdo al criterio de más a menos importante las finalidades señaladas.

Los recuadros sombreados corresponden a aquellas categorías designadas por un número mayor de alumnos. He considerado los extremos del orden de prioridades para reflejar de una manera más completa las opiniones de los estudiantes. La información central de este ejercicio se puede sintetizar en tres ideas básicas:

- Las finalidades que los alumnos consideran prioritarias o señalan en los primeros lugares, se refieren principalmente a desarrollar un tipo de pensamiento crítico y reflexivo junto con despertar el interés por lo que nos rodea. Si retomamos los resultados de la actividad anterior, se puede ver la coincidencia que existe entre las prioridades marcadas por los alumnos a la hora de jerarquizar finalidades y las planteadas por ellos mismos como finalidades de las ciencias sociales.
- Las finalidades seleccionadas en último lugar corresponden a finalidades que si bien fueron consideradas por algunos alumnos en el contexto de recordar su experiencia en el sistema escolar, no lo fueron a la hora de plantear aquellas que consideran que debieran guiar la enseñanza de las ciencias sociales. Adquirir conciencia catalana, aprobar el curso, continuar estudios no tienen prioridad para estos futuros profesores. Lo mismo ocurre con la finalidad de ayudar en el aprendizaje de la lengua.
- En un nivel intermedio se considera el desarrollo de una escala de valores, finalidad que fue señalada por 13 alumnos como una de las metas que deben cumplir las ciencias sociales.

4.5. Conclusiones

La mayoría de los alumnos, por lo expresado en la primera actividad del cuestionario, recuerdan una enseñanza más bien tradicional en el área de las ciencias sociales. Son críticos frente a sus experiencias educativas en el sistema escolar, dentro del cual fueron protagonistas de una enseñanza centrada en la adquisición de conocimientos más que en el desarrollo de habilidades de pensamientos. Como ya dijera en el momento de valorar la enseñanza recibida, cuestionan el papel pasivo de los alumnos, la fragilidad de los conocimientos y el exceso de información.

En el tema de las finalidades y en el contexto de las concepciones previas de los alumnos, se puede afirmar que se aprecia una marcada diferencia entre las finalidades atribuidas a la enseñanza recibida y a las consideradas desde una visión actual de las ciencias sociales. La razón de esta diferencia puede encontrarse en que mientras en la primera actividad se determinan finalidades en función de una realidad concreta (su experiencia como alumnos), en la segunda se proyecta en términos ideales. Resulta lógico que si los alumnos han descrito una experiencia educativa que valoran, mayoritariamente, como negativa, las finalidades que le atribuyen no sean las consideradas más pertinentes por ellos.

Por otra parte y reforzando lo anterior, se da una relación directa entre las finalidades propuestas por los alumnos y las señaladas como prioritarias en la actividad de jerarquización.

En general los alumnos proyectan, a través de sus prioridades, una enseñanza de las ciencias sociales dirigida a la formación de personas capaces de pensar, de reflexionar, de opinar y de comprometerse con su entorno.

5. ELEMENTOS CENTRALES DEL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL GRUPO DEL CCP 2000 - 2001 (ANEXO N° 3.2)

En el contexto del CCP curso 2000 - 2001, en la primera sesión de DCS, junto con la actividad de programar una clase, se le solicitó a los alumnos que contestaran el cuestionario de evocación como parte de la introducción al curso. En un ambiente de concentración, los alumnos contestaron cada una de las preguntas.

A continuación presento la información obtenida y las principales conclusiones extraídas de este trabajo.

5.1. Descripción y valoración de la enseñanza de ciencias sociales, geografía e historia recibida⁴⁰ durante la educación primaria y secundaria.

La forma en que respondieron los alumnos presentada a modo de síntesis numérica, es la siguiente:

	1	2	3	4	5
	total	prim. y sec.	primaria	Secundaria	sin distinción
n°	11	5	-	1	5
%	100	45,45	0	9,09	45,45

Nota: los porcentajes de las columnas 2, 3, 4 y 5 han sido calculados a partir del total de alumnos inscritos a principios de curso. En la columna 2 se considera el número de alumnos que en su respuesta diferenció entre la experiencia de primaria y la de secundaria siendo en algunos casos la modalidad de enseñanza descrita la misma para los dos niveles educativos., en la 3 los que sólo consideraron primaria, en la 4 los que sólo consideraron secundaria y en la 5 aquel grupo de alumnos que no especificó a que etapa de la enseñanza se hacía referencia.

⁴⁰ La pregunta del cuestionario es "Describe y valora el estilo o método de enseñanza en las clases de ciencias sociales, geografía e historia, utilizado habitualmente por tus profesores y profesoras durante la etapa de EGB de secundaria (BUP, COU, FP...). ¿Por qué razones crees que utilizaban ese método?, ¿cómo lo valorabas en ese momento?, ¿cómo lo valoras ahora?"

Centrándonos en el recordatorio, nos encontramos con que el 45,45% de los alumnos diferencian su descripción y/o valoración, entre EGB y Secundaria (BUP - COU), basándose en aspectos como la modalidad de enseñanza, la participación de los alumnos y principalmente en el rol del profesor.

En relación a EGB, cinco alumnos se refirieron directamente a esta etapa, ya fuera en un sentido positivo o para resaltar aspectos negativos. La mayoría de las modalidades de enseñanza descritas se relacionan con clases tradicionales basadas en la explicación del profesor o en el apoyo del libro de texto. Algunos ejemplos son:

" En cuanto al método de enseñanza ... consistía en una explicación muy básica del tema, explicado íntegramente por la profesora sin utilizar ninguna información del libro. Destacaba el punto más importante y lo explicaba de una manera muy entendedora" (Susana)

"Durante la etapa de EGB recuerdo un método de explicación del tema con acompañamiento del libro de texto que todos seguíamos durante la clase" (María)

En estos dos ejemplos se mantiene la imagen del profesor como centro de la actividad desarrollada durante la clase; es él quien explica y protagoniza la clase. El rol de motivador no se relaciona necesariamente con una modalidad de enseñanza activa; los alumnos del CCP valoran positivamente clases expositivas claras y entendibles. Las valoraciones de la educación primaria, en general, se centran en el profesor: Laura afirmó en la primera entrevista que su valoración "*... tenía más que ver con el carácter del profesor que en como daba sus clases, porque éstas eran bien normalitas, bien tradicionales*" (...) y especifica que "*... explicaba ... tomábamos apuntes y luego te examinabas y ya está.*" Susana, por su parte, más que valorar positiva o negativamente señala que su postura frente a esta asignatura era más bien de aceptación. La profesora les daba una explicación muy básica,

destacando los puntos más importantes de manera muy clara. María y Francisca no especifican; la primera se limita a señalar que las clases se centraban en la explicación de los temas con ayuda del libro de texto, mientras que Francisca afirma que le agradaban más las de BUP que las de EGB; situación que en la primera entrevista atribuyó a la personalidad del profesor. En cambio Teresa y Mercè valoran negativamente las clases de ciencias sociales durante la EGB. La primera, aunque no recuerda como eran, afirma que no le agradaban. La segunda se centra en los sentimientos que le provocaban las clases: *"En relación a los profesores de EGB tengo recuerdos de pánico, de nerviosismo por parte mía y por parte de mis compañeros, ... la profesora nos hacía desfilar delante de los compañeros, ametrallándonos con preguntas sobre el tema y lección del día anterior; no aprendes con calma y relajadamente, sino con terror."*

En las descripciones de las clases de secundaria, la situación es similar y en la mayoría de los casos la metodología utilizada por los profesores de secundaria es la misma que la utilizada por los de primaria, lo que justifica que algunos alumnos (5) presenten una sola descripción; por ejemplo:

"Los profesores de ciencias sociales de secundaria que tuve, usaban métodos de estudio memorístico, es decir, se valoraba eso que la memoria consigue retener un momento determinado ..." (Mercè)

"... la profesora en este caso - secundaria - ni explicación ni nada, simplemente se dedicaba a leer lo que había escrito en el libro. Los alumnos nos dedicábamos a tomar el lápiz y subrayar lo que ella iba diciendo. Te pasabas toda la hora rayando el libro" (Susana)

"Tanto en primaria como en secundaria el desarrollo de las clases de historia consistían en la explicación por parte del profesor del tema que tocaba. Normalmente era una explicación oral, pero algunos profesores de los cursos más altos van a optar por hacer leer a los alumnos en voz alta el libro de texto que nos habían hecho comprar a principios de curso y, de tanto en tanto, preguntaba a los alumnos si tenían alguna duda" (Cristina)

"El método utilizado por los profesores de EGB y BUP era muy similar, clases explicativas donde el profesor explicaba la lección de forma esquematizada, seguida de actividades como comentarios del material y por último una evaluación sobre la explicación en clase" (Jesús)

En otros casos (Laura, María, Teresa) se hace una distinción entre dos modalidades de enseñanza durante la etapa de secundaria (por un lado un tipo de clase tradicional; por otro una propuesta más activa). En este contexto María afirma:

"... en secundaria, el método consistía en una explicación por parte del profesor/a y el alumno tomaba apuntes tan de prisa como pudiera. Para aprobar la asignatura era necesario memorizar los apuntes que habías tomado en clases"

(...) Recuerdo otro profesor que era todo lo contrario: prefería hacernos entender la historia actual sin memorizar. Las clases eran desordenadas y nunca sabíamos qué tema estábamos aprendiendo. Tampoco sabíamos como preparar los exámenes. Creo que hubiésemos entendido las clases si lo hubiésemos tenido 3 o 4 años más" (María)

Siguiendo la estructura de análisis utilizado en el CAP e intentando profundizar en el tema de las valoraciones, la información obtenida se puede sintetizar de la siguiente manera:

	1		2		3	
	En su momento		En la actualidad		Sin especificación	
	positiva	negativa	positiva	negativa	Positiva	negativa
Primaria	1	1	2	2	1	-
Secundaria	2	2	4	3	1	1
General	-	1	1	2	-	1
Totales	3	4	7	7	2	2
	7		14		4	

Nota: los datos presentados no son equivalentes al número de alumnos que expresó una valoración pues en algunos casos la información extraída de las redacciones de los alumnos hace referencia a más de una categoría.

Como se aprecia en la tabla, el mayor número de valoraciones se realizan desde la actualidad. Incluso si se consideran las apreciaciones que los alumnos afirman haber tenido en el momento y las que se han expresado sin determinación de tiempo (11); vemos que la cantidad de valoraciones desde el presente, es mayor (14). Evocar una valoración que no necesariamente se hizo en su momento presenta mayor dificultad que valorar con cierta perspectiva.

En cuanto a las valoraciones propiamente tales, cinco alumnos valoraron la enseñanza recibida sin distinguir entre primaria y secundaria. Tres alumnos lo hacen negativamente y dos de manera descriptiva, centrándose en la modalidad de enseñanza de sus profesores.

Cristina señala que el sistema consistía en explicar o leer el texto, aclarar dudas y desarrollar ejercicios, lo que a su parecer es negativo *"porque consiguieron que odiara la historia y que no recuerde nada de lo supuestamente aprendido"*. Cabe hacer notar que esta alumna fue una de las que planteó continuamente a lo largo del curso, su inquietud por conocer nuevos modelos de enseñanza y expresando, de manera abierta, mucha inseguridad para preparar la unidad didáctica.

Carlos es directo para evaluar la enseñanza recibida *"anticuada, aburrida e ineficaz"* y con una gran importancia de la memoria.

Juan hace hincapié en la entrega de conceptos inconexos por parte de sus profesores. Esta valoración la reitera en la entrevista personal y fundamenta *"... yo me imagino que los profesores que yo tuve y aún dan clases, la gran mayoría eran mayores, eran gente que ejercía en el antiguo régimen ... me refiero a la coyuntura en la que ellos se formaron y que adoptaron para enseñarnos a nosotros"*.

Jesús describe sus clases en función a tres acciones básicas: explicación esquemática, comentarios de materiales y evaluación.

Marta, por su parte, explica que el sistema de enseñanza vivido seguía, básicamente, la siguiente secuencia: lectura del texto en casa - explicación del profesor en clases - presentación y aclaración de dudas - desarrollo de trabajos de síntesis. Lo califica de aburrido aunque no del todo negativo. Considera que se podría combinar con otras técnicas didácticas. En la entrevista argumentó que *" el problema era que los profes entran en aquella escuela y nadie les ha enseñado nada, les dicen como lo tienen que hacer pero no hacen un curso de formación, ni nada. Además iban mucho de métodos activos pero estaban obsesionados con la selectividad ..."*

Manteniéndose la dinámica de las respuestas anteriores, aparece un elemento de especial importancia: La formación de los profesores. Tanto Juan como Marta hacen referencia a este punto; ya sea para referirse al efecto reproductor entre experiencia - estilo de profesor, como para resaltar la necesidad de contar con una formación acorde a lo que pretende desarrollar como profesor o como miembro de una comunidad educativa.

En el caso de las valoraciones de la enseñanza secundaria, presentada por siete de los 11 alumnos que contestaron el cuestionario, la situación presenta mayor diversidad y a la personalidad del profesor y a la claridad de las explicaciones se suman elementos que, en algunos casos, tienen más relación con la forma de aprender de cada uno que con una concepción global de la enseñanza del área. Esto se puede apreciar en que mientras algunos valoran positivamente clases cuya descripción corresponde a un estilo de enseñanza tradicional, otros lo hacen de manera negativa. Por ejemplo, Laura valora positivamente las clases en las que se utilizaban muchos materiales y el profesor tenía una personalidad abierta, mientras que valora negativamente las clases tipo conferencias. Por el contrario, María valora positivamente el modelo "explicación - apuntes - memorización" señalando: *"a mi me iba mejor en aquel momento, a esa edad. ... era más aburrido pero memorizar te obligaba a entender primero y a recordar después"*; mientras que frente a clases planteadas para pensar la historia, su valoración es negativa: *" las clases eran*

desordenadas y nunca sabíamos preparar los exámenes. Creo que hubiésemos entendido las clases si hubiésemos tenido 3 o cuatro años más"; finaliza afirmando: "creo que estos dos métodos iban muy ligados al tipo de persona que daban las clases" (...) "actualmente pienso que hubiese estado bien uno intermedio".

Teresa, por su parte, no duda en valorar positivamente las clases de secundaria: "*... básicamente porque intentaba - el profesor - explicar lo mejor que podía, interesándose si nosotros entendíamos y repitiendo las veces que hiciese falta. Utilizaba un método bastante entendedor, con muchos esquemas y ejemplos comparativos.*" Y agrega que "*puede ser que hoy valore mejor a este profesor que no entonces por las clases que he tenido después*".

Francisca señala, en relación con los profesores que tuvo, "*Creo que la diferencia de método no era grande, la diferencia creo que venía marcada por el carácter de cada profesor*".

Susana y Mercè valoran negativamente sus clases en secundaria. La primera señala que se centraban en la lectura del texto y en la toma de apuntes y afirma que "*El resultado de este método es que a ninguno le agradaba la historia y la consideraban aburrida*". La segunda por experimentar una enseñanza de la historia "*memorística*".

Sin duda, la concepción de la enseñanza de las ciencias sociales de estos futuros profesores está influenciada por su experiencia. Una experiencia en la que el aprendizaje se podría enmarcar en un contexto de clases tradicionales y cuyo centro era la información. Los alumnos recuerdan una enseñanza más bien tradicional en el área de las ciencias sociales y la valoración que de ella hacen es positiva y negativa en la misma proporción (7 alumnos positivamente, 7 alumnos negativamente).

Llama la atención que, a nivel global, las percepciones de este grupo de alumnos, no hayan experimentado grandes cambios a través del tiempo. La razón puede encontrarse en el planteamiento de un análisis centrado en las relaciones interpersonales más que en la modalidad de enseñar de sus profesores.

5.2. Finalidades de la enseñanza recibida⁴¹

Considerando que no se le pidió a los alumnos que jerarquizaran las finalidades, el análisis que se presenta se ha realizado a partir del contenido de cada finalidad y no de su valoración.

Nº	Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales recibida	total
1	Adquirir y/o memorizar conocimientos	5
2	Adquirir cultura	2
3	Comprender las causas y consecuencias de un hecho histórico	2
4	Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar, de argumentar y de analizar una realidad concreta	2
5	Aprobar la asignatura	2
6	Comprender la materia	1
7	Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad	1
8	Entender y contextualizar un hecho histórico	1
9	Aprender a razonar	1
10	Aprender a analizar documentos históricos	1
11	Trabajar con materiales didácticos de historia y geografía	1
12	Clasificar y especificar la historia y la geografía	1
13	Transmitir el gusto de estudiar, saber cosas y manifestar la utilidad de la asignatura y explicar el contenido	1
14	Algunos profesores tenían interés en que los alumnos aprendiesen	1
15	Formar personas que tuvieran un determinado nivel cultural	1
		20

⁴¹ La pregunta textual del cuestionario es " Indica 3 finalidades que te parece que se proponían tus profesores a la hora de enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia (ten en cuenta algunos aspectos como: por qué estudiarlos, como te lo planteabas entonces y para qué te ha servido realmente).

La información entregada por los alumnos y presentada en el cuadro, permite extraer las siguientes conclusiones:

- Como punto de partida, las finalidades han sido, en su mayoría, planteadas en función de alumno.
- La adquisición y memorización de conocimientos es la principal finalidad que atribuyen los alumnos de profesor del CCP2 a la enseñanza recibida durante su permanencia en el sistema escolar. De 11 alumnos, 5 (45,45%) señalaron que esta era una de las principales metas a alcanzar por sus profesores.
- Las siguientes cuatro finalidades que los alumnos atribuyen a sus profesores se relacionan tanto con aspectos muy concretos como la adquisición de cultura o la aprobación de la asignatura, como con aspectos de tipo más permanente como son la comprensión de los procesos históricos y el desarrollo de un espíritu crítico.
- Las siguientes opciones planteadas, a excepción de la 7 y la 9, son específicas de la historia y la geografía.

En general, las finalidades señaladas por los alumnos del CCP2 se relacionan de manera directa con el mundo de las dos ciencias con mayor presencia en el currículum escolar: la historia y la geografía. Algunos ejemplos son:

Alumno	Finalidades
Laura	Entender y contextualizar un período histórico Entender el origen de algunas situaciones Sintetizar, argumentar y explicar por qué pasan las cosas
Teresa	Entender por qué se ha producido un hecho histórico determinado Reflexionar, razonar y argumentar correctamente Aprobar la asignatura
Susana	Tener cierta cultura y conocimiento de la historia del país y del mundo Entender lo que pasa alrededor y aprender a reflexionar e interrelacionar las cosas Tener ideas básicas de diversas cosas
Marta	Aprender a razonar Aprender a relacionar y hacer inferencias con el presente Aprender a analizar documentos históricos
Jesús	Aprender conocimientos de historia y geografía Trabajar con materiales didácticos de historia y geografía Clasificar y esquematizar la historia y la geografía
Francisca	Transmitir el gusto de estudiar, saber cosas y manifestar la utilidad de la asignatura Explicar el contenido Aprobar la asignatura
Juan	Conocer la historia y geografía de tu país y del mundo Formar personas que tuvieran un determinado nivel cultural
Mercé	Memorizar fechas y nombres

- Según las intenciones que los alumnos atribuyen a la acción de sus profesores, se pueden agrupar en dos grandes finalidades:
 - a) La obtención de información "*Memorizar los conocimientos más importantes*" (Cristina), "*Tener cierta cultura y conocimiento de la historia, del*

país y del mundo" y "Tener ideas básicas diversas cosas" (Susana), "Memoria" (Carlos), "Aprender conocimientos de historia y geografía" (Jesús), "Conocer la historia y geografía de tu país y del mundo en general" (Juan), "Memorizar fechas y nombres" (Mercè).

- b) El desarrollo de habilidades *"Reflexionar, razonar y argumentar correctamente" (Teresa), "Comprender la materia explicada" (Cristina), "Entender que pasa alrededor y aprender a reflexionar e interrelacionar las cosas" (Susana), "Aprender a razonar" y "Aprender a analizar documentos históricos" (Marta), "Clasificar y esquematizar la historia y la geografía" y "Trabajar con materiales didácticos de la historia y la geografía" (Jesús).*

Cuatro alumnos - Laura, Teresa, Marta y Jesús - estiman que sus profesores se planteaban finalidades más acordes con el desarrollo del pensamiento; mientras que 6 - Cristina, Susana, Carlos, Francisca, Juan y Mercè - creen que el interés de sus profesores era, fundamentalmente, la obtención de información y aprobar la asignatura.

Llegados a este punto, se le pidió a los alumnos que dejaran de lado la evocación de su experiencia en el sistema escolar y se plantearan las finalidades que ellos, como futuros profesores, le atribuyen a la enseñanza de las ciencias sociales.

5.3. Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia⁴²

Las finalidades que los alumnos consideran que tiene actualmente la enseñanza de las ciencias sociales, se pueden sintetizar en el siguiente cuadro resumen:

Nº	Finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales	Total
1	Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar, de razonar y de analizar a partir de la realidad o datos concretos	7
2	Adquirir conocimientos	4
3	Interesarse y valorar el mundo social y lo que nos rodea y ser capaz de elaborar opiniones personales	2
4	Aplicar los conocimientos de las ciencias sociales en otras áreas del saber	1
5	Desarrollar valores democráticos, de convivencia social, de solidaridad , tolerancia y participación	1
6	Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad y con el futuro	1
7	Adquirir hábitos de estudio, técnicas de investigación y de trabajo personal / análisis de textos históricos	1
8	Construir un mundo mejor/ cambiar el mundo en que vivimos	1
9	Entender que respecto de las ciencias sociales todos pueden tener una opinión personal	1
10	Fomentar unos valores básicos y aceptarlos de forma no dogmática sino razonada	1
11	Transmitir la utilidad de la asignatura en su vida, en la sociedad; explicar que son herramientas para ellos	1
12	Fomentar el placer de estudiar y saber cosas, en específico de la asignatura, la importancia de la autoformación como personas *	1
13	Conocer las relaciones entre la sociedad y el medio, analizar los recursos y actividades humanas que en él se realizan	1
14	Dotar al alumno de una conciencia social para ser más reflexivo	1
15	Comprender el mundo y la problemática del día a día	1
16	Comprender que la historia se ha escrito de muchas y múltiples maneras	1
		26

* finalidades en función del profesor

⁴² La pregunta textual del cuestionario es " Indica 3 finalidades por las que crees sirve hoy enseñar y aprender ciencias sociales en la enseñanza obligatoria y que podrías transmitirles a tus alumnos.

Al analizar las finalidades planteadas por los alumnos se aprecia, por un lado, una clara opción hacia la formación del pensamiento y, por otro, la intención de no olvidar la adquisición de conocimientos como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales. Así se observa en los ejemplos que se exponen a continuación:

Alumno	Finalidades
Laura	Adquisición de conocimientos Entender que respecto a las ciencias sociales todos pueden tener una opinión (los hechos históricos son los que son pero su importancia puede ser discutida) Integrar las ciencias sociales en el estudio de las distintas temáticas
Teresa	Adquirir conocimientos históricos y culturales Aprender a reflexionar y valorar cada hecho según el punto de vista personal Interesarse por temas actuales
Cristina	Favorecer el razonamiento crítico Adquirir conocimientos básicos para el desarrollo futuro de los alumnos Formar personas con criterio y opiniones propias e interesadas en los acontecimientos que tienen lugar en la sociedad en la que viven
Francisca	Transmitir la utilidad de la asignatura, en su vida, en la sociedad; explicar que son herramientas para ellos/as Fomentar el placer de estudiar y saber cosas, en específico de la asignatura, la importancia de la autoformación como personas Adquirir conocimientos y los contenidos de la asignatura

Laura, Teresa, Cristina y Francisca incorporan en su selección de finalidades aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos y con el desarrollo de habilidades.

