

LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: DEL CAP AL CCP.

Teresa García Santa María

Universidad de La Rioja

Joan Pagès i Blanch,

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN. *El trabajo plantea una revisión de la situación en que se encuentra la formación inicial del profesorado de secundaria en el área de Ciencias Sociales, revisión que incide de forma especial en las investigaciones realizadas sobre el tema y en la escasa importancia cuantitativa de estas investigaciones dentro del panorama general de la universidad española. Se aporta el análisis de dos ejemplos concretos: la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de La Rioja, diferentes en tradición y realidad formativa actual. Por último, se incorpora un esquema de lo que pensamos deben ser los elementos organizadores de una formación inicial del profesorado de secundaria en Ciencias Sociales coherente con el desarrollo científico-didáctico en el mundo actual.*

ABSTRACT. *This essay proposes a revision of the present situation regarding the initial preparation of Secondary School Teachers in the social sciences, stressing in particular research carried out on the subject to date and the relatively slight importance of this research within the broader panorama of Spanish Universities. The analysis makes use of two concrete examples: the Autonomous University of Barcelona and the University of La Rioja, two universities with differing traditions and current formative position.*

Lastly, several ideas about the future Course of Pedagogical Grading are offered, along with some suggestions for a preparation of Secondary School Social Science teachers that takes into account current scientific-didactic development and the complexities of teaching.

“...en los últimos años hemos llegado a darnos cuenta de que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela. La reestructuración de las escuelas, la composición de *curricula* nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a “dar” el currículum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes”.

HARGREAVES, A. (1998a): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata, p. 19.

La formación inicial en Didáctica de Ciencias Sociales del profesorado de secundaria, al igual que la formación del profesorado en las otras didácticas, ilustra perfectamente las incoherencias de la política educativa desarrollada en nuestro país desde, al menos, la Ley General de Educación. La LOGSE y la LRU no sólo no pusieron final a estas incoherencias sino que las incrementaron y las hicieron más evidentes al apostar por un currículum abierto en la enseñanza no universitaria y, a la vez, mantener una formación inicial deudora de una racionalidad que no prevé este tipo de competencias.

No es nuestra intención averiguar las razones por las que ni la investigación educativa, ni los organismos que la financian, no han apostado por investigar qué sucede en la formación inicial del profesorado de secundaria y utilizar los conocimientos que de ella se puedan desprender para modificarla con conocimiento de causa. Nuestra pretensión es más humilde. Intentaremos averiguar qué sabemos sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales (DCS), qué estamos haciendo en algunas universidades y qué nos parece que se debería hacer en un futuro inmediato.

1. Marco teórico

1.1 ¿Qué sabemos sobre la formación inicial del profesorado de secundaria?

Se sabe bastante poco sobre el impacto de la formación inicial en el profesorado de secundaria. Parece que a la investigación educativa predominante en España no le ha interesado hasta el presente investigar sobre cómo se han formado, cómo se están formando, y con qué resultados los profesores de enseñanza secundaria a través del CAP. Dos ejemplos recientes pueden servir para ilustrar este desinterés de la investigación educativa por la formación inicial del profesorado de secundaria. El trabajo de Barquín (1999) dedicado a la investigación sobre el profesorado destina unas cinco páginas de sus cuarenta y ocho a la formación del profesorado y en ellas sólo un par de líneas están dedicadas al CAP. Algo parecido ocurre en el trabajo coordinado por Cerdán y Grañeras (1998) dedicado a la investigación realizada en España entre los años 1993 y 1997 financiada por el CIDE. El capítulo tercero, destinado a la formación del profesorado, dedica un poco más de dos páginas a la formación inicial y sólo se cita una investigación en curso dedicada a la formación inicial del profesorado de secundaria. El panorama, a la luz de estos dos trabajos, puede ser calificado, sin duda, de desolador. ¿Por qué este aparente desinterés en investigar qué está ocurriendo en la formación inicial del profesorado de secundaria?, ¿por qué no se ha investigado el impacto -positivo o negativo- que tiene la formación inicial del profesorado de secundaria en la explicación (y comprensión) de lo que está ocurriendo con la actual reforma curricular?