Ahondando en las respuestas de este grupo de futuros profesores, obtenemos que:

- Algunas de las finalidades van más allá de la disciplina o son muy generales. Este es el caso de propósitos como *"Integrar las ciencias sociales en el estudio de las distintas temáticas"* (Laura), *"Interés"*, *"motivación y dinamismo"* y *"confianza"* (Susana) y *"Aprender y entender lo que se explica"* (María).
- Otro grupo de finalidades se plantean en función del profesor y no del alumno, es decir se proponen como metas, mediatas o inmediatas, a alcanzar por el profesor. *"Despertar el interés del alumno"* (María), *"Transmitir la utilidad de la asignatura, en su vida, en la sociedad; explicar que son herramientas para ellos/as"* y *"Fomentar el placer de estudiar y saber cosas, en específico de la asignatura, la importancia de la autoformación como personas"* (Francisca).
- Siguiendo los mismos criterios que en la pregunta anterior, nos encontramos con que los alumnos plantean finalidades relacionadas con las categorías de: obtención de información y desarrollo de habilidades o de racionamiento global. Sin embargo, ningún alumno plantea como finalidad aprobar la asignatura o centrarse en las causas y las consecuencias de hechos históricos o actuales. En lugar de estas categorías, se incorporan categorías del ámbito de la formación personal.

En relación con la obtención de información, cuatro alumnos señalan la adquisición de conocimientos entre sus prioridades

"Adquisición de conocimientos" (Laura)

"Adquirir conocimientos históricos y culturales" (Teresa)

"Adquirir conocimientos básicos para el desarrollo futuro de los alumnos" (Cristina)

"Adquirir conocimientos y contenidos del asignatura" (Francisca)

Al referirse al desarrollo de habilidades de pensamiento o razonamiento global, algunos proponen:

"Conocer las relaciones entre la sociedad y el medio, analizar los recursos y actividades que en él se realizan" (Juan)

"Favorecer el razonamiento crítico" (Cristina)

"Aprender a razonar", "Aprender a relacionar y hacer inferencias con el presente" y "Aprender a analizar documentos históricos" (Marta)

"Aprender a debatir, argumentar y analizar el mundo que nos rodea a partir de conocimientos de las ciencias sociales" (Jesús)

"Comprender y entender el mundo y la problemática del día a día" y "comprender que la historia se ha escrito de muchas y múltiples maneras" (Mercè)

En el contexto de alcanzar que los alumnos sean capaces de crear opiniones personales, algunos de estos futuros profesores plantean:

"Entender que respecto a las ciencias sociales todos pueden tener una opinión (los hechos históricos son los que son, pero su importancia puede ser discutida)" (Laura)

"Aprender a reflexionar y valorar cada hecho desde el punto de vista personal" (Teresa)

"Formar personas con criterios y opiniones propias e interesadas en los acontecimientos que tienen lugar en la sociedad en la que viven" (Cristina)*

"Opinar y contrastar ideas" (Carlos)

* También se considera en el ámbito de los valores y actitudes

A la hora de plantearse por qué enseñar ciencias sociales, no olvidan los valores y las actitudes propios del área:

"Fomentar unos valores básicos y aceptarlos de forma no dogmática sino razonada (Jesús)

"Interesarse por temas actuales" (Cristina)

"Dotar al alumno de una conciencia social para ser más reflexivo" y
"dotar al alumno de capacidad para argumentar, analizar y formarse como personas" (Juan)

"Potenciar el espíritu crítico" (Marta)

"Formar personas con criterios y opiniones propias e interesadas en los acontecimientos que tienen lugar en la sociedad en la que viven" (Cristina)*

El cambio más significativo entre las finalidades atribuidas a los profesores y las que los alumnos señalan como personales, es la incorporación de algunas que tienen una directa relación con el desarrollo de la persona. Sin desconocer la importancia de los contenidos y las habilidades del pensamiento que se pueden y deben desarrollar desde la historia, la geografía y las ciencias sociales, los alumnos proponen metas relacionadas con la percepción del mundo y su disposición frente a él, con la formación de un pensamiento crítico y con la posibilidad de participar en el desarrollo de personas capaces de opinar y argumentar.

En general, se da un cambio que va desde lo fundamentalmente, conceptual del área, hacia aspectos de tipo más formativos.

5.4. Jerarquización de finalidades preestablecidas⁴³

	Prioridades → ↓ Objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Adquirir conocimientos	1		3		3		1		3				
2	Aprobar la asignatura						1	1			1	1	4	3
3	Desarrollar espíritu crítico, reflexivo y solidario	5	2		1	1			1					
4	Adquirir conocimiento sobre la organización social		2		1	3	1	1	1	1	1			
5	Preparar al alumnado para seguir estudios superiores									1	3	3	4	
6	Desarrollar el pensamiento lógico, entender causas y consecuencias de un hecho	3		2	1	2	1			2				
7	Interesarse por lo que ocurre a su alrededor, cuestionarse informaciones y opiniones.	2	4	3	1					1				
8	Desarrollar una escala de valores, emitir juicios usando argumentos propios y contrastados		2	1	3	1		4	1					
9	Adquirir un nivel cultural				1	1	2	1	6					
10	Aprender a participar, con opiniones propias y ser consecuente		1	1			4	3	1	1				
11	Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana									1		3	1	6
12	Ayudar en el aprendizaje de la lengua (terminología, comunicación, etc.)				3				1		2	2	2	1
13	Interpretar las informaciones que emiten los medios de comunicación			1			2			1	4	2		1
		11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11

Nota: Los recuadros coloreados corresponden a aquellas categorías designadas por un mayor número de alumnos.

⁴³ Se presenta cuadro resumen de las respuestas de los alumnos.

Lo primero que se aprecia es que, para este grupo de futuros profesores, la tarea fundamental del área va dirigida, a grandes rasgos, al desarrollo de personas críticas y comprometidas con su tiempo. "Desarrollar el espíritu crítico, ser más reflexivo y solidario", "interesarse por todo lo que ocurre en nuestro alrededor, cuestionarse algunas informaciones y opiniones, tanto propias como contrastadas" y "desarrollar el pensamiento lógico, entender las causas y consecuencias que provoca un hecho"; son las finalidades que los alumnos seleccionan como primeras opciones.

En último lugar colocan finalidades como: "adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana", "aprobar la asignatura" y "preparar al alumnado para que sea capaz de seguir estudios superiores".

Las prioridades de sus profesores y las propias no son las mismas. Mientras los primeros parecieran actuar en función de finalidades de carácter más inmediato como puede ser adquirir conocimientos específicos o aprobar la asignatura, este grupo de futuros profesores aboga por finalidades de carácter más permanente que tienen que ver con la formación como personas y miembros de una sociedad.

5.5. Conclusiones

A través de la actividad de evocación, los alumnos describen una experiencia educativa en el área de las ciencias sociales centrada en la acción del profesor. Tanto en primaria como en secundaria predomina el recuerdo de clases tradicionales en las que las explicaciones del profesor y el libro de texto cumplían un papel importante.

En términos generales, los alumnos expresan su desacuerdo con este sistema de enseñanza⁴⁴; sin embargo, al momento de valorarlo, sobresalen aspectos que van más allá de un modelo de enseñanza determinado. Los alumnos de este grupo rescatan de manera especial, la personalidad del profesor y su rol como conductor de la clase.

En cuanto a las finalidades, en este grupo se mantiene la tendencia a señalar propósitos directamente relacionados con la adquisición de contenidos al momento de definir las metas que se planteaban sus profesores, tanto de primaria como de secundaria; mientras que al señalar aquellas finalidades que ellos consideran más acordes con la enseñanza de las ciencias sociales, lo hacen desde ámbitos más globales como son el desarrollo de habilidades o formación de actitudes.

Por otra parte, también se mantiene la relación entre las finalidades propuestas por los alumnos y las señaladas como prioritarias en la actividad de jerarquización.

6. COMENTARIOS FINALES SOBRE EL CUESTIONARIO DE EVOCACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES⁴⁵

Como he venido planteando en los apartados 4 y 5 de este capítulo, el cuestionario que los alumnos del CAP y del CCP2 tuvieron que responder durante las primeras sesiones de sus respectivos cursos, se centró en tres aspectos: descripción de la enseñanza recibida, valoración de su experiencia como alumnos del sistema escolar y finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.

⁴⁴ Opiniones extraídas del cuestionario y de la evaluación colectiva de la actividad, desarrollada en la segunda clase de didáctica de ciencias sociales.

⁴⁵ La información de los cuadros que siguen han sido extraídos de las tablas resumen presentadas en el análisis del cuestionario de evocación de ambos programas.

Partiendo por la descripción, la primera idea que se queda es el predominio de una experiencia educativa centrada en el desarrollo de clases de tipo tradicional. Las exposiciones del profesor, el uso del texto como fuente de información y aprendizaje, la adquisición de conocimientos específicos y la memorización son elementos que se repiten en ambos grupos a la hora de describir sus experiencias como alumnos del sistema escolar.

A partir de esta realidad compartida y entrando en el campo de las valoraciones, surgen ciertas especificidades que creo importante destacar y que se relacionan directamente con la valoración que los alumnos hacen de la enseñanza recibida:

- En ambos grupos es mayor el número de alumnos que presentan una valoración desde el presente, argumentando que en el momento de participar del sistema escolar no contaban con elementos para realizar un juicio sobre las clases o simplemente porque nunca se plantearon cuestionar la modalidad de enseñanza de sus profesores.
- En cuanto al sentido de las valoraciones, en el grupo del CAP predomina una valoración negativa de las clases de ciencias sociales, historia y geografía (18 de 26 lo hacen en este sentido); mientras que en el grupo del CCP2, las valoraciones en sentido positivo y negativo son similares. Esto último a pesar de que a lo largo del curso expresaron continuamente su desacuerdo con la forma en que aprendieron las ciencias sociales y la necesidad de conocer otras maneras más acordes con las finalidades que ellos le atribuyen a esta área del currículum.
- En el trabajo presentado por el grupo del CAP, pude apreciar la importancia que le otorgan los alumnos al ambiente y a la participación; en el grupo del

CCP2, en cambio, los alumnos expresaron que aspectos como la personalidad del profesor, el interés por la tarea de enseñar, el dinamismo para explicar y la relación que se establezca con los alumnos⁴⁶; juegan un papel relevante a la hora de valorar positiva o negativamente las clases de ciencias sociales, ya sean de primaria o secundaria

Se podría decir que mientras los alumnos del CAP centraron su análisis en aspectos metodológicos más relacionados con los tipos de enseñanza y la calidad de los aprendizajes; los alumnos del CCP2 incorporaron en su análisis al profesor como creador de relaciones - positivas o negativas - lo que los llevó, en cierta medida, a una valoración más afectiva que racional según lo reconocen ellos mismos en las entrevistas.

En el punto de las finalidades existe una tendencia general entre los alumnos del CAP y los del CCP2 en cuanto a lo que creen que sus profesores se planteaban al enseñar ciencias sociales y a lo que ellos mismos plantean como metas centrales de la enseñanza del área.

- A la hora de señalar las finalidades que buscaban alcanzar sus profesores de ciencias sociales, los alumnos de ambos grupos coinciden, en diferente proporción, en los siguientes aspectos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Adquirir y/o memorizar conocimientos• Adquirir cultura• <u>Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar, de argumentar y de analizar una realidad concreta</u>• Aprobar la asignatura• Comprender la materia• Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad |
|---|

⁴⁶ Información complementada con las primeras entrevistas realizadas a la totalidad del grupo.

Mientras el 70,73% de los alumnos del CAP señalaron que la adquisición y/o memorización de conocimientos era la principal preocupación de sus profesores, en el contexto del CCP2 este porcentaje desciende al 45,45%; a pesar de lo cual, sigue siendo la finalidad con mayor frecuencia.

Considerándolas en conjunto se aprecia que en su mayoría son metas relacionadas con la adquisición de contenidos. Sólo los enunciados subrayados hacen clara referencia a aspectos que van más allá de "adquirir conocimientos".

- Por su parte, las finalidades que los alumnos, tanto del CAP como del CCP2, mencionan a la hora de pedirseles que señalen aquellas que consideran centrales en la enseñanza de las ciencias sociales son las siguientes:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un espíritu crítico, la capacidad de reflexionar, de razonar y de analizar a partir de la realidad o datos concretos • Adquirir conocimientos • Interesarse y valorar el mundo el mundo social y lo que nos rodea y ser capaces de elaborar opiniones personales • Aplicar los conocimientos de las ciencias sociales en otras áreas del saber • Desarrollar valores democráticos, de convivencia social, de solidaridad, tolerancia y participación • Relacionar el estudio de las ciencias sociales con la actualidad y el futuro • Interesarse y valorar el mundo social y lo que nos rodea |
|--|

El cambio de prioridades es evidente. Los alumnos proponen finalidades relacionadas directamente con el desarrollo del pensamiento y de valores propios de la vida en sociedad.

Lo anterior se refuerza a la hora de jerarquizar finalidades preestablecidas. Las prioridades de los alumnos de ambos grupos son:

- Desarrollar el espíritu crítico, ser más reflexivo y solidario
- Desarrollar el pensamiento lógico, entender las causas y consecuencias que provoca un hecho
- Interesarse por todo lo que ocurre a nuestro alrededor, cuestionarse algunas informaciones y opiniones, tanto propias como contrastadas

Mientras que las seleccionadas en último lugar fueron:

- Aprobar la asignatura
- Preparar al alumnado para que sea capaz de seguir estudios superiores
- Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana

En síntesis, los alumnos cuestionan una enseñanza tradicional y proponen un cambio en lo que se debe buscar a la hora de enseñar ciencias sociales, historia y geografía.

7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Considerando las dos actividades analizadas en el contexto de las ideas o concepciones previas de los alumnos (programación de una clase y cuestionario de evocación y valoración de la enseñanza de las ciencias sociales), se pueden plantear varias consideraciones:

- Los alumnos representan la tarea de enseñar en función de la experiencia vivida durante su etapa escolar. Programan la acción pedagógica centrándose en aquellos elementos (contenidos y enseñanza) que fueron el centro de su propio aprendizaje. La programación de una clase permitió extraer los elementos considerados como ejes de la acción educativa por los alumnos y la actividad rememorativa nos indicó su origen.
- La valoración de la enseñanza recibida, por parte de los alumnos, tiende a ser negativa y esto se profundiza a medida que se tiene una mayor perspectiva. Esto es claro en el CAP donde la mayoría de los alumnos (53,84%) afirman que en ese momento ya la valoraban negativamente y realizando una valoración desde la actualidad el porcentaje asciende a 69,23%. En el CCP2, las valoraciones mantienen cierta proporción a través del tiempo.
- Las finalidades atribuidas a la enseñanza son planteadas a partir de los elementos centrales de su experiencia como alumnos, es decir, del contenido y del papel del profesor. Adquirir conocimientos, cultura y aprobar la asignatura es, al parecer de los alumnos, las finalidades fundamentales de sus profesores.
- Por su parte, los alumnos asignan finalidades distintas a las ciencias sociales. Según su opinión estas deben propender al desarrollo del pensamiento y de valores que van más allá del simple conocimiento o del aprobar.
- Sin embargo, a pesar de la valoración negativa que tienen los alumnos de su experiencia escolar y de manifestar un desacuerdo con las finalidades que guiarían la acción de sus profesores, a la hora de programar una clase siguen el esquema tradicional y realizan un desarrollo centrado en el contenido y en la labor del profesor. Esto nos demuestra el peso que tiene la experiencia en la

formación de los futuros profesores; pueden ser críticos con respecto a la enseñanza recibida y tener una concepción educativa más renovada que la de sus profesores, pero frente a la tarea de presentar una propuesta lo hacen de acuerdo a las representaciones surgidas de su experiencia.

Conocer las ideas previas de los alumnos que ingresan a un programa de formación de profesores ha sido el primer paso de esta investigación. A partir del análisis de dos instrumentos se avanza en la comprensión de su imagen de la enseñanza y plantea el desafío de crear las condiciones para que estos futuros profesores experimenten formas distintas de enseñar y de aprender.

CAPÍTULO VII

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

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Si en el capítulo anterior, centré mi análisis en la determinación de las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales para el nivel secundario y sus orígenes; en el presente capítulo me centraré en el análisis del proceso de formación en los dos programas estudiados - CAP, CCP -.

Desde el principio de la investigación, cuando su diseño no era más que un bosquejo, tuve claro que no era suficiente analizar la propuestas de formación de profesores como proyectos escritos sobre papel. Era necesario involucrarme en el desarrollo de cada uno de estos programas. Por esto, gran parte de mi trabajo se ha encaminado a intentar comprender el proceso de formación vivido por los estudiantes de profesor y determinar el posible impacto que este tiene sobre sus creencias previas y su acción docente, problema que no es ajeno a las actuales investigaciones del área:

(...). El problema que se discute en muchas investigaciones tiene relación con el impacto que puede tener la formación inicial en estas ideas [ideas previas] ... " (...). Para algunos investigadores el impacto de la formación es poco considerable debido a que las ideas de los estudiantes de profesor son muy resistentes al cambio. Sin embargo, recientemente, se considera que puede ser mayor si estas constituyen el punto de partida de su formación y un referente continuo a lo largo de la misma." Pagès, J. (2000) p.43

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

Una vez detectadas estas ideas, es imprescindible trabajar a partir de ellas para poder promover, desde las propias concepciones de los alumnos, una transformación de los modos de entender y desarrollar la enseñanza de las ciencias sociales. Así lo asumieron los profesores del área de DCS del CAP 1998 - 1999 y del CCP 2000 - 2001 y el punto de partida de ambos cursos fue el análisis de las ideas previas, en conjunto con los alumnos de cada grupo. Es decir, no sólo se aplicaron instrumentos para poder determinar, desde la investigación, qué pensaban los futuros profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales o cómo entendían la labor de enseñar; sino que se incorporó en su análisis a los alumnos de ambos programas de formación y, a su vez, se intentó incorporar, dicho análisis, al proceso de formación como profesores de secundaria en el área de las ciencias sociales.

En el CAP, me integré al proceso como observadora participante, lo que en la práctica se tradujo en que, sin dejar de ser la observación el centro de mi acción, la participación activa en algunas de las distintas instancias de formación pasó a formar parte de dicha observación y del seguimiento. Por ejemplo: al momento de analizar los estilos docentes estudiados en clase, tuve la oportunidad de participar en la discusión que se dio al interior de uno de los grupos de trabajo constituidos en el contexto de la clase, mientras que en otras ocasiones mi función se centró en observar desde fuera la dinámica de trabajo de los distintos grupos y en el análisis de los trabajos escritos o de las conclusiones expuestas en asamblea por los alumnos.

La observación - registrada clase a clase - fue el instrumento que le dio continuidad al seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el mismo

valor informativo tuvieron otros instrumentos que fueron integrados a la investigación desde la programación del curso, es decir, fueron diseñados y programados por el profesor como parte de las actividades de la asignatura y asumidos por la investigadora como instrumentos de recolección de datos. Este fue el caso de la programación de la clase y el cuestionario inicial de evocación en el ámbito de las ideas previas; y de los exámenes en el contexto de la evaluación de los resultados. El resto de las técnicas de investigación utilizadas: entrevistas, observaciones de clases y seguimiento de las prácticas fueron diseñados y programados desde la investigación de acuerdo a las posibilidades de ejecución⁴⁷.

En el CCP2 también actúe como observadora participante pero, a diferencia del CAP, todos los instrumentos - a excepción de las memorias de los alumnos - fueron diseñados y programados desde la investigación. Sin embargo, no se puede afirmar que esto implique una diferencia fundamental ya que finalmente y de acuerdo con la profesora del curso de DCS, los instrumentos de investigación aplicados a la totalidad de los alumnos en el contexto del aula, fueron incluidos en el desarrollo de la asignatura. Además, el período de observación exploratoria realizada durante el curso 1999 - 2000 y la asistencia a las reuniones de programación del curso 2000 - 2001, me permitió proponer, desde un conocimiento básico de la realidad, la incorporación de los instrumentos a la dinámica del curso.

Desde un principio intenté involucrar a los alumnos del CCP2 en el seguimiento y en el análisis de las acciones llevadas a cabo por ellos mismos; iniciándose de esta manera, una suerte de investigación personal sobre su propio proceso de formación que, aceptando las limitaciones y diferencias, se puede relacionar con la metodología de investigación acción. Es decir, desde la primera clase se invitó a los alumnos a tomar conciencia del camino que estaban realizando en su preparación

⁴⁷ Disponibilidad horaria de los alumnos, en el caso de las entrevistas.

para la vida docente, al mismo tiempo que fueron desarrollando un análisis crítico de las propuestas de formación planteadas desde la universidad.

Este camino de análisis de una realidad de formación concreta, emergente y hasta en algunos aspectos incierta en su continuidad; en forma paralela con el análisis y evaluación de los resultados personales; ha sido un aprendizaje gradual. En un comienzo los futuros profesores que configuraron el grupo de seguimiento, centraban el análisis de los temas propuestos desde fuera; la crítica no los incluía, pero a medida que se fueron involucrando en el proceso y su acción pasó a ser el centro del programa de formación, la crítica y la valoración, hasta entonces externa, se fue haciendo más personal e integradora a la vez.

En términos globales, los alumnos demostraron interés y se comprometieron con las distintas actividades propuestas desde la DCS y desde la investigación.

La apertura y la disposición al diálogo, tanto de los profesores de DCS como de los alumnos de ambos programas (CAP y CCP), facilitaron el desarrollo de la investigación hasta el punto de parecer, en algunas ocasiones, una parte más del programa de formación.

1. ELEMENTOS CENTRALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL GRUPO CAP DEL CURSO 1998 - 1999

Para indagar la manera en que los alumnos fueron viviendo el proceso de formación propuesto desde el área de la DCS fue necesario, en primera instancia, averiguar cuáles son las condiciones de aprendizaje, tanto teóricas como prácticas, que se dan en la realidad. Con esta finalidad como centro, participé en las clases de DCS, observé las prácticas de un grupo de alumnos, realicé entrevistas perso-

nales y analice trabajos planteados desde la investigación y desde el propio curso de didáctica.

1.1. Observaciones de las clases de DCS del programa CAP durante el curso 1998 -1 999: (anexo n° 1.3)

Las observaciones de clases constituyeron un primer acercamiento a la realidad formativa del CAP en el área de la didáctica de las ciencias sociales y la principal instancia para conocer como se tratan las temáticas programadas y percibir el ambiente y la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.

El análisis de las observaciones realizadas lo he estructurado en función de dos cuestiones básicas:

- El tratamiento de los temas
- El ambiente y la dinámica de la clase

A partir del análisis de estos aspectos he podido conocer el enfoque teórico del curso de didáctica y el grado de interacción y reflexión de los alumnos. El tratamiento de los temas permite determinar el enfoque teórico, mientras el ambiente de la clase y la dinámica del curso dan señales de la manera en que los alumnos van interiorizando los contenidos tratados y la reflexión que de ellos surge en el grupo.

1.1.1. Tratamiento de los temas:

El programa del curso se fundamentó en el análisis teórico- práctico de tres temáticas centrales: "la práctica y la enseñanza de las ciencias sociales", "el currículum de geografía, historia y ciencias sociales" y "la programación de una unidad didáctica".

Este análisis teórico - práctico se pretende concretar a través de una relación permanente entre lo tratado en las aulas universitarias y lo observado en los centros de práctica. Se busca que los temas analizados en las clases se conviertan en la base para la comprensión e interpretación de la realidad que los alumnos observan en los IES. ¿Qué teorías educativas están detrás de determinadas prácticas?, ¿qué prácticas reflejan la aplicación de una determinada teoría?, ¿qué visión de la educación promueve el actual currículum y que ocurre en la realidad?, ¿qué tipo de intervención se da a través de las prácticas?, son algunas de las cuestiones que deben resolver los alumnos a partir de lo aprendido en las clases y lo observado en los institutos.

En las clases de didáctica, esta relación teoría práctica se incluye en el tratamiento particular de cada unidad temática. Un análisis planteado desde la realidad, desde la experiencia o desde lo más cotidiano del mundo educativo, se toma como punto de partida del conocimiento, comprensión y diálogo sobre las teorías del aprendizaje, los modelos de enseñanza, las estructuras curriculares y el proceso de enseñanza aprendizaje como práctica social.

Durante el período de observaciones pude participar en el análisis de las dos primeras unidades temáticas y constatar la intención de llevar a cabo la aplicación de este planteamiento integrador entre la teoría y la práctica. Por ejemplo, en el primer tema del curso de didáctica, " la práctica y la

enseñanza de las ciencias sociales", se siguió una secuencia en la que se puede determinar claramente los aspectos teóricos y las experiencias a nivel práctico planteadas por el profesor. A continuación presento una síntesis de lo observado:

- El primer tema se inició con la actividad de programación de una clase⁴⁸ a partir de la cual se desarrolló el análisis de cada uno de los elementos que debieran tomarse en cuenta a la hora de programar. Esta actividad, realizada en un ambiente de concentración y trabajo, permitió acercarse a lo que debe ser la realidad educativa teniendo en cuenta aquello que los alumnos han extraído de su experiencia como estudiantes del sistema escolar.

En este punto la fuente de información es la realidad educativa vivida por cada uno de los alumnos del curso de didáctica. Es de ahí de donde toman los elementos de su programación.

- Una vez terminado el análisis de la primera actividad, el profesor les propuso a los alumnos recordar y valorar su experiencia en primaria y en secundaria (cuestionario de evocación)⁴⁹. El profesor dirigió el análisis de esta actividad a través de las siguientes preguntas: ¿qué etapa o curso es el que mejor recuerdas? ¿por qué?, ¿qué es lo que te viene como primera imagen: los contenidos, la manera como te enseñaron o tu forma de estudiar?, ¿cuáles de los tres elementos anteriores ha determinado el estilo de enseñanza de tu profesor?, ¿todo el profe-

⁴⁸ Actividad analizada en el capítulo anterior en el contexto de la detección de las ideas previas de los alumnos

⁴⁹ Actividad analizada en el capítulo anterior en el contexto de la detección de las ideas previas de los alumnos

sorado responde a un mismo estilo de enseñanza? ¿por qué?, ¿cuál o cuáles crees que son los estilos predominantes?

Al igual que en la actividad anterior, los alumnos respondieron a partir de la realidad y sus recuerdos.

Estas dos primeras actividades fueron trabajadas en función de una relación práctica (experiencia de los alumnos) - teoría (criterios de análisis) en el contexto del curso de didáctica. A partir de aquí se realizó un primer estudio de los estilos y modelos de enseñanza.

- Avanzando hacia un enfoque teórico de las concepciones y los estilos, se pasó al análisis de un documento de trabajo centrado en la investigación realizada por Ronald W. Evans sobre las concepciones de la enseñanza de la historia del profesorado norteamericano. A partir de las opiniones de profesores, estudiantes y observadores externos, los alumnos debieron relacionar las descripciones presentadas en el documento de trabajo con estilos de enseñanza específicos.

La realidad ya no es la de los alumnos de didáctica, pero el análisis continúa partiendo de la realidad: la de los profesores, la de los alumnos y la de los observadores considerados por Evans en su investigación. Con esto se finalizó el primer contenido del tema uno: "los estilos docentes".

- Una presentación teórica del sentido y dinámica de la práctica docente centrado en el análisis de los tres elementos del denominado triángulo didáctico (conocimiento, enseñanza y aprendizaje) dio paso al segundo contenido: "la práctica docente". El profesor hizo hincapié en que la didáctica intenta buscar coherencia entre los distintos elementos del

triángulo didáctico y que esta coherencia está marcada no sólo por la relación de estos elementos sino que, fundamentalmente, por las finalidades planteadas al diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Finalmente se trabajaron "las perspectivas del saber". Las explicaciones del profesor se refuerzan con ejemplos y comentarios de lo observado hasta el momento en los institutos.

La relación teoría - práctica se traslada a los IES. Ya no se trata de relacionar sólo la experiencia personal con la teoría educativa, sino de relacionar lo tratado en las clases de didáctica con lo observado en los centros de práctica para comprender la realidad educativa.

En función de lo tratado en clases, se pretende que los alumnos puedan reconocer el estilo de enseñanza que tiene el profesor tutor, cuáles son las principales características de su práctica docente y desde que perspectiva del saber se aplica en la realidad. De esta manera el conocimiento puede ser más significativo y profundo en cuanto se fundamenta en un saber científico.

Las siguientes temáticas fueron tratadas de la misma manera: relacionando realidad y teoría. El análisis de situaciones concretas, de documentos de trabajo como las Guías Praxis y de conceptos básicos desde esta doble dimensión fue el enfoque metodológico de este curso; mientras que la finalidad fue la de comprender la enseñanza de las ciencias sociales como una práctica planteada desde concepciones educativas y del conocimiento e intervenir en ella.

1.1.2. Ambiente y dinámica del curso:

Durante el período que duró el curso, asistí a 16 sesiones (74% del total) durante las cuales participé en el tratamiento de los temas, trabajos de grupo y análisis de bibliografía. Hice anotaciones de todo aquello que, desde mi punto de vista, fuera relevante en el tratamiento de los temas, el ambiente y la participación de los alumnos y la aplicación de aprendizajes previos de los alumnos.

Al término de cada sesión, la posibilidad de compartir opiniones e interrogantes con el profesor del curso, me permitió enriquecer las transcripciones que se realizaron inmediatamente después de finalizada cada clase.

La primera constatación extraída a lo largo de las 16 sesiones observadas, fue la lentitud con que se fue creando un ambiente de participación y diálogo. En un principio la participación de los alumnos era muy reducida; dependiendo del tema, se sentían más o menos motivados a participar. Frente a cuestiones referidas directamente con la práctica educativa y con la experiencia que estaban llevando a cabo en los institutos, la motivación de los alumnos aumentaba notoriamente.

A mi parecer, tres elementos pueden explicar esta participación relativamente escasa, especialmente en las primeras sesiones:

- La heterogeneidad del grupo en cuanto a la procedencia de los alumnos⁵⁰.

⁵⁰ Ver descripción grupo CAP, Segunda Parte Capítulo IV

- Una valoración mayor de la práctica frente a la teoría, lo que queda en evidencia al momento de evaluar el curso. En su mayoría los alumnos destacan la importancia de las prácticas en el proceso formativo como futuros profesores.
- Prioridad de las asignaturas de licenciatura . Los alumnos que se encuentran cursando el último año de licenciatura tienden a priorizar, entre sus responsabilidades, las relacionadas con la especialidad. Si se considera que 32 de los 50 alumnos (64%) se encuentran en esta situación puede concluirse que es un factor de alta incidencia en el desarrollo del curso, especialmente en cuanto a la asistencia y presentación de trabajos dentro de los plazos estipulados.

En general, la dinámica del curso se dio en función del análisis de documentos y la discusión por grupos que, desde el momento en que las temáticas requirieron un planteamiento desde la realidad educativa, fueron organizados por centros de prácticas. Por ejemplo, al analizar el uso de materiales de trabajo o al analizar los planes de estudio en conformidad con lo observado en la realidad. En estas circunstancias la participación era más fluida y masiva.

1.2. Observaciones de Prácticas realizadas por los alumnos del CAP curso 1998 -1999: aplicación práctica de la teoría (anexo nº 1.4)

El diseño del CAP contempla un período de prácticas durante el cual los estudiantes de profesor deben intervenir en el desarrollo de una unidad de aprendizaje del área de ciencias sociales, en un curso de ESO en un IES. Estas

prácticas se realizan paralelamente a las clases teóricas, es decir, los alumnos acuden a clases de didáctica en la universidad y a prácticas en los institutos en horarios alternos.

Las observaciones llevadas a cabo en los centros de prácticas no consideraron a la totalidad del curso. La dispersión espacial de los centros y la reducida duración del período de prácticas hizo imposible plantearse la observación de todos los alumnos. Por lo anterior y en vista del objetivo de esta actividad de seguimiento - " conocer desde la realidad lo que ocurre en los institutos y analizar las implicancias que esta experiencia puede llegar a tener en el aprendizaje de este grupo de futuros profesores" -, decidí constituir un grupo de seguimiento que me permitiera un acercamiento más directo al proceso de los alumnos en la práctica educativa.

Los 42 alumnos que realizaron las prácticas paralelamente con las clases teóricas⁵¹, fueron distribuidos en 13 centros educativos de educación secundaria donde se les asignó un profesor tutor y un curso de secundaria. En la programación de las prácticas se intentó que el horario de las clases en los IES no coincidiera con las sesiones de didáctica ya que el fundamento de este curso es la complementación teoría - práctica. De estos trece grupos, fueron seleccionados tres para la fase de seguimiento.

Cada grupo se contactó con su tutor y se incorporó al horario del curso designado. Siguiendo esta modalidad, me contacté con los profesores tutores del grupo de seguimiento, concretando con ellos el horario de las observaciones de prácticas.

⁵¹ Los alumnos inscritos en DCS que no pudieran realizar las prácticas paralelamente a las clases teóricas, tuvieron la opción de realizarlas en el cuatrimestre siguiente

1.2.1. Selección grupo de seguimiento

Los criterios de selección del grupo de seguimiento fueron dos: la ubicación de los IES - para intentar conocer distintas realidades educativas y las maneras de responder a cada contexto - y la procedencia de los alumnos. Intenté, en el breve tiempo que duran las prácticas, observar a licenciados, o estudiantes de licenciatura, de diferentes especialidades respondiendo a contextos diversos.

Instituto ⁵²	Nombre	Carrera	Situación
Cerdanyola	Joan	c. audiovisual	último curso
	Antonio	Historia	último curso
	Oscar	c.audiovisual	último curso
	Marcel	historia	último curso
	Francisco	historia	licenciado
	Albert A.	sociología	último curso
Nou Barris	M. Josep	historia del arte	último curso
	Judith	historia del arte	licenciada
	Ana B.	sociología	último curso
	Vanessa	historia	último curso
Sants Montjuic	Cristina	historia	último curso
	Sandra	historia	último curso
	Ana G.	historia	último curso
	Albert Ll.	historia	licenciado

⁵² La denominación de los IES corresponde a la de los distritos o comarcas en las que se encuentran ubicados.

Cada grupo realizó las prácticas en un mismo curso.

1.2.2. Dinámica de las observaciones

Durante el período de las prácticas, participé, dependiendo del centro, horarios y programación de las clases, en dos o tres del total de sesiones de cada uno de los grupos. Al igual que en las clases de didáctica, me integré en las aulas como observadora participante y en cada una de las sesiones fui anotando todo aquello que pudiera ser relevante para el desarrollo de esta investigación.

Las observaciones fueron reducidas en número - Instituto Sants Montjuic: 3 sesiones, Instituto Cerdanyola: 2 sesiones, Instituto Nou Barris: 2 sesiones - y limitadas en cuanto al tipo de intervenciones, lo que dificultó un seguimiento personal de cada alumno. Sin embargo, esta experiencia me permitió obtener de manera directa información sobre las condiciones y características en que se lleva a cabo la inserción en la realidad educativa de los futuros profesores que cursan el CAP.

Las clases observadas en los institutos respondieron a una misma modalidad de trabajo: la conducción de la clase a cargo de la profesora tutora, quien iniciaba el tratamiento del tema correspondiente a cada sesión y luego organizaba el trabajo en grupo de acuerdo, en la mayoría de los casos, a lo programado previamente con los practicantes. En dos de los centros observados (Cerdanyola y Sants - Montjuic) los grupos de trabajo eran permanentes, es decir, cada uno de los estudiantes en prácticas trabajó siempre con los mismos alumnos, mientras que en el instituto Nou Barris el grupo de futuros profesores en práctica tuvo la oportunidad de trabajar con todos los alumnos del curso. Esto último permitió a los practicantes que trabajaron siempre con los mismos grupos conocer más de cerca a los alumnos, establecer vínculos y realizar un seguimiento de la participación y aprendizaje. Mientras que los alumnos que fueron cambiando de grupo

podieron apreciar que las dinámicas de participación y las formas de organizar el trabajo pueden variar de un grupo a otro, es decir, la interacción social y sus resultados pueden ser diferentes.

Si bien, algunos de los alumnos tuvieron oportunidad de conducir la clase, la modalidad de intervención que predominó fue la descrita en el párrafo anterior.

1.2.3. Análisis de las prácticas

A pesar de la similitud en el tipo de intervención, cada centro ofreció condiciones de análisis que difieren en aspectos fundamentales cuando se trata de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a las observaciones realizadas y a conversaciones mantenidas con los alumnos en práctica después de cada sesión, los elementos que revisten mayor importancia para estos futuros profesores son las características del curso y la dinámica que se da entre los alumnos a la hora de atender, trabajar en grupo y participar, es decir, la dinámica en la cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. En general, los profesores tutores responden a modelos de enseñanza familiares para estos futuros profesores por lo que este elemento pasa a un segundo plano. En cambio, la interacción con los alumnos y la responsabilidad que se les designa sobre el trabajo y el aprendizaje de éstos, es lo central de la experiencia vivida en los institutos.

Los futuros profesores que fueron a Cerdanyola se integraron a un 1º de ESO cuya principal característica, según un alumno, era que *"la atención general es muy difícil de mantener. Si la profesora hace una pregunta y muchos la saben responder quieren contestar todos, entonces el aula se*

transforma en un criterio. Cuando muchos y muchas se distraen , particularizar las preguntas se transforma en una herramienta para recuperar la atención, pero se tiene el riesgo de no poder controlar al resto de los alumnos tan fácilmente" (Albert A.)

En este contexto los alumnos de profesor actuaron con una autonomía relativa ya que mientras la dirección de las actividades y la orientación de los contenidos, al interior de cada grupo, pasó a ser parte de su responsabilidad, la disciplina y la dinámica global de la clase siguió en manos de la profesora tutora.

Por su parte los que fueron designados al Instituto Nou Barris trabajaron con un grupo de 1º de ESO que *"a pesar de ser inquietos y un poco bulliciosos, no tienen problemas graves de disciplina.(...) No hay repetidores. Socialmente parecen un grupo muy homogéneo ... "* (Ana B.) y cuya dinámica se caracteriza por *"... ser una clase que se basa en el método de interacción alumnos- profesor - saber, por tanto el profesor actúa como el portador de una serie de conocimientos, pero son los alumnos los que acaban construyendo su propio saber"* (Vanessa). Ana y Vanessa, junto a sus compañeros de grupo, se encontraron con una clase en la que los alumnos han adquirido hábitos de trabajo y con los que la profesora ha desarrollado un modelo de enseñanza que va más allá de la adquisición de conocimientos. Bajo estas condiciones, las alumnas del CAP actuaron con un grado alto de autonomía en el desarrollo de las clases, eso sí que siguiendo el modelo de enseñanza de la profesoras.

En Sants Montjuic el grupo de prácticas se integró a un 3º de ESO *"... formado íntegramente por repetidores. Chicos y chicas que no provienen de la reforma sino del sistema educativo anterior y que van a repetir curso y al no existir un curso especial para ellos se han integrado a la reforma*

... la mayoría tienen 15 años (han repetido un curso) pero los hay de 16, 17 e incluso una alumna con 18 años" (Ana G.). En un primer momento, las características del grupo fueron un tanto abrumadoras para los alumnos del CAP; sin embargo, una vez integrados en la dinámica de la clase y de acuerdo a lo observado, asumieron su intervención como un desafío por enfrentar situaciones con las que se pueden encontrar cuando ejerzan como profesores. La actuación de los alumnos fue una continuación del trabajo realizado por la tutora quien además de dar las pautas a seguir en cada una de las acciones de los futuros profesores a su cargo, no dejó de regular la disciplina.

Cada centro, cada curso, cada grupo de trabajo tiene características diferentes y por ende la experiencia vivida por cada uno de los alumnos durante las prácticas tuvo sus características propias e irrepetibles. Lo importante desde el ámbito del curso de didáctica sería guiar estas diferencias hacia la construcción del saber, el papel del profesor y la importancia de su estilo de enseñanza y la perspectiva del conocimiento que define su acción pedagógica en el aprendizaje de los alumnos.

La relación teoría práctica que, como ya se ha dicho, fundamenta el curso de didáctica se podría enriquecer si se dispusiera de más tiempo para compartir y analizar las experiencias en los centros de prácticas. Por lo visto en las clases de didáctica, la experiencia compartida no llega a los temas de fondo. En general, los alumnos se limitan a contar lo que pasa en sus respectivos grupos buscando soluciones prácticas e inmediatas, sin lograr llegar a plantear propuestas educativas renovadoras que promuevan cambios realmente alternativos a lo que ellos consideran un sistema tradicional.

Si bien existe la posibilidad de alcanzar niveles más profundos de análisis y la disponibilidad por parte del profesor para promover el conocimiento

de elementos teóricos que faciliten la comprensión de la realidad, el tiempo y el peso de la experiencia vivida en los IES pareciera limitar la discusión a lo meramente anecdótico o inmediato.

1.3. Conclusiones

La finalidad de realizar las prácticas paralelamente al análisis teórico del proceso de enseñanza aprendizaje (clases de didáctica) es que los alumnos puedan relacionar teoría y práctica educativa. Es este sentido, y de acuerdo a las observaciones realizadas, se puede establecer que:

- La heterogeneidad del grupo que conforma el curso de didáctica es un elemento que dificulta un análisis profundo y significativo de las temáticas tratadas en clases. Esto, desde una perspectiva global es de gran relevancia pues la creación de un ambiente de diálogo y participación abierta, en un grupo que ha vivido experiencias muy diferentes durante su formación universitaria, requiere tiempo y compromiso; condiciones que no se dan en un curso de cuatro meses de duración.
- El diseño teórico - práctico del programa de didáctica es positivo en cuanto se propone a los alumnos ir relacionando la teoría didáctica con la práctica educativa. Sin embargo, los tiempos destinados para cada etapa del proceso son muy limitados, lo que dificulta un análisis profundo, significativo y centrado en cuestiones relevantes. En definitiva lo que prima es la "intención" de vincular teoría y práctica más que una concreción real de la misma.

- En general, el análisis llevado a cabo en las sesiones de didáctica resulta más profundo y crítico en función de la teoría y más condescendiente en función de las prácticas. Los alumnos cuestionan con mayor fuerza los planteamientos teóricos a medida que se integran en las prácticas.
- Salvo excepciones, la participación de los futuros profesores durante las prácticas carece de autonomía, lo que limita significativamente la posibilidad de contrastar teoría y práctica desde el propio quehacer en el aula. De acuerdo a lo observado en los IES el papel de los alumnos en prácticas se limita a reproducir lo realizado, hasta el momento de la inserción, por los profesores tutores.

Los elementos teóricos tratados en clases y el acercamiento a la realidad educativa realizado a través de las prácticas en los IES, no propician de manera automática un análisis reflexivo por parte de los alumnos, lo que conlleva a que el mundo de la teoría y el de la práctica sigan, en gran medida, siendo mundos muy distantes entre sí.

2. ELEMENTOS CENTRALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL GRUPO CCP 2000 - 2001

El curso de didáctica del grupo CCP2, se planificó a partir de la aplicación experimental del programa (CCP1), durante el período académico anterior. La evaluación y la determinación de los aciertos y de las limitaciones del curso 1999 - 2000⁵³, permitió rediseñar algunos aspectos tales como: ubicación y duración del primer período de prácticas; apoyo a los alumnos durante el período de aplicación

⁵³ Seguimiento presentado en el capítulo V apartado 1

de unidades didácticas en los institutos, necesidad de fortalecer la relación universidad - institutos de educación secundaria, entre otros. En definitiva, el curso 2000 - 2001 fue programado desde la reflexión de una realidad concreta: el curso 1999 -2000.

El punto de partida del CCP2 fue la presentación del curso y la descripción de sus diferentes etapas. En el ámbito de la DCS, el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje estuvo marcado por la puesta en común de las creencias y expectativas de los alumnos y el estudio de sus ideas previas⁵⁴, cuya consideración se expresa de manera explícita en el programa.

Los alumnos comunicaron lo que han aprendido del sistema educativo a partir de su experiencia y desde la didáctica específica se entregaron las primeras líneas teóricas de la orientación del curso, haciendo hincapié en la metodología:

" El desarrollo del programa se basa en los principios del constructivismo y pretende que la enseñanza responda a las exigencias de un aprendizaje significativo, autónomo y cooperativo.

El desarrollo de cada tema partirá de la comunicación de objetivos con la finalidad que estos puedan ser compartidos y asumidos, o modificados, si es necesario.

Los temas se trabajarán de diversas maneras: presentaciones y exposiciones del profesorado, lecturas individuales, trabajo cooperativo, debates en pequeños grupo y en forma colectiva, exposiciones en clases, análisis y valoración de materiales curriculares" (Documento de presentación del curso)

⁵⁴ Análisis presentado en el capítulo anterior

La intención de desarrollar un curso a través de esta metodología, implica necesariamente el compromiso de los alumnos a participar activamente en cada una de las instancias de formación. A continuación presento las principales características del proceso de formación observadas durante el curso 2000 -2001.

2.1. Observaciones de clases de DCS del programa CCP2 durante el curso 2000 - 2001: (anexo n° 3.3)

Las observaciones de clases contemplaron principalmente las sesiones de DCS (de octubre a marzo) y las de integración (de octubre y diciembre). Entre octubre de 2000 y marzo de 2001 participé en las clases como observadora participante ya que en todo momento tuve la posibilidad de intervenir en las sesiones; facilidad dada por la profesora del curso de DCS y acogida por los alumnos. Podría afirmar que mi inserción como investigadora fue muy positiva y que en todo momento conté con el apoyo y disponibilidad del grupo, el que terminó, como ya he dicho en el diseño de la investigación, por asumir mi labor como una parte más del desarrollo del programa.

2.1.1. Tratamiento de los temas:

Las temáticas tratadas y las actividades realizadas en las clases de DCS y de integración - sesiones programadas y desarrolladas en conjunto con el área psicopedagógica - buscaron, en términos generales, entregar una mirada global del sistema escolar y del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a lo observado, en las sesiones integradas se intentó recrear y explicar el contexto en que se da el fenómeno educativo, mientras que en

la didáctica se analizaron propuestas de acción para la enseñanza del área y se intentó abordar, desde lo específico de cada ciencia - historia, geografía, historia del arte, etc. -, los problemas fundamentales de la enseñanza que se deben resolver como profesor de ciencias sociales de secundaria.