La investigación ha sido sustituida por una serie de tópicos, algunos basados sin lugar a dudas en la realidad, pero que ponen en evidencia como ante determinados problemas es mejor o mirar hacia otro lado o convivir con ellos sin intentar plantear

las razones profundas de su existencia e intentar buscar alternativas. Veamos algunas valoraciones al uso sobre el CAP. Santos (1993), por ejemplo, escribía, “la formación del profesorado de Enseñanza Media, a través del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, muestra descaradamente los males y las incoherencias de la formación (Manzano Bernández, 1993). Instancias inadecuadas, responsables ajenos a la didáctica, carencia de estructuras necesarias, desconexión entre teoría y práctica, malas condiciones, falta de ayudas económicas para los estudiantes, etcétera, se perpetúan en una situación interminablemente provisional”. Para Pereyra (1998), el CAP tuvo unos “tímidos inicios de rigurosidad”, pero pronto se concretó “en unas conferencias de contenido psicopedagógico y en la redacción burocrática de una memoria que cuenta con unas mínimas experiencias en un centro de enseñanza”. En consecuencia: “No hace falta decir que todos los candidatos matriculados en el CAP lo superan”. Esteve (1997), por su parte, en un valioso trabajo dedicado a la formación del profesorado de secundaria, considera que los cursos del CAP hace ya tiempo que están totalmente “desprestigiados”. En la literatura, podemos hallar muchos otros ejemplos parecidos.

Aunque compartimos estas opiniones, y somos partidarios de una formación del profesorado de secundaria que vaya más allá de los estrechos límites de un CAP o de cualquier otra modalidad parecida, nos sorprende la escasez de investigaciones y de propuestas destinadas a intentar aprovechar lo aprovechable de esta formación. Sin ánimo de defender el CAP, ni de reivindicar su continuidad, nos parece oportuno presentar algunas experiencias realizadas en los últimos años desde la Didáctica de las Ciencias Sociales así como algunos resultados de investigaciones centradas en él.

1. 2. *¿Qué se ha investigado sobre el CAP de Ciencias Sociales, Geografía e Historia?*

En el mundo anglosajón hay una abundante y rica investigación sobre la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales poco conocida y divulgada aún en España (Pagès 1997). Esta situación contrasta con la escasez de investigaciones realizadas aquí. Las pocas investigaciones existentes en España suelen ser de dos tipos. Por un lado, investigaciones centradas en el profesorado en ejercicio, fundamentalmente ubicadas en el paradigma del pensamiento del profesor. Estas investigaciones suelen aportar datos tangenciales sobre la formación recibida y, en concreto, sobre el CAP. Casi nunca se va más allá de recabar su opinión como un elemento más del contexto necesario para indagar sobre el pensamiento del profesorado. El segundo tipo de investigaciones se centran en los estudiantes de los cursos de CAP. Son investigaciones centradas en aspectos tales como las representaciones que acerca de la didáctica tiene el alumnado o su opinión sobre el CAP y su formación inicial como profesores. Estas últimas investigaciones son fundamentales para conocer qué pasa en estos cursos, cómo son vividos por los estudiantes, qué aprendizajes realizan, etc... Sin embargo, por su escasez, han generado muy poco conocimiento.

Algunas investigaciones sobre el pensamiento del profesor de historia contienen datos e informaciones sobre la opinión del profesorado acerca de su formación en el CAP que, en líneas generales, coinciden con el panorama descrito por los autores citados anteriormente. Es el caso, por ejemplo, de las investigaciones de Guimerà (1991) y de Torres (1997).

La información obtenida por Guimerà -a través de un cuestionario a 40 profesores de historia de 4 Comunidades Autónomas, un cuestionario a 44 profesores catalanes y 30 entrevistas a profesores- es elocuente:

“Una gran mayoría lo valora negativamente (ya sea total o parcialmente) y son minoritarios los que lo consideran aceptable o muy positivo (...).

Aunque en el análisis por Comunidades Autónomas se deduce que existe un rechazo más fuerte en Catalunya y Madrid, mientras que en Andalucía y Galicia hay una mínima aceptabilidad (...). Los datos hablan por sí solos, la formación didáctica de los profesores de secundaria es muy baja y, es evidente, por tanto, que la Comunidad Autónoma que presenta peor preparación didáctica es Catalunya, de las cuatro donde se ha desarrollado la investigación.

En resumen, los profesores opinan que el CAP que hicieron fue bastante inútil; ofrecen una preparación psicopedagógica muy baja; y, en cambio, manifiestan un cierto interés por estas cuestiones” (p. 289-292).

Opiniones parecidas a éstas fueron halladas por Torres (1997) en su investigación sobre las concepciones temporales del profesorado de Ciencias Sociales de la Comunidad de Madrid. De los 111 profesores que respondieron al cuestionario que les pasó, un 66,66% opinan sobre el CAP. Las conclusiones a las que llega el autor son las siguientes:

(El CAP) “Obtiene las puntuaciones más bajas de todos los medios de formación (Facultad, Escuela Universitaria, Centros de Profesores, Movimientos de Renovación, varios, trabajo en el aula), el 98,7% del profesorado lo valora por debajo del 25% y de ellos el 94,6% por debajo del 10%. En esta evaluación se encuentra que ningún profesor con más de 49 años lo estima por encima del 10%” (p. 483).