Veamos un ejemplo. En la primera etapa del curso, las sesiones de integración se centraron en los siguientes temas: la ESO, los alumnos de la ESO, desafíos educativos actuales, la enseñanza secundaria. A través de ellos se compartió una mirada amplia del contexto legal, social y educativo del ámbito en el que les tocará desempeñarse a estos futuros profesores. A partir de aquí, la DCS centró su análisis en: ¿qué se enseña? - el currículum de ciencias sociales - y en el ¿cómo se enseña? - la transposición didáctica, estilos de profesor en ciencias sociales, teorías del aprendizaje y el diseño de unidades didácticas, entre otros.

La intención del curso, en términos generales, y de la profesora, en un sentido más particular, fue relacionar teoría y práctica en el tratamiento de cada una de las temáticas tratadas en el aula. En un primer momento esta relación se estableció a partir del recuerdo que estos futuros profesores tenían de sus experiencias educativas. Luego, esta premisa, se fortaleció con las primeras prácticas, ya que desde el momento en que los alumnos comenzaron a asistir a los institutos tuvieron la oportunidad de ir relacionando la teoría tratada en clases, con una referencia específica: un IES, un tutor y un grupo de alumnos concreto. Esto que, por una parte, dinamizó las intervenciones de los alumnos, por otra, fue reforzando algunas ideas previas y prejuicios sobre la propuesta teórica diseñada desde el curso en el sentido de considerarla muy apartada de la realidad. Por ejemplo: al plantearse el desarrollo de actividades a partir del quehacer del alumno, algunos de los estudiantes de profesor expresaban temor al desorden y a perder el control del grupo.

En algunos casos, los alumnos volvieron de los IES con una percepción un tanto estresante y agobiadora de la tarea cotidiana del profesor y demostraron cierto escepticismo a la hora de analizar propuestas alternativas a lo observado en los institutos.

En cuanto a los temas tratados en clases, el programa contempló las siguientes unidades: estilos y prácticas de enseñanza y su incidencia en los aprendizajes del alumnado, el Diseño Curricular Base del área de Ciencias Sociales de la Generalitat de Catalunya, las finalidades y los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria, la justificación y la argumentación en la formación del pensamiento social y democrática de los jóvenes, los principales problemas que plantea el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación secundaria, y métodos y estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Las metodologías de las clases, ya mencionadas en la introducción de este apartado, fueron básicamente dos: explicación por parte de los profesores y discusión socializada por grupos reducidos o colectivos. En este punto, es interesante comentar dos actividades realizadas por los alumnos durante la etapa de preparación a las primeras prácticas. Ambas actividades son un claro ejemplo de la metodología y de la relación teórico - práctica que se intentó implementar.

En la primera actividad, desarrollada desde la DCS, se solicitó a los alumnos señalar los aspectos que les gustaría observar en la práctica en relación

al tema "Aprender para Comprender"⁵⁵. Frente a esta cuestión, las respuestas de los alumnos se refirieron a aspectos relacionados con el profesor, el ambiente, la metodología y la tipología de los alumnos.

Profesor:

Si el profesor aplica el conocimiento comprensivo.
Si es el caso, saber o ver como lo aplica en el aula
El modelo de profesor y su metodología didáctica
Ver el método educativo del profesor.
La efectividad de este sistema en lo que se propone el profesor
La valoración que hace el profesor
Hasta qué punto el contenido y la habilidad rutinaria son necesarias para el desarrollo de la comprensión

Ambiente (relaciones al interior de la clase) :

Reacción del profesor frente a los conflictos que surgen en el aula
Los tipos de alumnos y cómo se trata la diversidad
Cómo aplica el profesor su autoridad en el aula
Ver las reacciones de los alumnos y del profesor
Ver cómo se resuelven las controversias que se dan en el aula

⁵⁵ Tema trabajado en didáctica de las ciencias sociales

Metodología:

Si se utiliza - la enseñanza comprensiva - correctamente o es memorístico. Observar, a través de la actuación del profesor, si en la práctica, lo que plantea es lo que hace o no.

Los recursos y materiales didácticos que utiliza el profesor

Si delante del curso se realizan actividades para "Aprender para Comprender"

Valoración general del método en el aula

Alumnos:

Las tipologías de alumnos (capacidades para justificar y para argumentar)

Si el alumno "comprende lo que aprende"

Si al alumno le agrada el método o prefiere uno memorístico

La actitud de los alumnos frente al proceso de aprendizaje, el grado de interés que muestran hacia los contenidos que se les enseñan y la valoración que hacen de este sistema

En que estadio cognitivo se encuentran los alumnos de ESO (nivel de reflexión, argumentación,)

En cada una de las expectativas de los alumnos se puede apreciar su interés por constatar la aplicación, en la realidad, de todo aquello que están analizando en las aulas universitarias. Interés que, en cierta medida, surge de la desconfianza puesto que, como ya he dicho anteriormente, a partir de

su propia experiencia como alumnos⁵⁶ les es difícil proyectar una formación comprensiva de las ciencias sociales.

En la segunda actividad, se solicitó a los alumnos que señalaran cuáles eran sus expectativas frente al primer período de observación e inserción en los IES de manera más global. Entre los aspectos mencionados con mayor frecuencia se encuentran: la metodología del profesor, el conflicto y el ejercicio de la autoridad, la relación entre lo que se propone desde la teoría y lo que se hace en la práctica.

En ambas actividades, una planteada desde el análisis de un tema específico - la enseñanza para la comprensión - y otra planteada en términos generales, las inquietudes de los alumnos se centran en tres temas centrales: metodología, relaciones interpersonales y relación teoría práctica.

2.1.2. *Ambiente y dinámica del curso*

El ambiente general de las clases fue de participación y diálogo. Los alumnos demostraron constantemente su interés por formarse como profesores, ya fuera a través de su participación en las diferentes actividades, o en el planteamiento de inquietudes o en la generación de debates sobre cuestiones de la educación en general y de la enseñanza de las ciencias sociales en particular. El mayor interés fue el de las prácticas ya que en lo referente a la teoría los alumnos presentaron cierta distancia; por ejemplo, varias de las alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales pre-

⁵⁶ Clases en general tradicionales y memorísticas de acuerdo a lo expresado por los alumnos en el cuestionario de evocación analizado en el capítulo anterior.

sentadas desde la teoría fueron fuertemente cuestionadas y hasta en algunos casos rechazadas por los alumnos.

Por ejemplo en la sesión integrada del 19/10/2000, se analizó el documento "16 tesis sobre la disciplina" sobre las hubo una valoración positiva pero sin dejar de lado dudas sobre su aplicabilidad

"En cuanto a las 16 tesis, los alumnos se manifiestan de acuerdo y las aplican a las relaciones sociales cotidianas. Dos alumnos comparten la opinión que es un riesgo poner al profesor y a los alumnos al mismo nivel. Otros tres creen que a pesar de estas tesis (recomendaciones) tendrán conflictos con sus alumnos" (Anotaciones de la investigadora)

Esta misma dinámica se dio al analizar temas específicos de la DCS. Los futuros profesores analizan desde la práctica, la suya como alumnos, y en ese contexto no ven espacio para la enseñanza comprensiva o el desarrollo de las capacidades psicolingüísticas⁵⁷. Y es que ¿puede un alumno que asegura que los objetivos de sus profesores de ciencias sociales era "*memorizar, memorizar, memorizar*"⁵⁸, imaginar una propuesta tan radicalmente opuesta, aplicada en la realidad?. Ahora se les plantea a estos futuros profesores pensar en respuestas acordes a una concepción constructivista de la enseñanza y es de ahí desde donde surge el principal desafío de

⁵⁷ Algunos temas tratados desde la didáctica de las ciencias sociales

⁵⁸ De acuerdo al cuestionario de evocación, los profesores de estos futuros docentes, respondieron al qué, al cómo y al para qué enseñar ciencias sociales desde premisas alejadas a lo propuesto desde la DCS en el contexto del CCP y vacías de significado en la mayoría de las ocasiones.

la profesora de DCS: convencer a los alumnos que es posible y animarlos a intentarlo más allá de lo que la experiencia les ha enseñado.

2.2. Proceso de prácticas en el grupo del CCP del curso 2000 - 2001 : aplicación práctica de la teoría

Así como la observación del proceso de enseñanza aprendizaje significó iniciar el trabajo mucho antes de comenzar las clases, ya fuera participando en reuniones de programación del curso o en entrevistas con las profesoras encargadas del programa; observar las prácticas implicó mucho más que acudir a los institutos durante el tiempo en que los alumnos del CCP2 desarrollaron sus unidades didácticas.

Como un primer acercamiento a lo que más tarde serían las prácticas, participé en las reuniones que, desde la universidad, se organizaron con los profesores tutores de los IES en donde los alumnos del CCP2 realizarían sus prácticas. Durante el proceso de prácticas propiamente tal, además de observar las clases desarrolladas por los alumnos del grupo de seguimiento, mantuve reuniones con cada uno de ellos al finalizar cada observación y, en la medida de lo posible, participé en las evaluaciones de la práctica docente dirigidas por los profesores tutores⁵⁹.

A continuación comento las reuniones con los tutores y los aspectos más relevantes de las observaciones de prácticas realizadas.

⁵⁹ Esto dependió de la dinámica de funcionamiento de cada grupo de prácticas.

2.2.1 Reuniones con los profesores tutores de los IES

La coordinación y comunicación permanente entre la universidad y los IES seleccionados como centros de prácticas, es de gran valor para la relación teoría - práctica. Con esta finalidad, se desarrollaron, a lo largo del curso, 4 reuniones con los profesores tutores.

La primera reunión, efectuada el 30 de octubre de 2000, se inició con una asamblea general de todas las especialidades que imparten el CCP, la coordinadora del programa de la UAB y un representante del Departamento de Enseñanza de la Generalidad. Un primer momento se destinó a la entrega de información general a cargo de los coordinadores del programa y a la aclaración de aspectos administrativos por parte del departamento de enseñanza. Finalizada esta parte, se formaron grupos por especialidad. En el grupo de ciencias sociales, dirigida por la profesora de didáctica, la reunión se inició con la presentación de cada uno de los profesores presentes; en mi caso expliqué el proceso de investigación que estaba llevando a cabo y las tareas que quedaban por delante. Los profesores mostraron una buena disposición a colaborar, situación que comprobé durante las prácticas de los alumnos. Como actividades específicas de la reunión, se definió el mecanismo de funcionamiento del CCP2 y se acordaron aspectos generales sobre reuniones y prácticas.

- Se fijaron dos encuentros: uno para coordinar el primer período de práctic
- Se fijaron dos encuentros: uno para coordinar el primer período de prácticas y proyectar el trabajo de los alumnos durante los días que van a los IES durante la tercera etapa del programa de formación. Otro, al finalizar esta primera incursión, con la finalidad de evaluar el

proceso de inserción de los alumnos y analizar la situación en que se encuentran para iniciar el período de prácticas intensivas.

- En lo relacionado con las prácticas a desarrollar a lo largo del curso, se entregó un documento base que serviría de guión para los alumnos durante su permanencia y actuación en los institutos y se establecieron ciertos criterios generales de funcionamiento: designación de un grupo de ESO y uno de Bachillerato por grupo de alumnos destinados a cada instituto, determinación de temas a desarrollar durante las prácticas intensivas al finalizar el primer período de inserción en los centros para iniciar el diseño de las unidades con la suficiente antelación y sistema de evaluación compartido.

En la segunda reunión se evaluó el primer período de observación de la realidad educativa y se decidieron las actividades a desarrollar por los alumnos del CCP2 el día que acuden a los IES durante el segundo período de prácticas.

Cada profesor tutor comentó estos puntos y explicó el mecanismo de funcionamiento llevado a cabo hasta el momento

En general, los tutores afirmaron que los alumnos se incorporaron bien a la rutina del instituto y que, en la medida de lo posible, fueron participando de las tareas docentes, asistiendo a las clases, reuniones u otras actividades que se desarrollaron en el horario correspondiente a su permanencia. Incluso en uno de los centros, las alumnas debieron realizar algunas sustituciones por ausencia de la profesora. Así también, los tutores concuerdan en señalar que se ha dado un intercambio permanente entre el profesor y los alumnos en prácticas, tanto sobre temas didácticos como de incidencias que se van presentando en el contexto escolar.

En la reunión, junto con la exposición de cada tutor, se comentaron los temas a trabajar por los alumnos y se entregó una pauta de diseño de unidad didáctica. Los profesores tutores plantearon su acuerdo con las líneas generales de la pauta y con la recomendación de revisarlas y analizarlas con los alumnos antes de su aplicación.

Frente a la opinión de un tutor que señaló que sería mejor que los alumnos aplicaran las unidades sin tantas revisiones previas, *"para que sepan como es el día a día y sean capaces de plantear soluciones a las dificultades que se les pudieran presentar"*; se generó una discusión sobre lo que implica participar en el proceso de formación de profesores. Prevalció la idea de que no basta con conocer la realidad, sino que es necesario aprender a enfrentarla a partir del conocimiento de diferentes alternativas didácticas y la conducción de los docentes que participan del CCP2.

Por último, se analizaron los objetivos del trabajo final⁶⁰ y se comentaron las actividades que los alumnos deberían realizar durante la aplicación de las unidades didácticas para poder desarrollarlo.

En la siguiente reunión - tercera - se compartieron las percepciones de los profesores acerca de las unidades didácticas y se elaboró un calendario tentativo de las clases y actividades que desarrollarían los alumnos durante el período de prácticas intensivas.

En el contexto de la presente investigación, se comunicó a los profesores tutores los centros de prácticas seleccionados para el seguimiento de los alumnos del CCP: Barcelona, Sabadell, La Garriga⁶¹.

⁶⁰ Trabajo conducente al título de master en el programa ofrecido en la UAB

⁶¹ Al igual que en el CAP, las denominaciones de los IES corresponde a la ubicación territorial de los mismos.

Finalmente, se fijó una última reunión para evaluar las prácticas y determinar las notas de los alumnos. Una profesora propuso hacer una reunión inmediatamente finalizado el período intensivo de prácticas y otra una vez revisadas las memorias de los alumnos. A pesar de que la mayoría de los tutores manifestaron su acuerdo con esta propuesta, se impuso la negativa de una profesora que opinó que era excesivo e innecesario reunirse en tantas ocasiones.

A finales de Abril de 2001 se llevó a cabo la reunión de evaluación de las prácticas. En un ambiente de diálogo se analizaron las prácticas y las memorias - previamente leídas - de cada alumno. En general, hubo consenso entre las opiniones de los profesores tutores de los IES y los encargados de supervisar el proceso desde la universidad.

Las reuniones con los tutores constituyeron una importante instancia de discusión y concreción de diversos aspectos de las prácticas. A través del diálogo que se fue generando sobre temas directamente relacionados con la realidad educativa, como es la disciplina y el manejo de grupo o el interés de los alumnos en el área, y de otros que parecen ser - desde la perspectiva de muchos profesores - sólo un trámite; fue posible verificar, una vez más, la diversidad de concepciones que tienen los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje sobre lo que significa enseñar y lo que significa aprender.

Si bien estas reuniones permitieron la evaluación permanente del proceso y la profundización de una discusión en torno a las prácticas y al papel que deben cumplir los diferentes actores de un programa de formación como el CCP, las diferencias en el discurso didáctico entre los IES y la universidad sigue estando presente. Por ejemplo, mientras desde el curso de DCS se le proponen a los alumnos modelos de enseñanza comprensiva a través de estrategias como el trabajo cooperativo, algunos de los tutores plantearon como condición para su aplicación en el aula el control de la disciplina por parte de los estudiantes de profesor.

Es necesario ahondar en el análisis de las teorías pedagógicas que inspiran la teoría universitaria y la práctica cotidiana de los profesores, para alcanzar el objetivo de formar desde la teoría y la práctica con un mínimo de coherencia entre ambas.

2.2.2. Selección del grupo de seguimiento

La cuarta etapa del CCP consistió en un período intensivo de prácticas. Durante aproximadamente un mes y medio (del 29 de enero al 09 de marzo) los alumnos de profesor aplicaron las unidades didácticas diseñadas durante la tercera etapa del curso. Bajo la orientación del profesor tutor de los institutos y la asesoría de los profesores de la universidad⁶², los alumnos debieron realizar un mínimo de 12 horas de clases, 6 en ESO y 6 en Bachillerato, sobre temáticas relacionadas con la historia, la geografía, la historia del arte o las ciencias sociales.

Para determinar el grupo de seguimiento o muestra de la presente investigación, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Procedencia de los alumnos
- Estilo de profesor de los tutores de los institutos⁶³
- Situación académica de los alumnos

⁶² Al iniciarse la segunda etapa del programa se formaron grupos de tutorías dirigidos por los profesores de didácticas específicas del departamento de didáctica de la UAB

⁶³ La selección se basó en las descripciones realizadas por los alumnos en las entrevistas con la investigadora y en las clases de didáctica de ciencias sociales.

- Ubicación de los IES

Procedencia de los alumnos: En el período académico 2000 - 2001 del CCP se inscribieron licenciados en: historia (6), historia del arte (2), geografía (1), sociología (1), filosofía (1). Esta realidad, que enriqueció la discusión y el análisis de las distintas temáticas durante las clases, fue considerada - a la hora de determinar la muestra de la presente investigación - como una manera de trabajar desde la diversidad que tiene un grupo como este.

Estilo de profesor de los tutores de los institutos: Los tutores de los institutos son los que, de una u otra manera, deben hacer de puente entre la teoría de la universidad y la realidad educativa y social de los institutos, razón por la cual fueron considerados como una variable para la selección del grupo de seguimiento.

A partir de las memorias de alumnos del curso anterior y de lo observado y compartido por los alumnos durante el primer período de prácticas, seleccioné tres profesores tutores que, aparentemente, postulaban diferentes concepciones educativas: María, Sergi y Nadia⁶⁴. En la primera entrevista, los alumnos del CCP2, describieron de la siguiente manera el estilo de su profesor tutor:

⁶⁴ Los nombres de los profesores tutores han sido modificados en el contexto de la investigación.

María	<p>"Bueno, ella tiene una intención y se prepara mucho las clases e intenta hacerlo lo más pedagógicamente renovado posible, y luego llega y hace una clase magistral. No sé muy bien como clasificarlo. Es muy autoritaria." (Marta)</p> <p>"Academicista. En bachillerato mucho. En ESO casi no la vimos porque como hace muchas actividades prácticas (mapas, gráficos)</p> <p>Lo que pasa es que ella - la tutora - explica muy bien. Además da muchos ejemplos, cuenta anécdotas. Yo creo que los alumnos aprenden. " (Teresa)</p>
Sergi	<p>"Bueno, el sigue la teoría constructivista, pero no totalmente ... yo creo que tiene reminiscencias del académico y en ciertos momentos crees que tiene tendencia a enseñar un concepto con una definición concreta. Creo que ha pasado por un proceso de "desacademización" porque hablando con una ex alumna de este profesor me contó que cuando fue su alumna era mucho más académico, que les daba, les ametrallaba con información y no era tan de hacer razonar tanto; los hacían dialogar, pero no tanto". (Mercè)</p>
Nadia	<p>Ella por lo general llega con calma a la clase, primero pasa lista y suele pegarle alguna charla al que no ha venido o al que no viene, que no sirve de nada porque no escuchan. Luego, ella siempre manda ejercicios para que los hagan en casa y entonces en clases los corrige y pregunta la misma pregunta a dos, tres alumnos y ella les corrige; después de haber oído todo el abanico de posibilidades de dos o tres alumnos, a veces cuatro, les corrige a cada alumno el problema; sobretodo les corrige cuestiones de forma, les corrige mucho la ortografía, la gramática, cosas de esas; creo que más que el contenido, pero eso tampoco lo sé porque los niños cuando leen no saben lo que leen porque lo sacan de la enciclopedia ... puro y duro ... el que lo ha copiado bien, lo tiene bien. Ella les puntúa. Nunca les ha puntuado mal estando yo ahí, les puntúa regular, bien o muy bien. Esto dura bastante. Luego da un poquito de clase ... serán quince o veinte minutos. La clase se resume en un dictar, ella dicta, incluso nos dijo - en mitad de clase paró - que esos alumnos no estaban acostumbrados a que les hablaran y por eso ella les dicta y les dicta. Dice que no tienen tanta habilidad como para coger ideas y apuntar. (Juan)</p> <p>La definiría academicista total.</p> <p>(...) Sus clases, simplemente, son un monólogo, sólo habla ella. No hay diálogo entre profesor y alumno para ver si se comprende lo que se explica ... para nada. Es llegar, explicar en clases mediante un esquema muy fácil, pero muy fácil y sin hacer ninguna pregunta para ver si lo han entendido o un ejercicio allí mismo o ... no ... es tipo rollo ... total. (Susana)</p>

Cada uno de estos tres tutores tiene un estilo. Quizás a los tres los mueve la intención de que sus alumnos aprendan , pero lo que sin duda los diferencia, es la manera de conseguir esta finalidad. De acuerdo a las descrip-

ciones de los estudiantes del CCP2, los modelos de enseñanza de los tutores comparten un cierto academicismo. En el caso de María - profesora tutora de Teresa y Marta - a pesar de apreciarse una "intención" de renovar la manera de dar sus clases, el modelo es preferentemente académico: ella explica, ella dirige. Sergi, tutor de Mercè, ha vivido una especie de evolución hacia el constructivismo, lo que lo aleja de un "encasillamiento" dentro de modelo académico en el que se habría iniciado como profesor. Por su parte, Nadia pareciera responder de manera más clara a un modelo de enseñanza tradicional, en el que el apego a las normas y al protagonismo del profesor es el eje central.

Situación académica de los alumnos: Un elemento que estuvo muy presente durante todo el período académico, fue la "carga" que este programa de formación implica y las dificultades que pueden tener los alumnos que cursan, paralelamente, asignaturas de la especialidad. Por esto incorporé en el grupo de seguimiento alumnos que estuvieron cursando asignaturas de la especialidad (3) y otros que no tenían más responsabilidad académica que el CCP(2). Así también me pareció importante considerar en la muestra a un alumno que hubiera realizado el CAP.

Ubicación y características de los IES : Si bien la variable territorial no se incluye como antecedente de la investigación, me pareció interesante poder observar distintas realidades educativas en el ámbito la enseñanza secundaria en Cataluña. Especialmente cuando los centros, además de contar con un contexto espacial muy diverso, son una muestra de la diversidad que se puede dar a la hora de definir lo sustancial de cada realidad educativa.

A continuación presento aquellos párrafos⁶⁵ que definen cada centro, según los alumnos que desarrollaron sus prácticas en ellos:

El Instituto seleccionado como centro de prácticas de Sabadell cuenta con ciertas condiciones que lo convierten en un espacio de especial relevancia para una experiencia de prácticas:

" ... instituto que del año 1991 al 2000 era CERE, es decir, Centro Experimental del Régimen Especial, con lo cual todos los profesores que están en la plantilla tienen la plaza en propiedad en otro IES, pero van a pedir expresamente el traslado a este para aplicar la reforma experimental. Así entonces, cuenta con una base de profesorado que podríamos denominar "progresista e innovador", preocupado por la mejora y la renovación de la educación, de manera que es considerado uno de los mejores IES de Sabadell.

Por tanto, la mayoría de los alumnos provienen de familias que se interesan por la educación y que han pedido este IES expresamente por su calidad docente. Entonces, el alumnado tiene un contexto social propicio al estudio, hecho que conlleva la existencia de muy poca conflictividad en el aula. (...) ... la mayoría del alumnado corresponde a clase media, media - alta.
(Marta, Memorias de Prácticas)

Algunas de las características del IES ubicado en La Garriga, mencionadas por Mercè, son:

⁶⁵ Información extraída de las memorias de los alumnos

"... tiene fama entre la gente del pueblo. Ha habido años en que alumnos del sistema privado se han pasado a este instituto, dada la fama que tiene de obtener unos resultados muy buenos en selectividad.

(...) el tipo de alumnado parece de clase media, acomodada y trabajadora" (Mercè. Memorias de Prácticas)

Del IES situado en el la ciudad de Barcelona, los alumnos destacan:

"Este instituto se encuentra en el Distrito de Nou Barris en Barcelona, localización significativa por el alto componente ideológico que tiene este barrio ya que es un barrio obrero con un fuerte movimiento popular que se hace patente en todo el entorno social. Por otra parte, actualmente es uno de los distritos con mayor porcentaje de inmigración - sobretodo sudamericana y sudafricana - que se hace manifiesta tanto en los barrios como dentro de este instituto" (Juan. Memorias de Prácticas)

"... en cuanto al tipo de alumnado que encontramos, tradicionalmente se trataba de un alumnado muy heterogéneo, de clase media. Actualmente el alumno que recibe el IES es muy diverso y pertenece a una amplia gama social y cultural.

El substrato familiar preponderante que destaca es el de familias trabajadoras de clase obrera, media y baja.

Encontramos una fuerte inmigración en la zona, desde dominicanos, ecuatorianos colombianos a bolivianos." (Susana. Memorias de Prácticas)

Tres institutos con un sello propio. El primero ha sido un centro de experimentación de la reforma por lo que debiera ser un lugar idóneo para que los futuros profesores se formen en un ambiente de innovación y compromiso con los cambios que la realidad educativa exige; el segundo se ha constituido en un centro de enseñanza de prestigio académico dentro de su localidad; y el tercero está marcado por la impronta social de estar ubicado en un sector donde históricamente la inmigración, primero interna y luego externa, ha sido un factor decisivo para entender la realidad del barrio.

Considerados estos elementos, el grupo de seguimiento quedó configurado de la siguiente manera:

	Centro (Sabadell)	Centro (La Garriga)	Centro (Barcelona)
Tutor	María	Sergi	Nadia
Profesor	Teresa (Hª del Arte)*	Mercè (filosofía)*	Juan (geografía)**
alumno	Marta (historia)		Susana (historia)

* alumnos con la Licenciatura acabada

** alumnos que cursaron el CAP

Tres centros de distintas zonas de la Provincia de Barcelona, alumnos de distintas especialidades y situación académica, tres tutores con modalida-

des de enseñanza diferentes; fueron los componentes que consideré necesario tener en cuenta para que la muestra fuera lo más representativa posible del grupo de alumnos que han conformado el CCP 2000 - 2001.

2.2.3. *Dinámica de las observaciones de prácticas (anexo nº 3.4):*

Una vez definido el grupo de seguimiento, organicé las visitas a los institutos en función de dos criterios: regularidad y evaluación permanente.

En primer término me propuse, como mínimo, visitar cada IES una vez a la semana, con la intención de observar una hora de clases por alumno. De esta manera el plan de seguimiento, contemplaba 5 sesiones por alumno ya que la primera semana no fue incluida en las observaciones por acuerdo con los tutores y los alumnos en prácticas.

En general, la regularidad - en cuanto a la visita a los institutos - fue una realidad. Sin embargo, la observación semanal por alumno no pudo cumplirse por razones de horarios o debido a cambio de actividades por parte del centro o del departamento, situaciones que llevaron a que en una misma semana se realizará, en algunas ocasiones, más de una observación. Así también, el período de 5 semanas se redujo a 4 por corresponder, la última semana de prácticas, a evaluaciones.

En total realicé 19 observaciones, entre el 06 y el 28 de febrero, distribuidas de la siguiente manera:

Alumno	Juan	Susana	Marta	Teresa	Mercè
Nº de obs.	4	4	3	4	4

Un hecho que me permitió un mayor acercamiento al significado que tienen las prácticas para estos futuros profesores fue reunirme con ellos después de cada clase, para comentar los aspectos más relevantes de la observación y poder de esta manera llevar a cabo la evaluación permanente del proceso.

Durante cuatro semanas fui testigo del trabajo que implicó - para cada uno de los alumnos del grupo de seguimiento - la preparación de las clases, la toma de decisiones a partir de lo cotidiano y urgente, las angustias al comparar lo programado y lo realizado, la decisión de seguir adelante; en fin, fui testigo de la ilusión y del desánimo.

2.2.4. Análisis de las prácticas (anexo 3.4)

La observación de las prácticas de un grupo de alumnos del CCP2 implicó un avance significativo en la comprensión de este programa de formación.

Por una parte, el seguimiento del proceso de inserción de un grupo de futuros profesores en una realidad educativa concreta, me permitió conocer algunos de los modelos de enseñanza aprendizaje que se están desarrollando en nuestra área y su relación con las propuestas planteadas desde la didáctica.

Por otra parte, estas observaciones han sido el principal mecanismo de constatación y verificación de la aplicación de lo aprendido en las aulas universitarias en una realidad concreta, por parte de un grupo de futuros profesores.

- *Modelos de enseñanza aprendizaje de los tutores del CCP2*

El primer acercamiento a estos modelos se dio a través de las descripciones y afirmaciones de los alumnos del CCP2, sobre la realidad que estaban observando. A partir de las preguntas realizadas en la primera entrevista⁶⁶, este grupo de futuros profesores opinó sobre cuestiones como el estilo del profesor tutor, las técnicas de enseñanza observadas en los institutos y las expectativas personales de acción docente, caracterizando algunas de las prácticas educativas que se dan en el ámbito de la enseñanza secundaria y que actúan como referentes para aquellos estudiantes de profesor que inician su camino de formación.

Uno de los puntos centrales de la entrevista fue el "el estilo del profesor" ya que este aspecto se relaciona directamente con la oportunidad de observar una alternativa de enseñanza en el área de ciencias sociales.

Si desde las clases de didáctica se ha presentado un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la comprensión de las disciplinas del área, a partir de la construcción y reconstrucción que el propio alumno va elaborando de sus saberes previos; es lógico que, en la práctica, el futuro profesor busque la concreción de ese modelo. Aún más, si lo que se pretende promover desde la universidad es la formación de un profesor que sea capaz de fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos, lo que se espera de los profesores tutores es que respondan a un estilo de profesor científico y crítico y que a la vez sea un agente motivador y provocador de aprendizajes significativos.

⁶⁶ Entrevistas realizadas una vez finalizado el primer período de prácticas (etapa de observación).

Pero, ¿qué es lo que ocurre en los IES?, ¿cuál es la realidad con la que se encuentran los alumnos del CCP?

Desde las primeras prácticas - un mes después de iniciado el CCP2 - los estudiantes de profesor se convierten, prácticamente, en la sombra de sus profesores tutores. Quieren conocer este nuevo mundo que se les abre y aprender a desenvolverse en él y para ello deben incorporarse a la rutina de su profesor tutor.

Desde la investigación, lo que interesaba era la relación que se da entre el estilo de profesor que se pretende formar y el que se encuentra el futuro profesor como referente al momento de incorporarse a una realidad educativa concreta.

En el apartado anterior, seleccioné algunas de las opiniones expresadas por los alumnos del grupo de seguimiento en relación al estilo de sus profesores tutores. A continuación presento la de algunos alumnos que hicieron sus prácticas en otros institutos de la provincia de Barcelona:

Alumno	Definición estilo del profesor tutor
Cristina	" Yo intento mirármelo con buenos ojos puesto que me cae tan bien e intento encontrar eso que me dicen de él "que es muy activo" y no lo veo... Él llega y hace la clase. La hace igual que mis profesores, lo único que cambia es que usa un lenguaje más cercano a ellos, pero sigue metiéndoles el rollo. Usa mucho la pizarra y está muy bien en eso, hace muchos esquemas; pero él explica. Básicamente, él está explicando toda la hora. Luego da un ejercicio, lo hace por parejas, que ni siquiera es trabajo en grupo y luego lo corrige en clase.
Carlos	Lo que pasa es que tiene una manera de ser muy maja, es muy abierto, muy espontáneo, pero en el fondo es muy academicista. Él nos lo dijo ayer "yo entiendo que vosotros queréis hacer cosas nuevas, pero yo llevo ya mucho tiempo y quizás voy más a lo cómodo", lo reconocía, nos decía que era muy academicista, muy clásico. "Y es que lo académico es lo más cómodo, y no te da el tiempo de hacer cosas nuevas, tienes muchas clases ..."

	(...). Se basa mucho en el libro y luego manda los ejercicios. Pero a la vez, intenta que los alumnos estén un poco despiertos y pregunta "a ver ¿tú que piensas?, que esto puede ser así o de otra manera...". En el fondo es el estilo clásico, pero mete más el aspecto interactivo; que no es el profe que está ahí y los alumnos no hablan para nada, sino que también les hace preguntas y los lleva al diálogo. Lo que pasa es que cuando hace preguntas, se refiere a algo concreto que él está explicando y parece que lo hace para saber si el alumno lo sabe o para ver si el ejercicio se puede ir completando, si sale algo nuevo. Tampoco es que profundice mucho.
Jesús	"Yo pienso que ella tiene muy claros los objetivos que tiene para cada clase, en un entorno concreto y que ella cree que como lo hace ella es la mejor forma posible. Y esto lo encuentro muy positivo. - Y sus clases son activas ...- Sí, sí, hace que el alumno participe ... pero también uno de sus objetivos es que los niños se porten bien en clases y, claro, la participación en sus clases se convierte en desmadre y muchas veces a partir de un acuerdo se logra calmar ... allá es un sitio en que los niños son muy activos, son muy participativos, que lo expresan todo y ella quiere conducir esta participación y a veces hay que cortar un poco por lo sano Yo la entiendo en esto, no sé lo que haría yo. Lo que hace está muy bien con la realidad que existe. Yo pienso que la forma que tiene de dar clases ella en ese instituto es porque ha visto que es la forma que le funciona."

Cristina manifiesta claramente la división que se da entre la teoría "universitaria" y la práctica "escolar". Ella comparte, durante toda la entrevista, su inseguridad de trabajar una propuesta de enseñanza que no ha podido experimentar como alumna, ni observar como practicante.

Carlos y Jesús se han encontrado de lleno con el pragmatismo que reina en el sistema escolar; mientras el profesor de Carlos reconoce que lo que hace es muy clásico porque es lo más cómodo; la profesora de Jesús se ha quedado con una modalidad que, sin ser del todo clásica, le funciona para "dar" las clases y para "controlar" al grupo.

A partir de estas descripciones, es claro que, en general, los alumnos no han tenido la oportunidad de observar y, mucho menos de participar, en modelos activos de enseñanza. La impresión con la que la mayoría de estos alumnos regresaron de las primeras prácticas es que

no han habido muchos cambios en los colegios desde que ellos los abandonaron.

Al finalizar el período de prácticas intensivas, entrevisté a los profesores tutores y a algunos alumnos de ESO y de Bachillerato de los centros seleccionados para el grupo de seguimiento. Sus opiniones sobre el tema de los modelos de enseñanza coinciden, en algunos casos, con las descripciones hechas por los alumnos del CCP2. Veamos algunos ejemplos.

Tutor	Definición de su propio estilo
María	<p>... esto es un pronunciamiento de entrada YO CREO EN LA CLASE MAGISTRAL, incluso en ocasiones me molesta la insistencia en desprestigiar la clase magistral. Esa relación que se establece siempre, o con mucha frecuencia, entre clase magistral - falta de renovación; a mí me parece absolutamente injusta.</p> <p>(...) Evidentemente esto cambia según la edad de los alumnos y el tipo concreto de conocimientos que se vayan a transmitir y el tipo de procedimientos que se vaya a trabajar. (...) ... por muy bueno que sea un material escrito, por muy atractivas que puedan ser unas actividades de carácter práctico, hay una parte importante del alumnado que necesita que tú se lo expliques, que intentes aclararle, necesita que esa información que le quieres transmitir sea muy clara - para que luego sea capaz de valorar y de interpretar -. El alumnado es diverso, entonces el discurso hablado - al utilizar diferentes registros - en ocasiones tiene la bondad de llegar al alumnado de manera mucho más clara. Porque cómo vamos a trabajar luego procedimientos, si la información inicial no está clara.</p> <p>Entonces, el ideal es una parte de exposición teórica y luego una parte de carácter práctico. Las actividades (...) que no sean meramente mecánicas; quizás para edades tempranas sí, pero a medida que el alumnado es mayor y por tanto tiene más madurez, las actividades prácticas han de tener un componente fundamentalmente de análisis, de reflexión, de síntesis, de elaboración de conclusiones, etc. (...)</p>
Sergi	<p>Yo pienso que la palabra que para mí es clave en el modelo didáctico es alteridad. Al menos intento que la alteridad sea el eje en el cual se centren todas las actividades que hago dentro del aula. A partir de aquí, sea una alteridad a nivel personal o a través de medios, eres parte de la construcción del conocimiento - teniendo presente que el alumno es un agente de cambio social y que es él quien construye el conocimiento - porque lo que es claro es que lo cons-</p>

Tutor	Definición de su propio estilo
	<p>truye inducido por el profesor, no lo construye por generación espontánea, si no le decimos al alumno que debe mirar y observar cuando va a la montaña ... no ve nada. Entonces, hay que inducir al alumno.</p> <p>[En cuanto a las clases magistrales señala] que en este sentido puedo ser un poco ortodoxo, que no está de moda esto de las clases magistrales. Yo he tenido profesores que me han dado clases magistrales, en el verdadero sentido de la palabra, y que me han tenido con los cinco sentidos puestos en la clase porque han sabido hacerlas correctamente. El problema son las clases pseudo magistrales, ese es el problema.</p> <p>(...) a partir de cierta edad, de manera gradual ¿ por qué no pueden ir acostumbrándose a escuchar y a participar desde el silencio y a participar cuando toca, en la última sesión de la clase después de haber escuchado atentamente. Yo pienso que es una habilidad que también deben adquirir los alumnos, saber escuchar, ser receptivos y esto hay que adquirirlo gradualmente</p>
Nadia	<p>[en comparación con el método clásico] ... a mí me gusta más un método más mixto, que de tanto en tanto se pueda potenciar un sistema individual, potenciar la memoria también y después otras actividades - que en esto han ayudado mucho los didáctas - que sean más integrales, de trabajos cooperativos, o trabajos en grupos, o al mismo tiempo unos procedimientos que en aquel momento no teníamos.</p> <p>¿ Cómo describiría una clase suya ? Yo diría ecléctica, teniendo en cuenta una duración de un trimestre. Por ejemplo, puede ser unos treinta minutos de clases magistral, y cuando te digo esto, estoy pensando en una clase magistral con un esquema en la pizarra o con explicaciones o intercambiando ideas con ellos, y después siempre alguna práctica para completar lo explicado.</p>

María fue tutora de Marta y Teresa; Sergi de Mercè y Nadia de Susana y de Juan.

Entre las descripciones de María y Sergi y las de los futuros profesores que desarrollaron las prácticas con ellos, hay una concepción compartida sobre la manera de enseñar del profesor tutor⁶⁷, coincidencia que no se da entre Nadia y los alumnos en prácticas a su cargo. Este hecho marcó la experiencia en los IES ya que en el caso de María y Sergi hubo una legitimación como tutores, pues más allá del modelo

⁶⁷ Definiciones presentadas en el conetxto de selección de grupo de seguimiento.

específico desarrollado por ellos - que puede, o no, haber cumplido las expectativas de Marta, Teresa y Mercè - pudieron apreciar que detrás del estilo de profesor de su tutor había una opción educativa y una clara conciencia de su estilo como docente. En cambio, la diferencia de apreciaciones sobre la manera de enseñar de Nadia, fue un elemento que dificultó, por parte de los alumnos, el considerar a su tutora como un referente claro de aprendizaje; Juan y Susana se encontraron en diversas ocasiones con una disociación entre el planteamiento teórico de Nadia y la práctica observada en las aulas.

Veamos las opiniones de algunos alumnos de secundaria y bachillerato de estos profesores tutores⁶⁸

Al. IES	Definición estilo del profesor tutor
Sabadell (Bach.)	<p>En un principio es muy estructurado todo, muy claro. Anota en la pizarra lo más importante y luego con los apuntes todo es muy claro. Ella lo explica todo, lo que pasa y lo que no, con ejemplos. Va explicando todo como si fuera un cuento, como una historia; mientras, tú tomas los apuntes de lo más importante, guiándote con lo que ella va escribiendo en la pizarra.</p> <p>Son clases muy claras y muy bien estructuradas. Hace que no te pierdas.</p> <p>...) es bastante teórico. Pero hemos trabajado con fuentes de información y cosas prácticas hemos hecho algunas, pero lo fundamental son los apuntes. Alguna vez vídeo.</p>
La Garriga (Bach.)	<p>El profesor a mí me gusta. El libro casi no lo usamos, lo tenemos como una referencia. Lo que hacemos, principalmente, es tomar apuntes de lo que él nos dice y normalmente lo simplifica mucho. Bueno, es muy entendedor como lo hace, porque explica y sintetiza muy bien.</p> <p>Otra cosa es que nos deja preguntar mucho, todo lo que no entendemos lo preguntamos. Además, muchas veces, cuando es una cosa actual, él prefiere profundizar en la cosa actual, que es lo que realmente necesitamos, y después seguir con el tema anterior. Esto está muy bien porque aprendes.</p>
Barcelona (Bach.)	<p>Es bastante estricta, pero es muy organizada, lo lleva todo muy bien. Lo único son los apuntes que a veces son muchos.</p> <p>Ella trae su hoja con sus apuntes y lo va explicando y nosotros vamos tomando apuntes. Hace esquemas en la pizarra o apunta</p>

⁶⁸ Los alumnos de Eso y Bachillerato entrevistados, fueron seleccionados por los profesores tutores. Desde la investigación se solicitó que fueran lo más representativos posible del grupo.

Al. IES	Definición estilo del profesor tutor
	nombres para que veamos como se escribe.
Sabadell (ESO)	Son muy cambiantes porque a veces podíamos hacer una clase todo teórica o una clase toda de ejercicios o una clase que era todo con los mapas ... y siempre había clases divertidas y otras no tanto. Era más o menos igual.
La Garriga (ESO)	Es uno de los profesores que toda la clase está explicando y vas cogiendo apuntes. Es que es muy ameno como explica, que te está explicando una cosa que puede ser un rollaso, pero te lo explica tan bien que lo entiendes.
Barcelona (ESO)	Ella explica y usa la pizarra un poquillo y luego ella se calla y cada uno hace lo que puede de los ejercicios. Por ejemplo, si tenemos un mapa tenemos que poner los ríos.

Información extraída de entrevistas personales realizadas al finalizar las prácticas intensivas.

Los puntos de coincidencia entre las descripciones de los profesores tutores - María y Sergi - y los futuros profesores - Marta, Teresa y Mercè - en relación al estilo de enseñanza, son compartidos por los alumnos de bachillerato y ESO. Los elementos que más destacan los alumnos de María son la organización y la explicación de los contenidos, conjugando en, mayor o menor medida, lo teórico con lo práctico⁶⁹. Los alumnos de Sergi destacan la claridad y el ambiente de confianza para preguntar e intervenir durante las clases.

En cuanto a los alumnos de Nadia, las opiniones difieren de las descripciones de Susana y Juan - alumnos del CCP2 - ya que mientras estos últimos hacen una presentación del estilo del profesor centrada en el control y en el dictado, los alumnos del instituto se refieren principalmente a la forma de explicar con ayuda de esquema y ejercicios. En lo que sí concuerdan ambos grupos (futuros profesores y alumnos del IES) es en el control de la clase y el protagonismo de la profesora; en general, no se menciona como un elemento distintivo, la participación y el diálogo en las clases.

⁶⁹ Los alumnos de ESO sólo han tenido un curso trimestral de geografía con María.

Al finalizar la intervención en los institutos, realicé una segunda entrevista a los alumnos del grupo de seguimiento. En algunos casos, como con Susana y Juan, volví a preguntarles por el estilo de su profesor tutor y las respuestas fueron las siguientes:

Tutores	Definición estilo del profesor tutor por los alumnos del CCP
Nadia	<p>Academicista total.(...)</p> <p>Autoritaria, pasiva, pura teoría. Perdiendo el tiempo en cosas sin importancia. Vaguedad total, poco interés.</p> <p>A ver, ella llegaba a clases, pasaba lista, echaba bronca sobre como hay que comportarse en la vida, sobre como es ella y por qué ella es así. Y los últimos 15 minutos daba clases. Osea, ponía poquísimas actividades en grupos formados desde la primera clase. (Susana)</p> <p>Académico.</p> <p>Se sienta, pasa lista o la pasa un alumno a quien le delega esta función. Una vez terminada la lista, corrige los ejercicios de la semana o clase pasada. En la corrección intenta siempre averiguar la fuente donde se ha sacado la información, quiere una cita bibliográfica de todo lo que se dice, pero no evalúa el contenido de lo que ha dicho ese niño, sólo las formas. Eso lo hace con tres alumnos con la misma pregunta. Luego ella da la solución: "a esta pregunta hay que responder esto, esto y esto", ... Lo que es seguro es que ninguno copia la respuesta correcta.</p> <p>¿Y cuando entra en materiaPues ella sigue sentada y dicta. Pero hablamos de 10 minutos de clases. Dicta diciendo punto y coma.</p> <p>(...)Ella nos comentó que al principio tenía otro método de dar clases, pero que fue insoportable y que en 15 días tuvo que decidir cambiar el método o dejar la enseñanza. Entonces optó por el método magistral, autoritario, de silencio rotundo donde hay una autoridad y donde nadie respira si ella no lo dice. (Juan)</p>

Los alumnos confirman su primera apreciación sobre el estilo del profesor.

Más allá de los acuerdos y desacuerdos entre los alumnos del CCP2, los alumnos de los IES y los profesores tutores, sobre el modelo de enseñanza, lo que queda claro es que este grupo de futuros profesores encontró una realidad bastante similar a la que dejó al egresar de la enseñanza secundaria. Así, la etapa de las prácticas en lugar de mostrar alternativas a la enseñanza tradicional en la que fueron formados, reafirma la vigencia y la validez, en algunos casos, del modelo. Y lo hace desde la aceptación de los alumnos, tanto de secundaria como de bachillerato.

Desde mi perspectiva, este es un aspecto que es necesario revisar. No se trata de rechazar esquemas tradicionales de entrada, sino de evaluar por qué mantienen su vigencia y especialmente por qué, en algunos casos, responden a una opción docente que va más allá de repetir esquemas o de recurrir a lo que es más cómodo. Como afirman algunos de los tutores entrevistados, su opción por el modelo magistral es fruto de la reflexión y la experiencia.

El profesor tutor es uno de los pilares de la vertiente práctica de un programa de formación de profesores, él es la principal referencia de la realidad que tiene el futuro profesor y su acción como tutor es hacer de puente entre una teoría propuesta desde la ciencia y una práctica que debe responder a los desafíos cotidianos del docente. No siempre coincide la teoría propuesta con la práctica observada; no es poco frecuente oír hablar en los cursos de didáctica sobre el profesor científico, o el aprendizaje significativo o muchas otras cuestiones que el pro-

profesor en formación termina por asimilar como abstracciones que nunca ha visto concretadas en la realidad.