En ambos casos, los datos manifiestan sólo la opinión global y no se les pregunta sobre los contenidos del CAP ni sobre su desarrollo. La coincidencia en las respuestas denota, sin embargo, que el curso no complació a los profesores y, es legítimo suponer que ello se debió a la desconexión entre los contenidos y la metodología del CAP y las expectativas reales de este profesorado.

Las investigaciones centradas sobre los estudiantes de profesor y el curso de Didáctica de las Ciencias Sociales del CAP permiten matizar un poco estas opiniones. Vera (1997) ha investigado las opiniones de un grupo de estos estudiantes de la Universidad de Alicante. Para esta investigadora, los estudiantes del CAP de Ciencias Sociales son un colectivo “con profundos problemas internos de preparación científica” (p. 109), pues cada vez más hay un sector importante (un 20% en su universidad) que proceden de carreras como Sociología y Derecho en las que no se les prepara en contenidos de geografía, historia e historia del arte. A este problema, hay que añadir otros problemas “externos” como las escasas salidas profesionales. Sin embargo, para Vera, los estudiantes del CAP de Ciencias Sociales, “Tienen ideas previas sobre lo que significa ser un buen profesor, el contenido que debe enseñar, cómo debe enseñar y el ambiente de aula que desearía tener (Vera, 1995). Opinan que aprenderán su oficio mediante la imitación de lo que hacen otros profesores -generalmente los más apreciados por ellos- (Buchmann, 1987), la costumbre, el hábito y la tradición -como se ha hecho siempre-. Pero al mismo tiempo reconocen que sus

“maestros” carecían de recursos variados o abusaban de algunos de ellos como el comentario de texto” (p. 109).

Vera, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el CAP, actúa en consecuencia con estos resultados y consigue provocar algunos cambios en las actitudes y las ideas previas de su alumnado:

“Finalmente se ha detectado que parte de las actitudes negativas iniciales -acriticismo, ideas previas erróneas, no esperar aprender nada nuevo, etc.- se consiguen cambiar en sentido positivo aunque no en la medida que sería deseable (Vera, 1995a)” (p. 109).

Conclusiones parecidas a estas está obteniendo Bravo (1999) en una investigación en curso basada en un estudio de caso sobre un grupo de cincuenta alumnos del CAP de Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. A través de una investigación cualitativa y mediante la observación de las clases de un curso de CAP, el análisis de los recuerdos de los estudiantes sobre sus experiencias como alumnos en primaria y secundaria, el análisis de producciones escritas, entrevistas a una muestra de alumnos y su seguimiento de las prácticas, Bravo ha podido constatar como algunas de las ideas con las que llegaba una mayoría de alumnos se han ido resquebrajando y poniendo en cuestión, en especial a partir del momento en el que el alumnado ha tenido que intervenir en contextos educativos reales y contrastar sus ideas con la práctica.

La indagación de las ideas o de las concepciones previas de los estudiantes del CAP sobre la enseñanza, la didáctica, etc...puede ser una buena solución para diseñar programaciones más acordes con las características de este tipo de cursos. Quinquer y Gatell (1996) lo ejemplifican en una investigación centrada en averiguar el concepto de didáctica de un grupo de 140 alumnos del CAP de Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona. Utilizando como instrumento una red sistémica descubrieron que “buena parte de las respuestas analizadas identifican el contenido semántico del concepto didáctica con el hecho de enseñar. Además, también para la mayoría, la didáctica aparece más cercana a una metodología, a una técnica o a un recurso que a una ciencia o a una disciplina con entidad propia. Casi todas las respuestas asimilan didáctica a la transmisión de conocimientos y, por tanto, no es casual que entre las cualidades que más valoran destaque precisamente la capacidad de expresión, la claridad y el orden en las exposiciones; capacidades muy ligadas a la transmisión de información” (p. 109-110).

La consecuencia que se deriva de esta situación ha de tener su necesaria traducción en la programación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Quinquer y Gatell, profesoras de secundaria y de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB, opinan que “para poder establecer una comunicación que tenga éxito entre la didáctica y los futuros docentes, es necesario deshacer estos malentendidos y las ideas poco fundamentadas sobre lo que debería ser la didáctica. Por tanto, es necesario contextualizar las teorías con ejemplos de aula y con estudios de casos. Y también hace falta poner a la consideración de los estudiantes los criterios y los elementos necesarios para analizar la fundamentación y las concepciones teóricas que hay detrás de las prácticas de aula” (p. 111).