- *La teoría en la práctica.*

Desde las primeras sesiones de didáctica, se trabajó una propuesta cuyo hilo conductor fue la enseñanza para la comprensión; a partir de allí se analizaron las distintas temáticas del curso y se fue guiando la intervención que los alumnos harían en los institutos.

Las primeras observaciones en los institutos fueron bastante libres y más que pautas muy estrictas de recolección de información, los profesores del CCP2 sugirieron a sus alumnos que se dejaran "empapar" por la realidad⁷⁰.

Luego de este encuentro con la realidad, la lógica de la teoría fue la que guió el análisis de las acciones docentes en los institutos y dio las pautas para el diseño de las unidades didácticas. Se podría decir que desde las aulas universitarias y, más específicamente, desde las sesiones de didáctica, se veló para que lo trabajado en clases se tradujera en una propuesta de intervención concreta.

Esto que parece muy simple sobre el papel, se complica a la hora de intentar concretar lo diseñado en la realidad porque no siempre existen - de manera explícita - lenguajes, prácticas o finalidades compartidas entre el mundo universitario y el de los institutos y porque cada instituto es un mundo y cada profesor tiene su estilo y sus prioridades a la

⁷⁰ Concretamente el profesor de sociología les dijo que actuaran como "esponjas" porque a partir de lo que fueran absorbiendo se podría iniciar un análisis de las distintas realidades que ofrecen los institutos.

hora de enfrentar la tarea docente. Esta diversidad queda de manifiesto en las respuestas de algunos alumnos sobre la relación teoría - práctica, en la primera entrevista⁷¹:

Alumnos	Relación teoría práctica
Carlos	(...) ... es muy diferente lo que se hace en la universidad, al menos lo que estoy comprobando yo, de lo que se hace en un instituto. (...) ... es como otro mundo, es el mundo de la práctica, del día a día, de la clase, del alumno que ha hecho tal cosa, es vivir el día a día continuo ; y entonces no están para hablar de teorías pedagógicas y todo eso.
Marta	(...) de momento no hay relación entre la epistemología, la ciencia y el día a día de clases. No tienen nada que ver. Yo creo que tienes que tener unas premisas de qué quieres y de qué es lo que estás haciendo, pero a lo mejor se está dando demasiada importancia al filosofar. Está muy bien si lo que te propones es fundamentalmente teórico, pero si el objetivo es que tenga relación con las prácticas, no.
Francisca	Yo supongo que la relación total entre teoría y práctica no existe y si no, no existiría la teoría y la práctica, existiría otra cosa. Pero yo creo que sí, que la combinación está bastante bien, de hecho cuando estamos hablando aquí de teoría yo estoy haciendo, todo el rato, referencias a esas prácticas. Incluso mi teoría sobre la educación, a partir de las prácticas la cambiaría. Yo pienso que hay bastante buena relación. ¿hay coincidencias entre el discurso que se hace desde acá y el modelo de enseñanza aprendizaje de tu profesor? Sí, si. De hecho le preguntamos abiertamente "¿crees que estás en la línea de la enseñanza comprensiva? y ¿en qué crees que lo haces?" y nos contestó que sí y nos estuvo enseñando varias actividades con las que ella consideraba que ella conseguiría cierta comprensión por parte de los niños y además que nosotros mismos las hemos vivido en clases y yo creo que sí, lo que pasa es que, como decíamos antes, nada se consigue al cien por cien y a lo mejor, si se consigue, se consigue de aquí a dos años y a lo mejor ni lo ves ... entonces es un poco difuso, pero que el intento está y ella lo reflexiona mucho y se lo piensa ... eso sí.
Juan	Cuando fuimos al primer período de observación, mi compañera y yo, íbamos con unas ideas clarísimas de lo que habíamos aprendido aquí y cuando llegas allí se te desmontan. (...)me encontré, textualmente, perdido porque ví que lo que vemos aquí en la universidad no se asemeja en nada a lo que es un instituto. Pero luego, con el tiempo, sí llegas a ver las semejanzas y como la teoría la puedes aplicar allí. (...)Luego te vas dando cuenta, cuando ya aterrizas allí bien aterrizado y empiezas a verlo todo con los ojos abiertos, sin tener los ojos empañados, empiezas a ver un poco más de relación o como puedes aplicar lo que estás aprendiendo.
Jesús	Yo creo que teoría y práctica son dos cosas diferentes, que una nace de la otra, pero llevar la teoría a la práctica es muy difícil. Pero pienso que igual hay bastante relación porque todos han sido profesores, todos, más o menos, saben lo que hay en un instituto, analizan lo que les explicas y con su teoría te lo argumentan, te lo explican lo que estás viviendo.

⁷¹ Primera entrevista a los alumnos del CCP2

Carlos y Marta son bastante claros en afirmar que, más que una relación, lo que existe son dos ámbitos muy diferentes dentro del mundo de la enseñanza: el de la teoría y el de la práctica. En sus respuestas se aprecia el peso de lo cotidiano.

En cambio Francisca, Juan y Jesús señalan que a pesar de que no puede hablarse de una relación total, si existe una comunicación entre ambas; ya sea porque la teoría es posible de ser aplicada en la realidad si abres bien los ojos (Juan) o porque la teoría hace referencias constantes a la realidad (Francisca) o porque la teoría explica lo que se observa en la realidad (Jesús).

Frente a esta diversidad de opiniones y realidades, un elemento muy importante en el contexto de las prácticas y, más específicamente, en la aplicación de las unidades didácticas es el grado de autonomía que tienen los alumnos al momento de asumir su rol de profesores. Una cosa es que el profesor tutor tenga un estilo que puede o no concordar con la propuesta diseñada desde la teoría didáctica, o que el modelo de enseñanza analizado en las clases no se vea reflejado en la realidad observada en el instituto; pero otra cosa muy distinta es que el profesor tutor intente imponer su estilo a los futuros profesores que tiene bajo su responsabilidad o que imponga un modelo de enseñanza determinado.

Durante el período de observación en los institutos, me pareció que si bien existe una tendencia por parte de los profesores tutores a incorporar a los estudiantes de profesor a su rutina y a su enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje; existe, a su vez, cierta claridad en que la práctica es un período en el que los futuros profesores deben diseñar y aplicar sus unidades didácticas de acuerdo a lo aprendido en la univer-

sidad. Podría decir, que sin renunciar a la tentación de incorporar a estos futuros profesores a su concepción de la enseñanza, los tutores de los IES han dejado cierto margen de acción a los alumnos del CCP2. Por ejemplo: en el tema "descolonización y subdesarrollo", Juan y Susana presentaron una propuesta de trabajo cooperativo basándose en el trabajo en DCS que fue aceptada por Nadia a pesar de no corresponder a su modalidad de trabajo habitual. Eso sí, estuvo muy pendiente que los futuros profesores se preocuparan de controlar la disciplina y en los casos en que lo consideró necesario intervino abiertamente para "poner orden" o llamar la atención⁷².

El principio de autonomía de las prácticas fue comentado en más de una oportunidad entre tutores y alumnos; los profesores de los institutos manifestaron su acuerdo pero en algunas situaciones señalaron limitaciones a las intervenciones de los practicantes porque significaban cambios radicales en un proceso de enseñanza aprendizaje ya iniciado y cuya continuidad debe asegurarse; por ejemplo María solicitó a Teresa que continuara la metodología de enseñanza utilizada por ella en historia del arte ya que los temas eran de selectividad. Estas limitaciones fueron consideradas por los alumnos del CCP2 antes de iniciar el período de prácticas intensivas, como queda de manifiesto en algunas de las respuestas de las primeras entrevistas:

⁷² Situación observada por la investigadora durante las observaciones de prácticas realizadas con fecha 15/02/2001

Alumno	Expectativas de autonomía durante el proceso de prácticas
Teresa	Yo creo que en ESO tendremos libertad. En bachillerato no sé, pero en ESO seguro que sí.
Marta	Lo que yo quiero es poder aplicar lo que yo creo que se tiene que hacer, pero que haya una respuesta porque yo a los niños los veo muy apáticos y parece que no responderán a nada y que todo esto será un fracaso. Yo lo que no quiero es hacer cosas que no quiero hacer, no quiero hacer un debate porque tenga que hacer un debate. Me gustaría ser más libre en este sentido y no tener a la tutora ahí mirándote todo el tiempo ... eso ya te pone nerviosa porque sabes que te está evaluando. En definitiva, a mi me gustaría tener mi clase y hacer el tema que a mí me gustara. Como no puede ser, intentaré hacerlo lo más libremente posible.
Susana	[¿crees que será posible innovar o tener espacios de autonomía para aplicar la propuesta didáctica planteada en el CQP?] Mmmm ... hombre, tal vez un poco puede que podamos, pero no sé que tanto porque eso es romperle el ritmo que tiene en la clase. A lo mejor sí, a lo mejor No sé, no sé, a lo mejor. No sé, no sé. Realmente te digo que no lo tengo claro.

En términos concretos, el equilibrio se ha dado a través de la negociación implícita de ciertos aspectos que, desde la teoría del CCP y la práctica de los IES, son básicos. Por ejemplo, desde la universidad se exigió a los alumnos incorporar un debate en el desarrollo de una de las unidades didácticas a aplicar en los institutos con la finalidad de trabajar la argumentación (tema del trabajo de investigación conducente al título de master). Por su parte, los profesores tutores establecieron ciertos mínimos conceptuales y en algunos casos ciertas técnicas de enseñanza para determinados niveles. Por ejemplo: en el IES de Sabadell, la unidad didáctica de historia del arte se desarrolló con la misma metodología utilizada durante todo el curso porque la temática a tratar es de selectividad, razón por la cual se partió de la premisa de una continuidad metodológica y de una selección de contenidos establecidos por la tutora. Al final del tema la alumna tuvo la oportunidad

de desarrollar el debate exigido desde la didáctica, planteándolo como una actividad de cierre.

Además del estilo del profesor tutor y de la autonomía en la aplicación de unidades didácticas, es importante tener en cuenta la relación profesor - alumno en el contexto del aula como uno de los elementos que inciden de manera significativa en el éxito de la experiencia que estos futuros profesores desarrollan en los IES y en el proceso de aplicación de una determinada teoría en una realidad concreta.

A este respecto, puedo afirmar que, en términos generales, los estudiantes del CCP2 establecieron relaciones favorables para la creación de un ambiente de trabajo y aprendizaje. En la mayoría de los casos observados, se dio una cierta empatía que facilitó la comunicación y el intercambio entre alumnos y profesores en prácticas.

En aquellas situaciones en que la relación no fue muy fluida o no siempre el ambiente fue el más propicio para el aprendizaje de los alumnos, creo que el aspecto decisivo fue la influencia del tipo de relación establecida entre el grupo de alumnos del IES y los profesores tutores. En este sentido se dieron dos situaciones; en un caso, los alumnos del CCP2 heredaron una situación de tensión ya existente a su llegada al instituto y se encontraron con ciertas normativas que tuvieron que respetar y que en cierta medida dificultaron la creación de un ambiente más distendido.

Observación de la clase de Juan en Primero de ESO (IES ubicado en Barcelona) el día 08/02/2001 bajo la supervisión de la profesora tutora y la presencia de la investigadora:

" Los alumnos de esta clase se distribuyen en filas individuales de acuerdo a orden alfabético por disposición de la profesora tutora. Los alumnos atienden y copian. De 15 sólo intervienen, voluntariamente, dos o tres alumnos durante los sesenta minutos de clase.

El profesor alumno, explica y hace preguntas a los alumnos, intentando la participación de toda la clase"

(notas de la investigadora)

Observación de la clase de Susana en Primero de ESO (IES ubicado en Barcelona) el día 15/02/2001 bajo la supervisión de la profesora tutora y la presencia de la investigadora:

"Sólo 3 alumnos de 15 presentaron la actividad de comparación terminada, lo que provocó tensión en el ambiente.

El tutor interviene llamando la atención a los alumnos por su irresponsabilidad frente a los deberes escolares"

(notas de la investigadora)

Ambas situaciones se dan en un mismo curso durante clases con profesores en prácticas diferentes. La tensión está presente en ambos momentos y de acuerdo a lo que explica la profesora tutora, es un grupo con el que no es fácil trabajar. En este caso los alumnos del CCP2 han heredado una relación de tensión y no han tenido plena libertad

para crear nuevas condiciones de trabajo, lo que los lleva a mantener la relación profesor alumno existente antes de su inserción.

El segundo ejemplo de la influencia del tipo relación entre el profesor tutor y los alumnos de los IES, se da en sentido opuesto. En el IES ubicado en La Garriga se da buena relación profesor - alumno y una alta valoración de parte del alumnado de la forma de enseñar de su profesor. Esto, por momentos, influyó en Mercè (alumna del CCP2) y así lo notaron sus alumnos:

"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. Si ella hubiese explicado de una manera distinta yo la hubiese seguido".

(Extracto de entrevista a un alumno de ESO del Instituto de La Garriga)

"A ver, ... creo que se ha liado un poco. Lo que ella me ha explicado, no le he visto el fin. (...)

Yo creo que estaba buscando su propia manera de hacer clases".

(Extracto de entrevista a un alumno de Bach. del Instituto de La Garriga)

Modelos de enseñanza diversos pero no divergentes en cuanto hay ciertos elementos comunes en los tres profesores tutores del grupo de seguimiento, distancia apreciable entre la teoría y la realidad, relativos niveles de autonomía y la herencia de relaciones interpersonales son algunos de los rasgos más sobresalientes de las condiciones y del contexto que los alumnos del CCP2 debieron asumir en el diseño y, especialmente, en la aplicación de las unidades didácticas.

Al volver del primer período de inserción en los IES, los alumnos debían diseñar la unidad a aplicar durante el período de prácticas intensivas; actividad que se transformó en su principal preocupación y, al mismo tiempo, pasó a ser la actividad central del curso de didáctica.

Según lo acordado en reunión con los tutores, los alumnos del CCP2 debían conocer los cursos y los temas que les tocaría trabajar, durante el primer período de prácticas. En algunos casos la información sufrió cambios poco tiempo antes de iniciarse la intervención docente de estos futuros profesores, lo que, después de momentos de agobio, fue asumido como una parte más de lo cotidiano de la realidad educativa ya que estos cambios se produjeron principalmente por cambio de actividades por parte de la dirección del IES o del departamento del área.

Los alumnos fueron conociendo sobre el terreno que las programaciones de clases son siempre tentativas y están permanentemente abiertas a sufrir modificaciones.

Los temas y los cursos designados a los alumnos en práctica fueron los siguientes:

IES	Unidad Didáctica	Nivel	Alumno de profesor
Sabadell	Paleolítico	1ª ESO	Marta y Teresa
	Cataluña en la monarquía hipánica de los Austrias	2º Bach.	Marta
	El arte barroco	1º Bach.	Teresa
La Garriga	Instituciones democráticas de Cataluña	4º ESO	Mercè
	El mundo occidental en el mundo de entre guerras	1º Bach	Mercè
Barcelona	La población, la sociedad y la economía en España en los siglos XVI y XVII	1º ESO	Susana y Juan
	La descolonización y el desarrollo en el tercer mundo	1º Bach.	Susana y Juan

Quizás, uno de los aspectos más interesantes de analizar en el contexto de intentar conocer y comprender un determinado programa de formación de profesores sea el diseño y la aplicación de unidades didácticas. Es en esta etapa donde los futuros profesores tienen la oportunidad de insertar la propuesta de enseñanza trabajada desde la didáctica, teniendo en cuenta que siempre se encontrarán con limitaciones como las que he venido mencionando (modelos de enseñanza tradicionales, falta de vinculación teórico - práctica, autonomía relativa) y otras que se originan en restricciones propias del programa de formación como es el hecho de no tener una incidencia directa en la selección de tutores o en las temáticas a trabajar en los IES.

Centrándome en la programación y en la aplicación de las unidades didácticas, es necesario decir, como punto de partida, y de acuerdo a lo observado, que los cinco alumnos del grupo de seguimiento fueron capaces de realizar innovaciones; incluso en los ámbitos que en un comienzo parecían contrarios a los cambios y experimentaciones. Por lo extenso de cada una de las unidades trabajadas en los IES, me referiré a una por cada grupo de prácticas. En el caso de Marta y Teresa presentaré el desarrollo de la Unidad del "Paleolítico" por ser la que trabajaron en conjunto ambas alumnas; de las propuestas de Juan y Susana me referiré a "la descolonización y el desarrollo en el tercer mundo" porque, en función de la manera en que los alumnos acostumbra a trabajar en la asignatura, es la que presentó más innovaciones; y de las unidades diseñadas por Mercè he seleccionado la de "el mundo occidental en el mundo de entre guerras" por ser la unidad más discutida en las conversaciones mantenidas después de cada observación de clases.

Teresa y Marta:

Teresa y Marta trabajaron tres unidades, una de las cuales la programaron y aplicaron en conjunto: la del paleolítico. Las otras las hicieron individualmente: Teresa el Barroco y Marta Cataluña en la Monarquía hispánica de los Austrias. En el desarrollo de los tres temas hubo restricciones y libertades pero la constante fue buscar una metodología que fuera coherente con lo aprendido en didáctica.

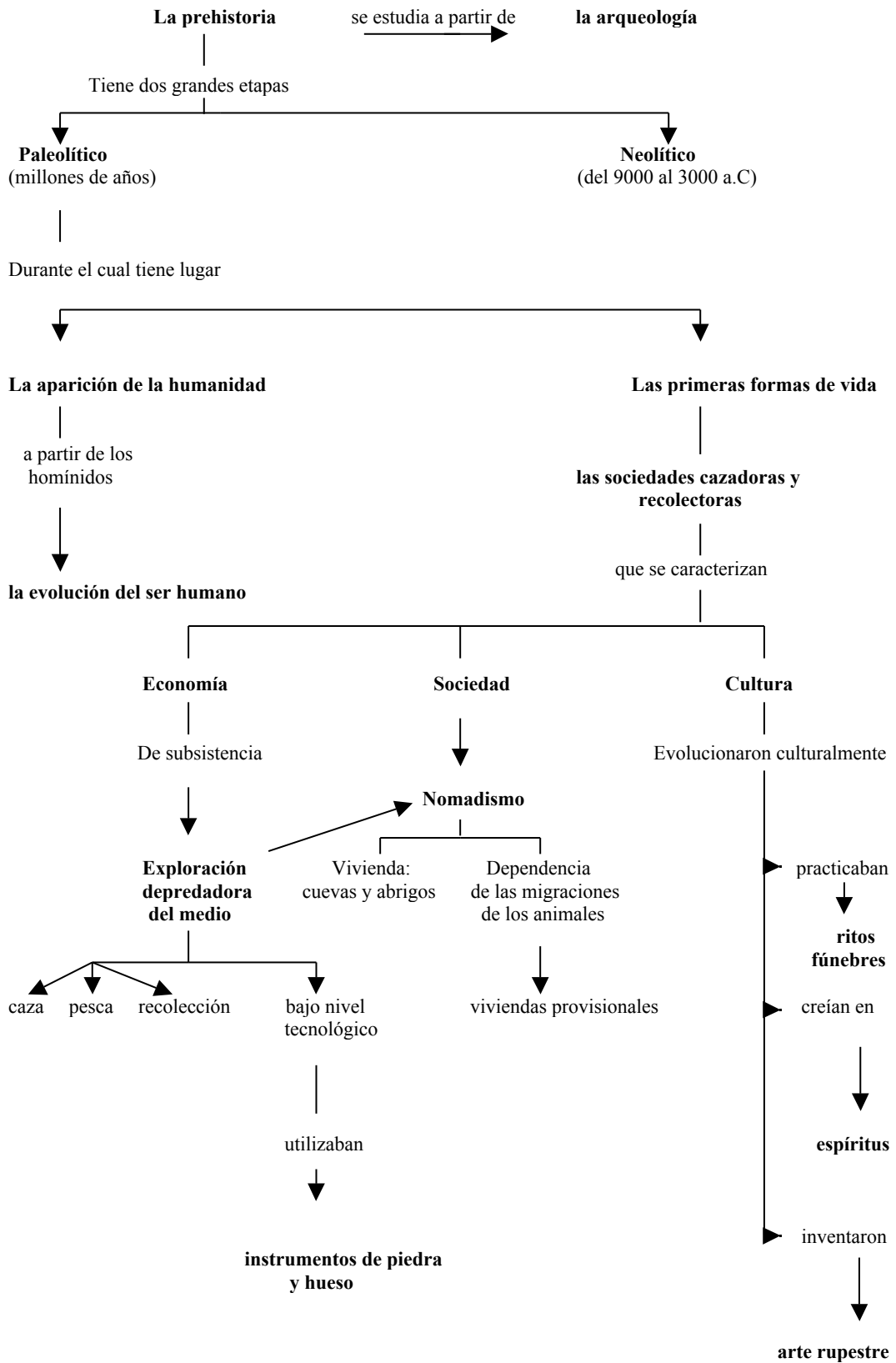
La finalidad de la unidad del Paleolítico fue "tratar los cambios que se han dado entre la sociedad prehistórica y la actual" ya que según ellas mismas afirman "... *lo más importante es que los/as alumnos reflexio-*

nen sobre "la evolución" que ha sufrido la sociedad desde los orígenes hasta la actualidad, para que represente un aprendizaje significativo para ellos y para ellas, en tanto que acerque el tema a la realidad del alumno. Al establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya existentes en su estructura cognitiva, será más fácil que le encuentren cierta funcionalidad y, por tanto, probablemente estará más motivado y receptivo al aprendizaje" (Marta, Memorias de Prácticas)

Al leer detenidamente esta afirmación, se puede apreciar la intención de incorporar algunos de los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje trabajados en las clases de didáctica. Marta y Teresa seleccionaron actividades iniciales que facilitarían la comprensión del concepto "evolución" y todo lo que lleva implícito. Evolución que los alumnos deberán llegar a entender desde el presente y desde lo que ya conocen. Entonces, aparecen dos ideas que en la didáctica fueron recurrentes: la funcionalidad y actualización de los contenidos en función de su significado y la importancia de los conocimientos previos de los alumnos.

Lo primero que consideraron en el tratamiento de una temática tan alejada de la realidad actual, fue intentar que los alumnos comprendieran cómo hemos llegado a saber todo lo que sabemos sobre las formas de vida durante la prehistoria. A partir de aquí, de la relación entre el conocimiento de los hombres y mujeres de épocas prehistóricas y la arqueología, Marta y Teresa diseñaron una unidad centrada en las relaciones sociales y la evolución de las estructuras socioeconómicas.

La estructura de los contenidos fue la siguiente:



Las actividades diseñadas para el tratamiento de estos contenidos, buscaban hacer más accesibles aquellos conceptos que pudieran ser muy abstractos para alumnos de 1º de ESO, preocupándose de considerar no sólo conceptos en el desarrollo de la unidad, sino que incorporando también las actitudes y los procedimientos. Veamos algunos ejemplos:

- La unidad se inició con una actividad destinada a la detección de las ideas previas. A partir de un dibujo de una escena del Paleolítico se pidió al grupo que, de manera individual, describieran como se "imaginaban un día normal en esta época".

De las respuestas de los alumnos y de los comentarios que fueron saliendo en la puesta en común, se inició el trabajo de definir paleolítico y determinar sus principales características.

Esta actividad fue muy valorada por las alumnas en prácticas:

" ... esta información la vamos a utilizar durante el desarrollo de la unidad para profundizar más en los aspectos que ya conocían, y para incidir en aquellas concepciones previas erróneas, tales como los diferentes tipos de viviendas, la no existencia demostrada de división sexual del trabajo, la no aparición de la agricultura ni de la cerámica hasta más adelante, etc. Así entonces, valoramos muy positivamente el haber hecho la detección de ideas previas al inicio de la unidad, ya que nos va a servir para remodelar el discurso teórico de algunas secuencias, aunque no vamos a cambiar la estructura base de la unidad". (Marta; Memoria de Prácticas)

En esta sesión, el concepto tratado fue "paleolítico". Como procedimiento las alumnas plantearon el "reconocimiento y explicación de los conocimientos propios respecto del paleolítico. Desde el desarrollo de hábitos y actitudes, se puso el acento en "motivar la participación en las actividades que se realizan durante la clase" y la "adopción de una actitud respetuosa y activa en el diálogo colectivo".

- En la segunda sesión las alumnas decidieron trabajar la relación que existe entre la arqueología y el conocimiento de las sociedades sin escritura, a partir de una actividad grupal de "simulación de investigación arqueológica con restos materiales contemporáneos de diferente complejidad".

" Esta secuencia la valoramos como una de las más positivas de toda la unidad porque, de entrada, los alumnos/as se van a emocionar mucho por hacer una actividad diferente a las habituales, manipulando objetos y trabajando en grupo. La sesión se inició con las explicaciones de ellos/as sobre la arqueología, ya que la mayoría se lo habían leído en casa (como lo habíamos pedido). Por tanto, desde el primer momento van a mostrar muy buena disposición y van a permanecer a la expectativa de la nueva actividad (...) . A pesar de estar un poco cansados (era lunes en la tarde y estaban haciendo de arqueólogos) se concentraron en la tarea que debían hacer e incluso, algunos van a ser críticos con los objetos de la actividad, ya que intuían que eran actuales y que no los habíamos encontrado en ningún yacimiento arqueológico" (Marta; Memoria de Prácticas)

La arqueología, los ámbitos del trabajo arqueológico y las principales fases del método de esta ciencia, fueron los conceptos propuestos para esta clase. El procedimiento para llegar a comprender estos conceptos fue el análisis de restos materiales rotos y la deducción de sus significados. Los hábitos y actitudes a reforzar: la participación, la adopción de una actitud cooperativa en el trabajo en grupo y el respeto hacia el material arqueológico.

Estas dos sesiones fueron, sin duda, las más motivadoras para los alumnos y las más activas desde el punto de vista de la participación del grupo. Las siguientes sesiones se centraron en actividades como: análisis de texto, vídeos y diapositivas, y realización de actividades del dossier preparado por las alumnas para el tratamiento de la unidad.

La valoración que las alumnas hacen de la aplicación de esta unidad se da desde dos perspectivas: la metodológica y la conceptual.

"A nivel de metodología didáctica, valoramos muy positivamente nuestra acción docente, ya que hemos intentado aplicar un modelo interactivo, en tanto que en la selección y organización de contenidos hemos tenido en cuenta que fuesen relevantes y motivadores para el alumnado (relacionándolos con su contexto social), y en la práctica en el aula los hemos hecho participar activamente del aprendizaje.

(...) en los aspectos conceptuales, nuestra valoración es muy negativa, ya que consideramos que no hemos reflexionado lo suficiente sobre el enfoque científico que queríamos dar ni sobre lo que pretendíamos transmitir. Aunque sabíamos cuales

eran las finalidades de la unidad, no vamos a estudiar lo suficiente la transposición didáctica del conocimiento social científico al "saber enseñado". Esto lo atribuimos tanto a la falta de tiempo "libre" antes de las prácticas (entendemos que es nuestro problema), como al hecho de no haber visto ejemplos de unidades didácticas que respondiesen al modelo teórico que se nos presentaba en las clases de didáctica." (Marta; Memoria de Prácticas)

" ... a nivel metodológico encontramos muy positivo la aplicación del un modelo socrático (pregunta - respuesta), la elaboración de diferentes propuestas de pedagogía activa y también la selección de un contexto de aprendizaje significativo para los alumnos, potenciando el aprendizaje por descubrimiento.

Creemos que nos hemos ceñido de manera más o menos fiel a las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, enfatizando la participación del alumno en la elaboración de su propio conocimiento.

A nivel conceptual ... creemos que organizamos las secuencias de manera muy tradicional, sin aprovechar la oportunidad de innovación que se nos ofrecía. Justificamos esta falta de reflexión previa, básicamente por dos motivos: en primer lugar por la falta de tiempo (...). Y en segundo lugar el hecho de tener una teoría en mente, por ejemplo el tema de los conceptos claves, que no sabíamos aplicar porque no habíamos visto ejemplos. Por lo tanto, no teníamos bien asimilada esta parte de la didáctica de las ciencias sociales." (Teresa; Memoria de Prácticas, capítulo: Unidades didácticas)

De las observaciones de clases y de la reflexión que hacen las alumnas puede apreciarse la intención de asumir el discurso teórico de la didáctica pero con inseguridad y desconocimiento en la práctica. Las alumnas tienen presente el sentido de las ciencias sociales en el currículum y a lo largo del curso se han ido familiarizando con propuestas como la enseñanza para la comprensión, los conceptos claves, el aprendizaje significativo, y otras más; pero no saben cuál es la manera de llevarlas a la práctica.

Esta inseguridad que manifiestan las alumnas respecto a poder trabajar en función de las grandes finalidades de la enseñanza, también está presente a la hora de seleccionar los procedimientos y las actitudes que desean potenciar. En ocasiones la evaluación final es la de haber realizado una clase muy activa a nivel externo, pero no tener la seguridad de haber generado aprendizajes significativos o simplemente haber cumplido con los objetivos específicos de la sesión.

Volviendo a las primeras clases, Marta y Teresa seleccionaron actividades iniciales para que sus alumnos comprendieran el concepto de evolución y todo lo que lleva implícito. Fue una decisión pensada y asumida como eje del tratamiento del tema; sin embargo, en las conversaciones mantenidas después de cada observación de clases, la incertidumbre sobre la integración real del concepto de evolución por parte de los alumnos de ESO estuvo constantemente presente. Es así, como en una de las clases de introducción la Paleolítico Marta y Teresa seleccionaron un vídeo sobre la evolución del hombre para iniciar a los alumnos en la comprensión del concepto de cambio; sin embargo, una situación concreta hizo que la discusión se centrara en temas muy distintos al de los cambios que ha ido sufriendo el hombre a través del tiempo:

Observación de la clase de Marta en Primero de ESO (IES ubicado en Sabadell) el día 09/02/2001 bajo la supervisión de la profesora tutora y la presencia de la investigadora:

"Al finalizar el vídeo que, entre otros contenidos, trataba la teoría de Darwin sobre la evolución de las especies, una alumna señala que no está de acuerdo con que se estudie ese contenido porque va contra la religión y desconoce que fue Dios el que ha creado el mundo y a todos los seres vivos, entre ellos el hombre. En este momento interviene la profesora tutora (...). Esta intervención generó cierta tensión en el ambiente general de la clase y desconcierto por parte de las alumnas del CCP2, encargadas de su desarrollo" (Anotaciones de la investigadora)

Esta fue una situación especial, pero marcó cierta pauta en cuanto estas futuras profesora tomaron conciencia de que no siempre lo que se plantea como idea central de una clase es necesariamente lo que fija la atención de los alumnos. Continuamente se preguntaban si estaban logrando ir más allá de un mero activismo o si estaban consiguiendo algo más que controlar que el grupo trabajase en las actividades propuestas.

Juan y Susana:

Juan y Susana desarrollaron su experiencia práctica en primero de ESO ("la población, la sociedad y la economía en España en los siglos XVI y XVII") y en primero de Bachillerato ("la descolonización y el desarrollo en el tercer mundo"). Trabajaron en dos grupos de cada nivel.

A lo largo del proceso, supieron adecuarse a situaciones imprevistas, como el cambio de nivel designado para el tratamiento de la unidad de España en los siglos XVI y XVII, y, especialmente, a una realidad marcada por una autonomía relativa y la dualidad entre la continuidad del modelo de la profesora tutora y la exigencia personal y formativa de innovar de acuerdo a los principios didácticos trabajados en el CCP2. Como resultado de esta dualidad los alumnos desarrollaron clases muy tradicionales y de acuerdo al modelo de la profesora tutora en ESO y se movieron con mayor libertad en bachillerato.

"Yo creo que sí tuvimos autonomía en Bachillerato porque hicimos el trabajo como quisimos, centrándonos en el trabajo cooperativo. Se pudo alarmar ... sí. Pero la verdad es que no dijo nada y aunque comentó : "uy, aquí me vais a desmontar la clase", lo pudimos hacer.

En ESO nos pilló de sopetón el hecho de tener que hacer una unidad que estaba diseñada para un tercero de ESO, en un primero de ESO (...)

Aquí, la tutora sí que nos marcó, nos dijo "se lo explicáis y ya está"

(Opiniones extraídas de la segunda entrevista a los alumnos del grupo de seguimiento, Juan)

"(...) . Digamos que he tenido autonomía en hacer todo lo que he querido porque, si no me equivoco, la tutora no me ha negado hacer nada, pero sí me ha puesto muchas trabas.

(...) Por otra parte, dentro y fuera del aula, ella siempre ha mantenido la autoridad y no nos ha dejado actuar como queríamos.

(...) Autonomía en el aula, más bien poca.

(Opiniones extraídas de la segunda entrevista a los alumnos del grupo de seguimiento Susana)

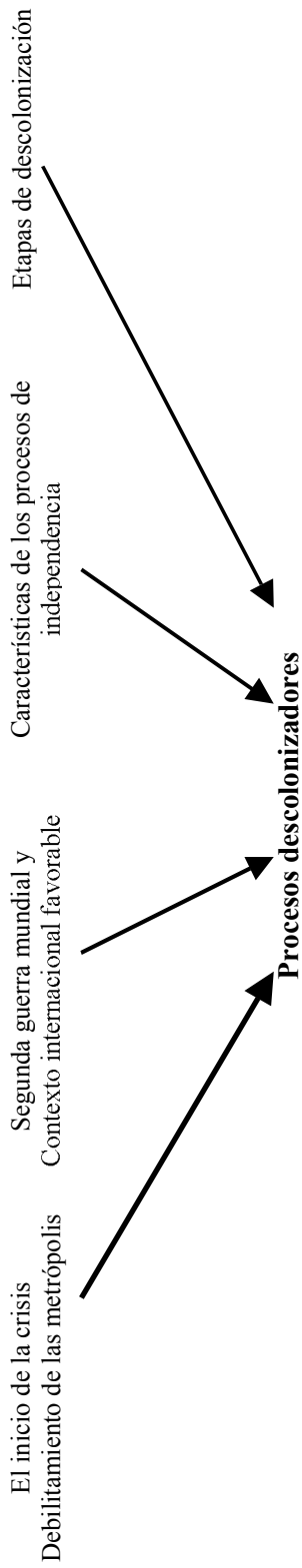
La presentación de la unidad aplicada en primero de bachillerato la he seleccionado a partir de la constatación de la autonomía relativa con la actuaron estos alumnos en prácticas y la posibilidad de innovación real que tuvieron a la hora de diseñar y aplicar una propuesta didáctica específica.

El diseño de la unidad sobre "Descolonización y desarrollo en el tercer mundo", fue planteada a partir de finalidades de los tres ámbitos del desarrollo: conceptual, procedimental y actitudinal/valórico porque, como señala Juan en las memorias de prácticas:

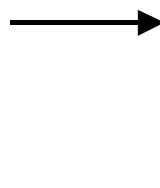
" La finalidad del estudio histórico no se acaba con la adquisición de contenidos conceptuales, sino que necesita desarrollar procedimientos y actitudes conjuntamente." (Juan, Memorias de prácticas)

Los contenidos, a través de los cuales se concretarían los objetivos más específicos, se estructuraron de la siguiente manera:

Orígenes de la descolonización



Asia



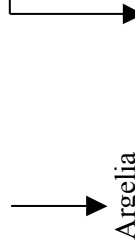
- India (1947)
- Indochina (1945)
- Laos
- **Indonesia**
- Irán
- Somalía

Mundo Árabe



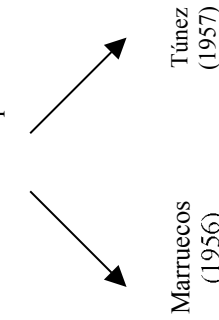
- Egipto → Nasser
- Israel (1948)
- Palestina → nacionalización del Canal de Suez
- Turquía
- Túnez (1957)
- Líbano
- Siria
- Iraq (1958)
- Yemen del Sur (1962)
- Mauritania (1960)
- Kuwait (1961)
- Qatar y emiratos (1961)

Magreb



Argelia

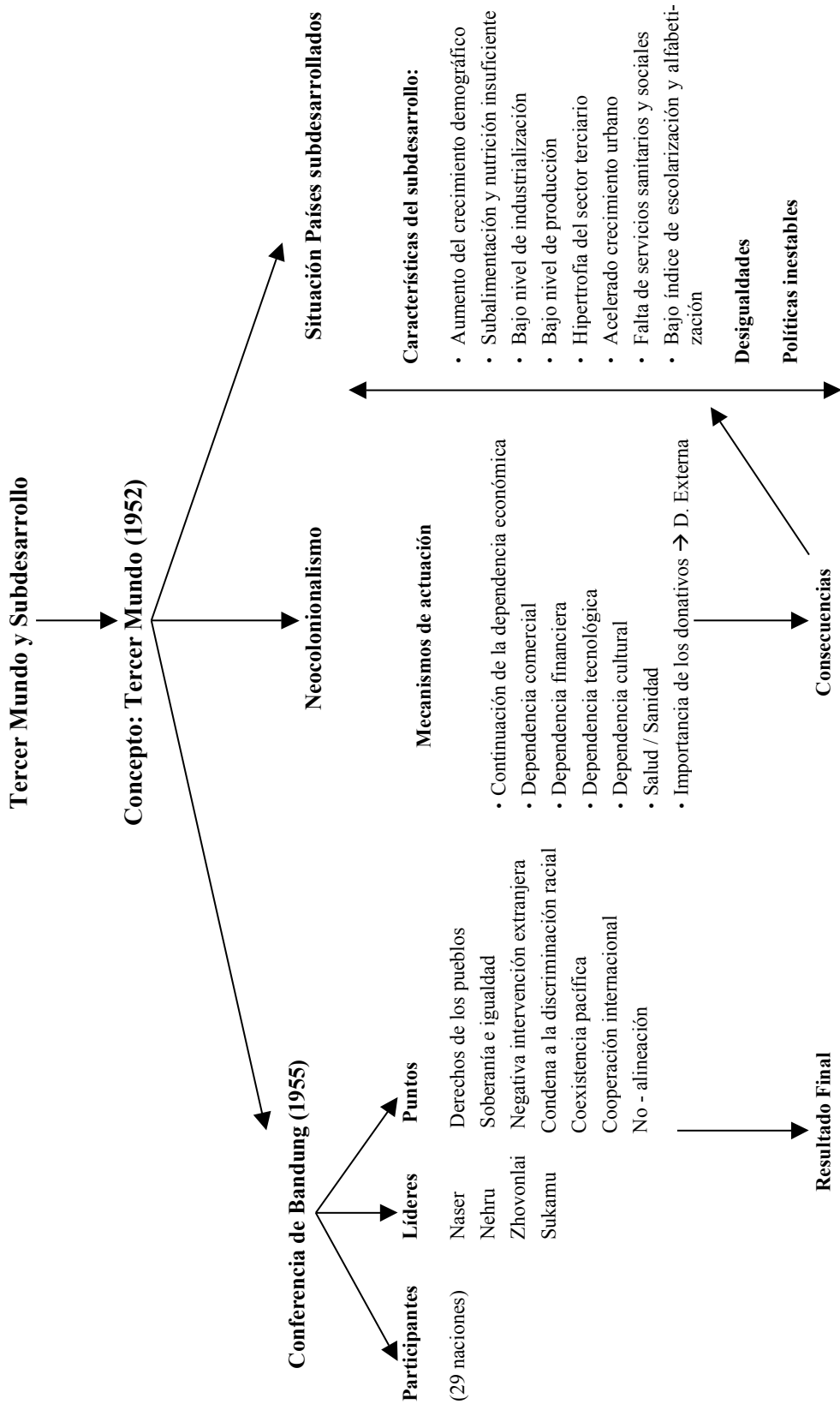
Modelos de independencia



Africa Neorra



- Africa británica Kenia (1953), Gana (1957), Sudáfrica (1961), Zambia (1941), Rodesia del sur (1945) Zimbabwe
- Africa Española:
- Ifni (1969) → Marruecos
 - Sahara Occ.(1975) → Marruecos
 - Guinea Ecuatorial
 - Nde Marruecos (1956) Mauritania
- Africa Francesa: Guinea, Zaire, Congo Belga (1958) Mobuto Kaib
- Africa Portuguesa: Angola, Mozambique.



Para la aplicación de la unidad diseñada, Juan y Susana, dividieron su propuesta en tres fases:

- Inicial: en la que se incluyó la detección de las ideas previas de sus alumnos de bachillerato y la introducción del tema "Los orígenes de la descolonización"
- De desarrollo: dirigida al análisis de los procesos de independencia
- Final: centrada en el análisis de las consecuencias de los procesos de independencia.

En el diseño de su propuesta didáctica, Juan y Susana intentaron incorporar algunos aspectos trabajados en el curso de DCS, que desde su perspectiva, resultaban interesantes para trabajar con los alumnos de bachillerato. Propusieron entonces, la siguiente modalidad de trabajo:

- Detección de ideas previas: Cuestionario individual.
- Introducción al tema: ubicación espacial de las metrópolis y sus respectivas colonias y análisis individual de textos.
- Desarrollo del proceso descolonizador: trabajo cooperativo.
- Consecuencias del proceso descolonizador: análisis de vídeo y conferencia sobre el subdesarrollo y el racismo.

El centro de la unidad fue el trabajo cooperativo cuyos fundamentos fueron trabajados en la DCS. Juan y Susana diseñaron una modalidad de trabajo cooperativo que pretendía incentivar la capacidad de:

- a) Analizar en grupo una determinada realidad (por ejemplo la descolonización del mundo árabe).

- b) Comunicar y explicar los principales aspectos analizados en grupo a otros compañeros.
- c) Comprender un fenómeno global a partir del estudio de realidades específicas.

A continuación transcribo la descripción de la modalidad de trabajo desarrollada en primero de bachillerato.

(...)método de trabajo cooperativo que consistirá en realizar un panel integrado sobre los diversos Procesos de Independencia de los países colonizados.

- Incluirá entre sus actividades: informes escritos y exposición oral
- Los alumnos con la ayuda de un material que nosotros le proporcionaremos elaborarán un informe que explicará los diferentes procesos descolonizadores que se producen.
- La estrategia que llevaremos a cabo es que el alumno vaya extrayendo ideas sobre una información que tiene y vaya contestando a unas preguntas, la intervención del profesor será de guía.
- La segunda parte del trabajo consiste en un nuevo reagrupamiento formando equipos nuevos donde cada grupo tenga un informe de cada proceso descolonizador trabajado anteriormente en el primer informe, consi-

guiendo que todos trabajen y que todos trabajen todos los procesos descolonizadores

- Con este material elaborarán un segundo informe con las conclusiones a las que han llegado los alumnos mediante la puesta en común de las semejanzas y diferencias de los distintos procesos. Para conseguirlo, los alumnos deberán explicarse cuáles son las características del territorio trabajadas en el primer informe de manera que todos estarán obligados a trabajar y a mantener el diálogo con los compañeros del grupo ya que deberán contestar a las preguntas de un segundo cuestionario guía. El objetivo: llegar a unas conclusiones generales y a una opinión propia sobre el tema.
- Una vez redactado el segundo informe la actividad concluirá en una exposición oral sobre el tema donde los alumnos a partir de narrar los hechos y describirlos, tendrán una serie de preguntas de reflexión donde deberán construir su propia opinión sobre el tema con el objetivo de que lleguen a argumentar.
- La estrategia que llevaremos a término durante esta segunda actividad será que el alumno logre un aprendizaje significativo por descubrimiento dirigido. La intervención del profesor será como guía en caso de duda.
- El material necesario será un dossier elaborado por los profesores y dos cuestionarios guía que deberán contestar. (Memorias de prácticas. Juan)

Esta modalidad de trabajo - nueva para los grupos de bachillerato a los que iba dirigida - tuvo buena acogida por parte de los alumnos; a pesar de que por momentos las exigencias de las actividades les parecieron excesivas y no siempre el trabajo se desarrolló de acuerdo con la orientación con la que fue diseñada. Durante las observaciones realizadas en uno de los grupos de bachillerato, pude apreciar que si bien el trabajo fue planificado desde la perspectiva de una enseñanza comprensiva y significativa, los resultados generalmente se centraron en la realización de síntesis de los documentos leídos; los alumnos preguntaban insistentemente por enunciados de preguntas que no entendían y que intentaban encontrar textuales en el dossier de trabajo; mostraron cierta dificultad para analizar una realidad que les es desconocida a través del análisis de textos. Frente a esta situación la conducción y reorientación de los estudiantes de profesor fue fundamental.

Así y todo, considero que los resultados de esta "técnica de trabajo cooperativo" fueron positivos ya que enfrentó a los alumnos al desafío de trabajar en colectivo y a intentar buscar respuestas más allá de lo explicado por el profesor o lo relatado en diferentes escritos.

La evaluación de Susana y Juan también es positiva:

" De la unidad didáctica de bachillerato, la experiencia que tuve con los alumnos fue muy gratificante ya que salió todo muy bien.

Soy consciente que en tan poco tiempo realizamos muchas actividades y que contenía demasiada información, pero creo que ha merecido la pena ya que el tema se ha trabajado (aprendizaje significativo) de una manera muy activa y

participativa por parte de los alumnos. Es necesario decir que nos ha supuesto un esfuerzo de trabajo importante intentar cuadrar todas las actividades en el tiempo establecido pero el resultado ha sido óptimo y considero que los alumnos han aprendido". (Memorias de Prácticas; Susana)

Valoran fundamentalmente el esfuerzo y el trabajo realizado. No cabe duda que los alumnos trabajaron mucho y que las clases fueron activas y participativas, pero también es cierto que la información fue excesiva y que en muchos casos esto impidió ahondar en los verdaderos significados de la información entregada.

Observación de la clase de Juan en Primero de Bachillerato (IES ubicado en Barcelona) el día 22/02/2001 bajo la supervisión de la profesora tutora y la presencia de la investigadora:

"Se inicia la clase con los preparativos finales para la exposición, por grupos, de los procesos descolonizadores.

Las presentaciones, en la mayoría de los casos, corresponden a entrega de información concreta. No se aprecia análisis; sino más bien síntesis de los textos trabajados en las sesiones anteriores. Sólo una alumna plantea que es necesario preguntarse por las consecuencias de la descolonización en los países estudiados ... " (Anotaciones de la investigadora.)

Juan y Susana, al igual que Marta y Teresa, han buscado incorporar lo tratado en las clases de DCS. Desean enseñar comprensivamente, pero no siempre saben como hacerlo o si están haciéndolo bien:

En cuanto al diseño de procesos didácticos para la enseñanza de determinados contenidos debo decir, que he necesitado que me orientasen mucho más de lo que lo han hecho, ya que mi experiencia en este ámbito era mínima y creo que no se ha profundizado lo suficiente ni se ha dedicado el tiempo necesario en las clases del CCP.