Algunas de las ideas expuestas por Vera y Quinquer y Gatell o de las observadas por Bravo han constituido los ejes de unas prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales poco conocidos y divulgados. Han supuesto alternativas realistas, limitadas si se quiere, a la formación inicial del profesorado de secundaria del actual CAP. Y pueden, si se dan a conocer, convertirse en sugerencias e ideas para vestir el nuevo curso de especialización que sustituirá el tan denostado CAP.

2. La formación del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales

2. 1. En la universitat autònoma de Barcelona

En la actualidad, y desde hace unos cinco cursos, la mayor parte de asignaturas de Didáctica del CAP de la Universitat Autònoma de Barcelona están adscritas a los departamentos de Didácticas Específicas aunque a efectos organizativos el CAP sigue dependiendo del ICE. Su actual coordinadora es una profesora de Didáctica de las Ciencias y el peso de la organización del curso recae en profesores de estos departamentos.

Era una vieja reivindicación de los Departamentos de didáctica específica que, finalmente, se consiguió gracias a la visión de la que fue hasta el curso pasado directora del ICE, la profesora Pilar Benejam. Benejam está impartiendo desde hace más de veinte años una asignatura de Didáctica de la Geografía para el profesorado de secundaria, adscrita al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la licenciatura de Geografía. Con la adscripción del CAP a los Departamentos de Didáctica culminó una vieja idea manifestada en distintas ocasiones cuyo objetivo es la dignificación de la formación del profesorado de secundaria y su deseada relación con la formación del resto del profesorado.

En la Universidad Autònoma de Barcelona existe, por tanto, una tradición en la formación del profesorado de secundaria distinta y paralela al CAP, que, en un futuro próximo, deberá converger en un nuevo modelo cuyas primeras bases se materializarán el próximo año en el Curso de Calificación del Profesorado de Secundaria.

Actualmente, esta formación se realiza en dos vías distintas: la vía del CAP a la que accede alumnado del último curso de carrera a través de tres modalidades (la vía CAP, la vía asignatura CAMPUS, y la vía CAP/CAMPUS, que es la más común) y la vía de la Didáctica de la Geografía. El alumnado de la primera vía ha de cursar 8 créditos, 4 teóricos realizados en la Universidad por profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y 4 prácticos realizados en un IES, a cargo de un tutor o tutora, simultáneamente a los primeros. La mayoría de este alumnado procede de las licenciaturas de Historia e Historia del Arte, sin embargo cada vez es más alto el alumnado procedentes de otras licenciaturas como Sociología, Derecho, Comunicación, Políticas, etc... El alumnado de la segunda vía ha de cursar 12 créditos teórico-prácticos en una clase de un IES a cargo del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Este alumnado es de Geografía. Los 12 créditos cursados se convalidan, con posterioridad, por los 8 créditos del CAP.

¿Qué características tiene la formación del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB?

Ambos modelos dan mucha importancia a las relaciones teoría y práctica en la formación inicial en didáctica de las Ciencias Sociales. Queremos que los futuros profesores comprendan el funcionamiento de la realidad y tomen sus decisiones sobre la enseñanza de la manera más razonada posible, es decir que puedan actuar como prácticos reflexivos. Para ello, hemos de recurrir necesariamente a la práctica a fin de que los futuros profesores construyan su pensamiento profesional a partir de los problemas que de ella emerjan. Y, sin duda, estos problemas emergen con más facilidad cuando están contextualizados tanto en el interior de una realidad concreta como en el seno de la enseñanza y del aprendizaje de una didáctica específica. En este sentido, las prácticas de didáctica de las Ciencias Sociales se caracterizan por ofrecer un campo acotado y concreto de análisis, reflexión y acción. Y son, asimismo, acorde con la elección de una área de conocimientos realizada por los estudiantes para su especialización profesional.

La construcción del pensamiento profesional de los profesores y su formación como prácticos reflexivos puede mejorar sensiblemente si durante la formación inicial la didáctica se convierte en uno de los ejes conductores de la relación teoría-práctica. Es decir, en la disciplina que facilita la interrelación de los conocimientos adquiridos en las otras disciplinas del currículum y los utiliza y adecua para intervenir en la práctica desde la propia práctica.