Mi sensación ha sido la de andar perdida en lo que estaba haciendo sin estar segura de si lo que estaba diseñando era lo correcto o no.... (Memorias de prácticas, Susana)

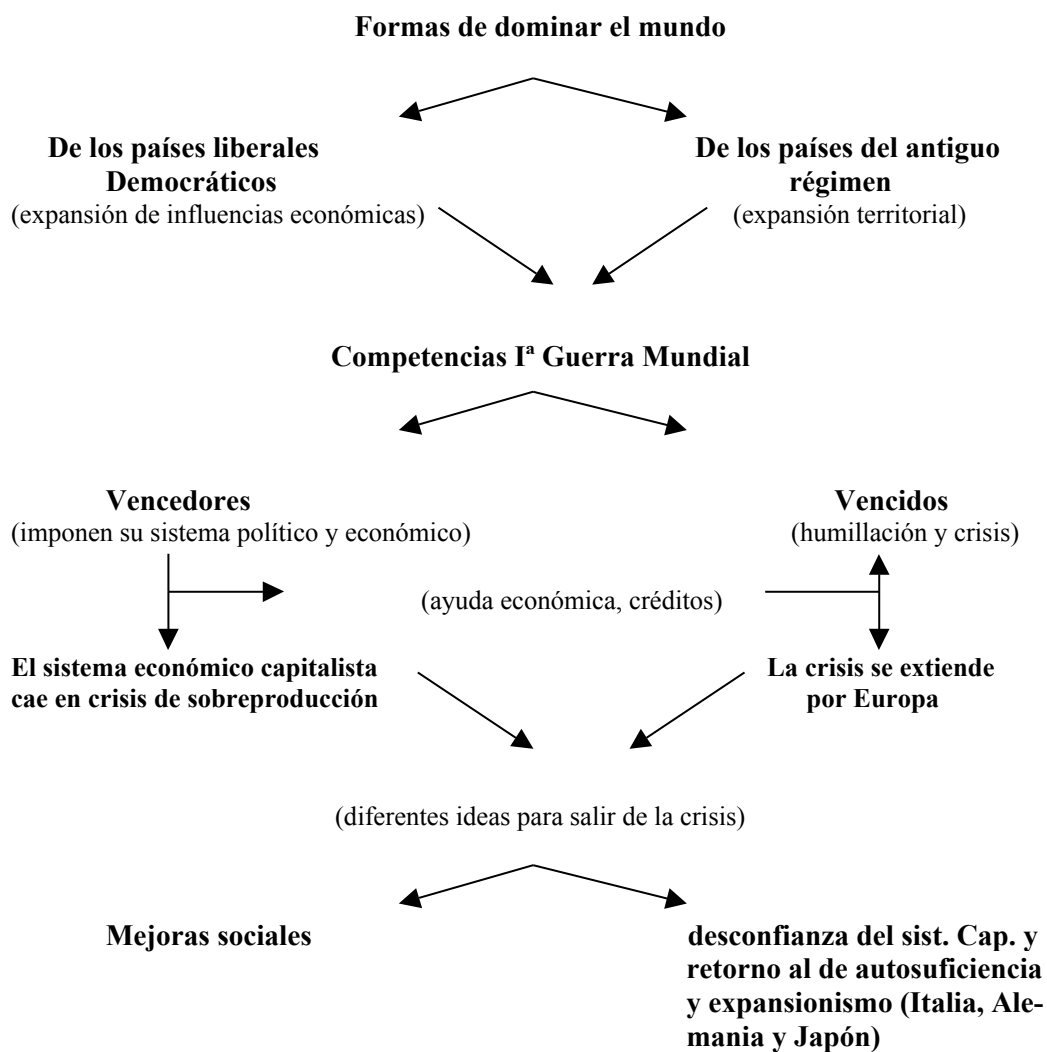
Mercè:

A diferencia del resto del grupo del CCP2, Mercè estuvo sola en un IES, lo que junto con el hecho de provenir de licenciatura en filosofía y tener que trabajar unidades de historia y de ciencias políticas, hizo que en algunas etapas del proceso, la inseguridad natural de las prácticas aumentara significativamente.

Las unidades didácticas trabajadas por Mercè fueron: para 4º de ESO "Instituciones democráticas de Cataluña" y para 1º de bachillerato "El mundo occidental en el mundo de entre guerras". Además de estos dos niveles y dos temáticas, Mercè tuvo la oportunidad de hacer clases en otros grupos

como actividades de sustitución. Por razones de horario y distancias no siempre pude asistir a las sesiones diseñadas para los grupos de prácticas; sin embargo, las clases dirigidas por Mercè en otros contextos me sirvieron para acercarme más a su búsqueda de un estilo de enseñanza.

En lo que se refiere a la unidad didáctica diseñada para primero de bachillerato, Mercè se planteó finalidades directamente relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de opiniones personales y la adopción de ciertos valores de convivencia básicos. Los contenidos a trabajar los estructuró de la siguiente manera:



La modalidad de trabajo se inició con la detección de las ideas previas de los alumnos y se fundamentó en el diálogo y en la creación de un ambiente adecuado. En el papel planificó sesiones en las que el alumno sería activo y aportaría sus conocimientos y su capacidad de razonamiento en el desarrollo de los diferentes temas. En la realidad, la participación no siempre fue la esperada, lo que llevó al desarrollo de clases más bien expositivas.

"... aunque mi intención no era hacer una clase expositiva, va a terminar siéndolo. ¿Qué pasó?

Yo confiaba en que los alumnos podrían aportar muchos elementos referentes al tema tratado anteriormente..."

(Memorias de prácticas, evaluación de la primera sesión)

En compensación a la exposición y como una manera de incentivar la participación de los alumnos, Mercè fue incorporando las siguientes condiciones y actividades a la dinámica de la clase:

- En primer lugar, se preocupó de manera especial de la distribución de los alumnos en el aula. Propuso una disposición semicircular que permitía que todos se miraran las caras y que nadie se refugiara en algún rincón del salón.
- La lectura de textos e intercambio de dudas. Cada alumno debía plantear a los menos una duda sobre las lecturas realizadas en clases y entregársela, en primera instancia, a un compañero para que intentase resolverla y luego a la profesora para ser comentada a la clase siguiente.

De esta manera Mercè buscaba incentivar el compromiso con el tema trabajado y la participación de todos los alumnos.

- Trabajos por grupos como preparación a un debate final.

Mercè mostró en todo momento un alto nivel de autocrítica y muchas veces manifestó sentirse un tanto superada por la realidad. A pesar de lo cual supo enfrentar el desafío de manera individual, sin contar con un compañero con quien discutir las finalidades a alcanzar o las posibles estrategias metodológicas a implementar o, simplemente, con quien evaluar el día a día y recuperar fuerzas para continuar. Así como también, superó la inseguridad frente a contenidos de una especialidad que no era la suya.

Entre los aspectos metodológicos que ella destaca en su valoración final de las prácticas se encuentran : la necesidad de aprender a medir los tiempos para cada actividad, la dificultad del método dialogado para un profesor principiante, las ventajas del trabajo en grupo, el deber de estudiar en profundidad los temas que se enseña y los acontecimientos del día a día.

En la segunda entrevista, Mercè definió su experiencia de la siguiente manera:

"He podido experimentar nuevas fórmulas, no en relación a otros profesores sino que en relación a lo que yo había vivido en toda mi enseñanza como alumna. A la hora de hacer yo las clases, he hecho cosas que nunca había visto a los profesores que yo había tenido"

¿Se podría decir que tú no reprodujiste totalmente el modelo con el que a ti te enseñaron?⁷³

Atención, atención, no lo intentaba reproducir, no estaba previsto reproducirlo; pero no sé que magia hubo, que terminé haciéndolo sin darme cuenta.

Cuando analizas, te preguntas "¿pero qué he estado haciendo?" y te das cuenta de que sin proponértelo estás haciendo lo que siempre se ha estado haciendo. (2ª entrevista)

Aprender a ser profesor no es un camino fácil y muchas veces hay un abismo entre lo que se espera y lo que se consigue, entre lo que se propone y lo que se realiza. Esto lo experimentó Mercè que diseñó unidades didácticas con plena libertad y no siempre obtuvo los resultados deseados:

"Mi tutor me dejó libertad total. Incluso cuando le presenté, un poco tarde, la unidad didáctica me dijo que él no veía posible la realización de ciertos aspectos de la unidad, que tenía ciertas dudas de que se llevara a cabo el programa. Pero, en ningún momento me dijo bórralo o ve hacia atrás o propón otra alternativa ... porque él, creo entender, dijo que yo tenía que lanzarme y si hubiese sido el caso, darme con la pared para aprender. Y yo lo acepté, lo acepté bien porque también considero que tropezándose es como se aprende ... aunque luego duela ... y dolió." (2ª entrevista)

⁷³ Pregunta de la entrevistadora

De esto fui testigo en más de una oportunidad; en ocasiones Mercè logró conducir la clase hacia donde se había propuesto, en otras necesitó ayuda.

Observación de la clase de Mercè en Bachillerato (IES ubicado en La Garriga) el día 07/02/2001 bajo la supervisión del profesor tutor y la presencia de la investigadora:

"La clase observada es de tipo magistral. intenta generar el diálogo a través de preguntas dirigidas que no siempre son claras y precisas.

El tutor interviene en tres momentos de la clase; dos de ellos para corregir información (...) y uno para explicar aspectos concretos. En el último caso, la intervención del profesor, se genera por la dificultad que expresan los alumnos para entender las explicaciones de la profesora ...

(...)El profesor le había planteado a Mercè que tal vez debiera incluir actividades en el desarrollo de la clase porque este era un grupo que exigía mucha información y explicaciones por su alto nivel académico."

(Anotaciones de la observadora de la clase y de la evaluación posterior de la misma.)

Más allá de las singularidades de cada experiencia de prácticas, estos cinco futuros profesores de ciencias sociales intentaron integrar la teoría en la realidad que les correspondió actuar. Pusieron su esfuerzo y utilizaron todas las herramientas que se les ofrecieron; se enfrentaron a las dificultades del día a día. Sin embargo, junto al esfuerzo quedó en todos ellos la duda sobre el peso que la realidad tiene en la tarea docente, en particular, y en el

proceso de enseñanza aprendizaje, en general. En las aulas universitarias cuestionaron la aplicabilidad de las propuestas planteadas y en los institutos intentaron innovar y ser coherentes con lo aprendido.

En el siguiente capítulo presento una reflexión sobre los resultados de esta dicotomía.

2.3. Conclusiones

A modo de conclusión, podría decir que el seguimiento del proceso de formación experimentado por los alumnos del CCP2 lo realicé desde tres ámbitos específicos: las clases de DCS (ámbito teórico), las prácticas en los IES (ámbito práctico) y las reuniones con los estudiantes de profesor del grupo de seguimiento (ámbito de vinculación teoría práctica).

- **Ámbito teórico:** a través de las observaciones de clases de DCS, participé del análisis de una propuesta de enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades que propenden al aprendizaje significativo y comprensivo.

Los alumnos del CCP2, fueron configurándose a lo largo del curso, en un grupo participativo y receptivo a las actividades propuestas por la profesora. Sin embargo, esta receptividad no siempre significó confianza en lo tratado en las clases. En numerosas ocasiones los alumnos manifestaron incredulidad frente a la aplicación de las propuestas teóricas, especialmente, una vez iniciado el proceso de inserción en los institutos.

Relacionado con esto, se encuentra la principal crítica que hacen los alumnos al ámbito teórico. Se plantean propuestas desde lo que debería ser una enseñanza alternativa en la que ellos se han formado, pero no se plantea el cómo

hacerlo, no ha habido tiempo para concretar. Así lo señalan en la segunda entrevista aplicada a los alumnos del grupo de seguimiento:

"No nos han preparado bien. No tuvimos tiempo porque siempre se iba el tiempo destinado a esto, en las sesiones interdisciplinares.

(...) ... en ningún momento nos ha dicho "mira que no lo estás haciendo a partir de los conceptos claves " o "por qué no lo haces así" ... nada. (...).

Es que no nos han tutorizado y 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" (Marta)

"No sé hasta que punto en el CCP, en las clases teóricas, a mí me han enseñado a diseñar estrategias y a elaborar actividades. Creo más bien que no, porque , por ejemplo, algo que nosotros demandábamos era que nos enseñaran una unidad didáctica durante el curso, para ver como eran, y nunca nos la enseñaron. (...) no ha habido quien me dijera "mira, la clase hay que darla así, así y así".

En las clases de DCS, por ejemplo, nos explicaron los puntos claves⁷⁴ que es un tema interesante, pero no nos enseñaron como dar una clase partiendo desde estos puntos." (Juan)

Esta afirmación de falta de concreción de lo enseñado en la DCS es planteada por los cinco alumnos del grupo de seguimiento. Valoran la teoría, la encuentran interesante como propuesta de enseñanza, pero no saben como llevarla a la práctica

⁷⁴ El alumno hace referencia a los conceptos claves, tema de DCS.

- **Ámbito práctico:** la observación de las prácticas con todas las implicancias que conlleva (reuniones con profesores tutores, entrevistas periódicas con los alumnos, observaciones de clases, análisis de unidades didácticas), es la acción que más valoro desde la investigación puesto que fue durante este período en el que la premisa de vinculación teoría - práctica comenzó a ser el centro de la reflexión y cuestionamiento de los alumnos.

Durante las observaciones de clases en los IES pude apreciar el esfuerzo de los estudiantes de profesor por ir más allá de la transmisión de contenidos y romper, en la mayoría de los casos, con la tendencia existente a reproducir los modelos de enseñanza en los que fueron formados. Incorporaron en las unidades aspectos trabajados en la didáctica, siendo común a todas ellas: la detección de las ideas previas de los alumnos, la actualización de los contenidos, la consideración de las tres áreas del conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal) y el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje.

- **Ámbito de vinculación teoría práctica.** El mundo de la teoría y el de la práctica están en permanente relación, ya sea para marcar diferencias, como para determinar los canales de intercambio y los mecanismos de vinculación. Esta movilidad entre el encuentro y el desencuentro de los dos planos (teoría y práctica) del fenómeno educativo fue una realidad en el proceso de formación de los alumnos del CCP2; durante todo el curso, y especialmente después de iniciada la inserción en los IES, se vieron enfrentados a decidir entre la aplicación de una teoría - según sus propias palabras - nunca experimentada por ellos y la continuidad de un modelo tradicional mayoritario en los institutos. De acuerdo a lo observado creo no equivocarme al afirmar que los alumnos del CCP curso 2000 - 2001, optaron por la búsqueda de un equilibrio entre la experimentación de ciertos conceptos y propuestas aprendidas desde la teoría y las posibilidades reales de acción, según fuera el grado de autonomía dado por los profesores tutores y las condiciones particulares de cada instituto.

El proceso de enseñanza aprendizaje en este programa de formación da un paso adelante en la relación teoría práctica, pero aún quedan temas pendientes como la coherencia entre el discurso teórico y la realidad de los IES, la autonomía de los alumnos y el rol de los profesores tutores.

3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Las finalidades de mi inserción en el proceso de formación propuestos por ambos programas, fueron fundamentalmente: conocer dos realidades concretas de formación inicial de profesores para el área de ciencias sociales e intentar determinar el posible impacto del proceso en las ideas previas de los alumnos. La segunda finalidad la trataré más detenidamente en el siguiente capítulo sobre la reflexión y los resultados del proceso.

En cuanto a la finalidad de conocer el proceso, lo primero en señalar es que, en términos generales, mi participación como investigadora fue un hecho asumido con naturalidad por los participantes de ambos programas. En el CCP2, lo reducido del grupo y la participación durante un tiempo más prolongado, me permitió una mayor integración a la dinámica del grupo (comentarios en clases, dirección de actividades, entrega de conclusiones de instrumentos de la investigación, entrevistas personales a todos los alumnos, etc).

Como punto de partida a un análisis global de las características de los procesos sobre los cuales se fundamenta este estudio de caso, puedo afirmar que la aplicación del CAP y el CCP comparten dos premisas de formación básicas. A pesar de que el primero es asumido por la mayoría de sus protagonistas como una propuesta insuficiente que en la actualidad se limita a desempeñar una función de mero "trámite" de certificación para desempeñar la profesión docente. Estas dos premisas son:

- Una concepción del proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la comprensión y el aprendizaje significativo.
- Una modalidad de formación del profesorado cuyo eje central es la relación teoría práctica.

Al menos así se aprecia en el desarrollo de los temas y de las actividades realizadas a lo largo del curso.

Siguiendo el orden del capítulo y teniendo en cuenta que el proceso se desarrolla en dos ámbitos paralelos - teoría y práctica -, presentaré primero las conclusiones de lo observado en las aulas universitarias y luego las extraídas de las prácticas en los IES.

Clases de DCS: desde las sesiones de didáctica de ambos programas se dieron dos instancias de análisis; una centrada en la teoría que desde el programa se propone y otra cuyo eje fue la relación o aplicación que esta teoría puede tener en las realidades observadas en los IES.

En lo teórico, es evidente que ambos programas comparten temas que no pueden ser ignorados por la didáctica del área, como por ejemplo: "el currículum de geografía, historia y ciencias sociales" o "la programación de una unidad didáctica". Sin embargo hay otras temáticas que estando generalmente incluidas en los programas de DCS, pueden dejar de estarlo o tratarse con mayor o menor profundidad. Entre estas últimas se pueden señalar los estilos y prácticas de la enseñanza en ciencias sociales o problemas que plantea el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación secundaria, o propuestas alternativas de métodos y estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales. A grandes rasgos, puedo afirmar que estas temáticas fueron trabajadas en clases con un enfoque marcado

hacia la preparación de los alumnos para una realidad no sólo laboral sino que profesional; tarea que no siempre fue fácil ya que, especialmente en el CAP, la principal motivación de muchos alumnos al ingresar a un programa de formación de profesores, es la búsqueda de una posibilidad más de trabajo y no precisamente un camino de realización vocacional. Esta realidad marcó, en gran medida, el ambiente de la clases y la participación y compromiso en el tratamiento de los temas.

En el CAP el profesor puso especial énfasis en los estilos de profesor, la transposición didáctica como fundamento de una enseñanza comprensiva y un aprendizaje significativo y los componentes del triángulo didáctico como elementos fundamentales del proceso⁷⁵. El profesor buscó iniciar a los futuros profesores a su cargo, en la reflexión sobre el sentido y las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje más allá de lo cotidiano y urgente de la tarea del profesor.

En cuanto a la participación, fui testigo de una cierta distancia y falta de compromiso por parte de los alumnos en cuestiones provenientes de la teoría, mientras que en aspectos relacionados directamente con la práctica, la motivación por opinar y buscar respuestas a problemáticas específicas fue siempre más alta a nivel individual y colectivo.

En el CCP2, el énfasis temático estuvo en el análisis de los conceptos claves para la enseñanza de las disciplinas del área de las ciencias sociales y de las habilidades psicolingüísticas. El ambiente al interior del grupo del CCP2, fue siempre de participación. Los alumnos desean aprender a actuar en un aula, y por eso cuestionan las respuestas alejadas de la realidad, aunque en el fondo esperan algo más de la DCS que simples "recetas" de actuación docente. Se podría decir que se mueven entre el escepticismo de lo que consideran "demasiado" teórico y la esperanza

⁷⁵ Contenidos, alumnos, profesor

de encontrar en la teoría un modo de enseñar distinto al que utilizaron con ellos u observado en los institutos. Comparten una opción de enseñanza comprensiva, pero les es difícil ver la manera de aplicarla en la realidad.

En lo referente a la vinculación teoría - práctica promovida desde las aulas universitarias, la principal dificultad con la que se puede encontrar el profesor de DCS es el posible abismo entre la interpretación y explicación del proceso de enseñanza aprendizaje analizado desde la didáctica y la realidad observada en los institutos. El riesgo que se corre no es poco significativo ya que por la relevancia que le dan los estudiantes de profesor a la intervención en los institutos, la teoría puede, y en gran medida es así, quedar relegada a un segundo plano.

En el CAP, lo concentrado del período de las prácticas agudizó las diferencias entre la teoría de las clases y la realidad de los institutos. Los alumnos vivieron con intensidad su experiencia como profesores y eso marcó el desarrollo del curso. No tuvieron la oportunidad de experimentar un proceso de inserción paulatina que les permitiera analizar las diferencias y buscar mecanismos de encuentro.

En cambio, los alumnos del CCP2, sin dejar de cuestionar la distancia existente entre la teoría y la práctica, contaron con el tiempo y el espacio para analizar el por qué de esas diferencias.

Prácticas en los IES: a través de la observación de una realidad educativa concreta y el desarrollo de actividades puntuales - en el caso de los alumnos del CAP - y de una unidad didáctica - para los alumnos del CCP2 - los futuros profesores de ambos programas, pusieron a prueba el marco teórico planteado por los profesores de didáctica.

El CAP contempla en su programación, un período único de prácticas que se desarrolla paralelamente con las clases teóricas. Es decir, los alumnos acuden a un

instituto durante dos semanas en horario alterno a las clases en la universidad. La relación entre la práctica y la teoría se da, entonces, sobre la marcha. Esto que por una parte pudiera parecer positivo en cuanto permitiría analizar los problemas sin que pierdan actualidad e intentar buscar soluciones posibles de aplicar inmediatamente; en la realidad se reduce a un predominio de la impronta que lo cotidiano de los institutos provoca en los estudiantes de profesor. Se produce un efecto de atracción hacia el mundo "real" de la enseñanza y se olvida su relación con una propuesta teórica.

Los alumnos del CAP se centran en las tareas a realizar sin detenerse a reflexionar, pues acuden a un instituto un período muy breve de tiempo para realizar actividades muy puntuales; limitándose, de esta manera, la experiencia práctica a unas pocas intervenciones que en la mayoría de los casos se centra en superar el desafío de enfrentarse a una clase y lograr que los alumnos de ESO atiendan y hagan las actividades propuestas.

Las prácticas del CCP distribuidas a lo largo del curso⁷⁶, permiten a los alumnos hacerse una idea más cercana de lo que es la realidad de un instituto. En un primer momento se les propone observar la realidad; es el inicio para comprender como funciona el proceso de enseñanza aprendizaje desde dentro. Una vez hecho el diagnóstico, deben diseñar la unidad a aplicar. Es en esta etapa donde comienza a surgir el conflicto entre lo tratado en las clases de DCS y lo observado en los institutos. Frente a la teoría del aprendizaje comprensivo, lo que encuentran en las aulas es, principalmente, transmisión de contenidos; en lugar de clases activas en las que el profesor sea un guía que promueve el desarrollo del pensamiento, se encuentran con clases magistrales en las que el discurso del profesor es el motor de la clase.

⁷⁶ Ver etapas del CCP, capítulo III

En este contextos los alumnos del CCP2 buscaron respuestas y cuestionaron permanentemente la disociación que se da entre la teoría y la práctica.

Los alumnos del CAP y del CCP2 fueron protagonistas de dos programas de formación que no sólo difieren en la duración del proceso. La motivación que lleva a los alumnos a integrarse a uno u otro programa es un elemento de peso a la hora de comprender la dinámica del grupo, así como también los son la participación de los alumnos y especialmente la profundidad de la discusión sobre la teoría y la práctica. Durante el período de observaciones, tanto de las clases de DCS como de las prácticas en los IES, pude constatar la veracidad de esta afirmación en estos dos grupos.