El valor que adquieren las prácticas para la Didáctica de las Ciencias Sociales permite, al menos en parte, solucionar uno de los problemas detectados por Gimeno y Pérez (1988): el de la dependencia del azar o de unas circunstancias que deparan el marco de las competencias de la formación teórica ofrecida desde las Facultades de Educación. En su opinión, “de la calidad de la experiencia subjetiva en los períodos de prácticas dependerá el valor formativo de las mismas. Las prácticas pueden orientar el pensamiento práctico hacia la reproducción de perspectivas y esquemas de acción conservadores, rígidos y sin capacidad de acomodación a las cambiantes y complejas situaciones de aula, en contradicción con las teorías formales transmitidas en el mismo programa de formación. Pueden también, por el contrario, contribuir a la experimentación real de conceptos, esquemas y teorías en las condiciones concretas de un aula específica, comprobando la potencialidad de aquellas y las limitaciones que impone la realidad” (p. 61).

La experimentación real, la comprobación de la potencialidad de las teorías y las limitaciones de la realidad adquieren mucho más sentido cuando se contextualizan a través de la práctica en la enseñanza de una disciplina o de un área concreta de conocimientos y en sus problemas. Además, el “aprender a enseñar” enseñando algo concreto a alguien en una situación concreta facilita la integración de conocimientos de diferente naturaleza y prepara al futuro profesor para ser un práctico reflexivo. En opinión de Benejam (1986), “la práctica escolar, en donde se muestra toda la complejidad del acto educativo, es esencial si creemos que la tarea del maestro o profesor consiste en crear situaciones favorables para que el alumno utilice los mecanismos del aprendizaje. (...) La experiencia vivida en la clase es un acto intencional que tiene sentido y presenta una serie ordenada de interrogantes que reclaman una respuesta. Estos

interrogantes y estas intenciones deben someterse a un análisis reflexivo y a una interpretación crítica que, en última instancia, llevará a una conceptualización de las ideologías que se ejercen sobre los instrumentos conceptuales. (...) La experiencia y el análisis crítico parecen, pues, fundamentales en la formación personal del futuro enseñante” (p. 196-197).

Un practicum como el que propone Schön (1992) no sólo permite a los estudiantes adquirir experiencia y análisis crítico sino que puede, a la vez, poner fin al divorcio entre teoría y práctica porque ofrece un conocimiento dialéctico (la teoría es consecuencia de la práctica que a su vez genera nueva teoría) y presenta las relaciones entre las disciplinas académicas y la práctica profesional de manera diferente a la tradicional. En palabras de Schön “el practicum debería convertirse en un lugar en el que los prácticos aprendan a reflexionar sobre sus teorías implícitas de los fenómenos de la práctica, en presencia de los representantes de las disciplinas cuyas teorías formales son comparables a las teorías implícitas de los prácticos. Los dos tipos de teoría deberían poder acoplarse mutuamente, no sólo para ayudar a los académicos a explorar la práctica como material para la investigación básica sino también para animar a los investigadores en la universidad y en la práctica a aprender unos de otros. [...] Las disciplinas tradicionales deberían enseñarse de manera tal que hicieran visibles los métodos que utilizan para realizar su indagación [...] la experiencia en los métodos de investigación propios de la ciencia normal puede ser una magnífica preparación para la reflexión en la acción” (p. 280). Es en este sentido que la didáctica de las Ciencias Sociales, por sus características, puede beneficiarse enormemente de la existencia y dirección del practicum.

La adopción de un practicum de características parecidas al apuntado más arriba tiene para la Didáctica de las Ciencias Sociales dos consecuencias importantes. Por un lado, contribuye de manera decisiva a la formación de un práctico reflexivo tal como ha quedado expuesto y, por tanto, delimita y define el espacio que la didáctica ha de tener en el curriculum de la formación inicial del profesorado de secundaria.

Por el otro, facilita y acelera la constitución del corpus conceptual y metodológico de la propia didáctica a través de la investigación generada por la reflexión sobre la acción. Si es cierta la afirmación de Schön (1992) de que “un practicum reflexivo debe instituir sus propias tradiciones” y estas no sólo las constituyen los proyectos, formatos, medios, instrumentos y materiales, sino también “sus lenguajes distintivos, su repertorio de precedentes y modelos y su sistema de valores específicos” (p. 272), la didáctica debe centrarse fundamentalmente en el análisis de la práctica pues en ella encontrará las fines de su saber específico y de ella saldrán los medios capaces de convertirla en una ciencia o en una área del saber con perfiles nítidos y claros.

Entendida de esta manera, la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene un papel fundamental en el campo de la formación del pensamiento práctico del profesor (Pérez, 1984 y Pérez y Gimeno, 1988) puesto que al analizar los problemas de la enseñanza ofrece al profesorado en formación conocimiento en la acción, al intervenir para modificar una situación, ofrece reflexión en y durante la acción y finalmente al valorar los resultados de su intervención ofrece reflexión sobre la acción. Los conocimientos adquiridos de esta manera por parte del profesorado en formación permiten disponer de argumentos para tomar decisiones justificadas en la práctica cuando el

alumnado es requerido a intervenir activamente en ella durante su propia formación inicial y, por supuesto, con posterioridad como profesor. Asimismo permiten al profesorado de didáctica disponer de un amplísimo campo de investigación.

Ha sido dentro de estas coordenadas que las profesoras y los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB hemos planificado y desarrollado la Didáctica en la formación inicial del profesorado de secundaria. Sin embargo, no hemos podido construir un único modelo, como ya se ha expuesto, pues la realidad de cada una de las dos vías ha condicionado en distinta medida la relación teoría-práctica. A pesar de ello, la formación didáctica del alumnado de secundaria ha tenido un norte claro: la práctica como eje del curriculum y como punto de partida para la construcción del pensamiento profesional de los futuros profesores. Es decir, la construcción de una teoría de intervención didáctica desde la observación, el análisis, la acción y la reflexión en un contexto concreto y participativo pero adecuado a las posibilidades que cada vía y cada momento permiten.

Así pues, a lo largo de estos últimos años se han desarrollado dos vías para la relación entre teoría y práctica. Una vía, sin duda la que más acorta la relación entre la teoría y la práctica, ha consistido en desarrollar el curriculum de didáctica en el contexto de un aula de secundaria, actuando el profesor de didáctica a la vez de profesor de aula. El otro modelo ha consistido en alternar la formación teórica en la Universidad a cargo del profesor de didáctica con la formación práctica en un aula de secundaria, actuando el profesorado de didáctica de coordinador del grupo de tutores que atienden al alumnado en prácticas, asesorándoles en sus clases y realizando seminarios de trabajo con el alumnado.

Ambos modelos tienen sus ventajas y sus inconvenientes, aunque el primero entronca mucho más con los principios expuestos más arriba. Es evidente que la relación teoría y práctica es mucho más directa y no se producen contradicciones entre el discurso "teórico" y el discurso "práctico" pues uno es consecuencia del otro y ambos actúan de manera interactiva. El aula se convierte en el centro de la enseñanza aportando los problemas y las soluciones para provocar el cambio en el alumnado e ir construyendo su propio modelo de intervención en la práctica. Este modelo se basa en la teoría de la modelización o del andamiaje pues al alumnado se le ofrece una práctica concreta, planificada en función del curriculum de la asignatura, que podrá imitar y poner en práctica durante el mismo proceso de formación.

El segundo modelo, en cambio, es mucho más lento y puede estar sometido a los problemas que la profesora Pendry (1990) ha descubierto al analizar la formación didáctica del profesorado de historia en Inglaterra. Básicamente, a los problemas derivados de la diferente interpretación del curriculum, de la enseñanza y de la práctica que tienen los profesores de aula y los profesores universitarios de didáctica. Es decir, a los problemas derivados de las contradicciones a las que está sometido el alumnado como resultado de los desajustes entre el discurso teórico recibido en la Universidad y la práctica y el discurso sobre la práctica de los profesores de aula. En este sentido, la relación teoría-práctica no es tan directa ni es tan rápido el cambio de las ideas previas del alumnado. El profesor de didáctica no controla directamente las situaciones de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos y aunque coordine a los profesores que atienden a los alumnos en sus clases difícilmente puede imponer su mode-

lo de intervención didáctica. Imposición, por otro lado improcedente, pues desconoce las características de una práctica sobre la que no va a intervenir.

Sin embargo, este segundo modelo tiene también sus ventajas. Entre otras, ha permitido solucionar el problema de la relación teoría-práctica de una manera suficientemente satisfactoria dada la masificación del alumnado, hecho éste que impedía al profesorado de didáctica hacerse cargo de un aula tal como se hace en el primer modelo. Además, ha garantizado un seguimiento continuado durante todo un curso de una situación concreta por parte de cada alumno.

Este hecho ha permitido, además, considerar distintas situaciones educativas y evidenciar y explicar la diversidad de modelos de enseñanza y de problemas y soluciones didácticas en función de diferentes contextos. Y aunque no se ha articulado en torno a un solo modelo de intervención ha facilitado al alumnado información para analizar distintos modelos desde la teoría didáctica y poder actuar en consecuencia en el aula donde intervenía. Esta diversidad de situaciones, en cambio, no se da en el primer modelo pues el alumno observa sólo un modelo de intervención que, en buena medida, está mediatizado por la presencia de un elemento externo al aula -el profesor de didáctica- y que se produce en una situación de laboratorio.

En ambos casos, sin embargo, nuestro modelo de relación teoría y práctica se aproxima a la definición dada por Schön de un practicum y entronca con la opción de una formación profesional centrada en la formación de prácticos reflexivos.

2. 2 *En la Universidad de La Rioja*

“Trece años de provisionalidad han convertido la formación inicial del profesorado de secundaria en un auténtico caos, que apenas si puede juzgarse con los mismos baremos. Algunas Universidades han cerrado sus Institutos de Ciencias de la Educación. Algunas de las Comunidades con transferencias en educación han elaborado decretos de regulación del CAP. La creación de las Facultades de la Educación - algunas con el paréntesis de Centro de Formación de Profesorado- ha supuesto en algunas Universidades la asunción de las responsabilidades de la formación inicial del profesorado de secundaria; mientras que en otras universidades aún continúa el trabajo de los ICEs como una institución al margen de sus facultades de Educación”

ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel, p. 50

En el contexto temporal en que Esteve escribe lo anterior, se aborda por primera vez la formación inicial del profesorado de secundaria en la Universidad de La Rioja. Creemos necesario indicar, como cuestión previa, que hemos participado en el desarrollo de esta formación inicial desde sus comienzos, pero no en su diseño.

En la U.R. no se dan ninguna de las situaciones planteadas por Esteve: no existe un ICE, no existe Facultad de Educación, ni Centro Superior de Profesorado. Por lo tanto no existían hipotecas previas, desde el punto de vista de organización administrativa, para el desarrollo de la formación inicial, pero...la U.R. no es una excepción en el marco de confusión que existe en este tema en la universidad española. El hecho de partir de cero supone unas ventajas, aunque más teóricas que reales.

Cuando se crea la U. R., en 1992, existía una amplia tradición en formación inicial de profesorado de primaria, pero no así en el de secundaria. En el curso 1996/97 se pone en marcha el primer curso de formación inicial de secundaria.

El modelo CAP, muy denostado en la universidad española a partir de los años 80, es la única alternativa posible por las dificultades que suponía, en aquel momento, desarrollar el CCP, no sólo por ubicación administrativa sino también por el número de créditos y el correspondiente coste económico de los mismos.

A pesar de no existir modelos ni hipotecas previas, el diseño de la formación inicial del profesorado de secundaria en la U.R. se ciñe a la estructura del CAP, “ concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una *identidad profesional* suplementaria de “profesor”, trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de químico, de historiador,.....” (Esteve, 1997, p. 52). Esta estructura se mantiene en el nuevo modelo, el CCP.

El CAP en la U.R. depende directamente del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, a través de un coordinador, profesor de didáctica de las Matemáticas. La docencia se incorpora a los departamentos correspondientes desde el primer momento y forma parte del POD de los mismos, situación que nos parece beneficiosa porque no aísla la formación del profesorado de secundaria de la de primaria como ocurre en numerosas universidades: forma parte de las responsabilidades docentes de los departamentos involucrados.

Esta situación beneficiosa a priori, no lo es tanto en la realidad. La adscripción y dependencia de los departamentos, que vincula las didácticas específicas a las asignaturas de contenidos científicos podría salvar uno de los problemas de la formación inicial señalados por diferentes autores (por ejemplo, Yanes, 1997): “la desvinculación de la formación científica de la didáctica”, pero realmente no es así. Al estar ubicadas las diferentes didácticas específicas en departamentos distintos y al no existir un “organismo” vinculador de la formación inicial del profesorado de secundaria, las posibilidades de reflexión conjunta, desde diferentes didácticas específicas, son casi inexistentes. Los programas y el desarrollo de los mismos en las diferentes especialidades del CAP dependen del profesorado que los elabora en cada curso académico.

La situación es mas problemática en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales por la escasez de profesorado especialista en esta materia. A pesar de la incorporación de la docencia a los departamento, que supone una equiparación con cualquier otra materia, la realidad es diferente y las didácticas se sitúan en una posición periférica y marginal, suponiendo, como mucho, una forma de completar docencia de materias científicas.

El aspecto positivo deriva de la tradición en la formación inicial, de primaria casi siempre, de la mayoría de los responsables de la docencia en el CAP, profesores que comparten la tradición en este ámbito señalada al principio.

Al ser la UR una universidad pequeña, con pocas titulaciones, las especialidades de CAP que se imparten son también escasas y adaptadas a las especialidades de esta universidad. La formación inicial de secundaria intenta complementar la formación de los estudiantes de las Licenciaturas existentes en el campus. Existen las siguientes

especialidades: Ciencias de la Naturaleza (Física y Química), Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas y Ciencias Sociales, Geografía e Historia. No cubren todas las opciones de titulados que pueden acceder a profesores de secundaria, pero dan una salida a los titulados de la U.R. y legalmente cubren las necesidades de la Comunidad Autónoma, puesto que el requisito para acceder a la profesión es tener realizado el CAP, sea en la especialidad que sea.

La estructura del curso es semejante al modelo del CCP:

- Un Bloque de enseñanzas teórico-prácticas
- Un bloque de practicum

La diferencia fundamental estriba en el número de créditos y en el peso específico de cada bloque, quedando el diseño de la forma siguiente:

I Ciclo: Materias comunes y obligatorias. 9 créditos

- Diseño y desarrollo curricular. Organización del centro de secundaria. 4 créditos
- Psicología del desarrollo y de la educación. 3 créditos
- Atención a la diversidad y diversificación curricular. Tutoría. 2 créditos

II Ciclo: Materias no comunes.

A - Didácticas específicas. 6 créditos. A elegir según la especialidad.

B - Prácticas docentes y elaboración de una memoria. 5 créditos

El total de créditos de curso es de 20 y su ubicación en primer cuatrimestre.

Sin haber realizado con los alumnos del CAP de la U.R. una investigación sistemática como las citadas de Vera, Quinquer y Gatell o Bravo, si hemos llevado a cabo un pequeño estudio basado en una encuesta realizada al principio de cada curso a todos los alumnos matriculados en Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta prospección inicial se ha completado al final de cada cuatrimestre con “entrevistas” personales a algunos de los alumnos. Las respuestas coinciden, en gran parte, con los resultados de los trabajos citados.

Los principales problemas en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales derivan de la formación previa de los alumnos. A efectos de selección de estudiantes se establecen afinidades entre estudios de los solicitantes y las especialidades del CAP. En nuestro caso, en Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tienen prioridad los Licenciados en Geografía, Historia y Humanidades que en ninguno curso han llegado al 50% del total de los matriculados.

La diversidad de formaciones previas, en el marco científico, es un elemento negativo. Los alumnos de esta especialidad tienen una diversidad formativa que incluye todas las Ciencias Sociales, en el concepto más amplio de las mismas. Muchos de ellos no poseen ninguna formación previa en conceptos de Geografía e Historia, abundan los alumnos de Derecho, Sociología, etc. Esta situación nos lleva a la práctica imposibilidad de hacer una didáctica de una ciencia que no se conoce.

La formación previa de los alumnos no propicia la reflexión y el análisis docente. Además, llegan con una valoración negativa del CAP, algo que hay que hacer para

poder acceder a un centro de secundaria, pero que no les va a aportar nada en su formación.

Entienden la formación en didáctica como una preparación para resolver situaciones concretas de aula, a pesar de que no asisten a prácticas hasta el final del cuatrimestre y la encuesta se realiza a principio de curso.

Aunque quizá el principal problema sean las prácticas y su desvinculación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La U.R. no tiene a nivel institucional un marco de relación con centros de secundaria., todos los cursos hay que acudir a la buena disposición de un número de profesores de ese nivel, por lo que no hay una relación previa y una planificación de las prácticas con los profesores tutores. No existe una relación suficiente con profesores de secundaria para planificar y tutorizar las prácticas, no hay una formación y coordinación de tutores y por supuesto ninguno de los profesores de didáctica de ciencias sociales actuamos en un aula de educación secundaria.

Los alumnos de la especialidad de Ciencias Sociales son los más numerosos, al admitir a licenciados de muy diversas procedencias y acabar en este módulo todos los que no encajan en ninguno de los otros cuatro. Los profesores de secundaria, remisos en general a admitir alumnos en sus aulas, por falta de tradición, lo son más cuando estos alumnos no responden a un modelo formativo ligado a la Geografía y la Historia.

A pesar de que compartimos todo lo expuesto sobre las relaciones teoría/práctica, creemos que la didáctica no es en nuestro modelo el eje conductor de la relación teoría/práctica y, por lo tanto, no podemos conseguir un profesional que actúe como práctico reflexivo.

En resumen, el modelo de formación inicial de profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la U.R. adolece de la falta de reflexión en las relaciones teoría-práctica y de falta de protagonismo de la didáctica como eje vertebrador de la formación inicial del profesorado.

3. El futuro de la didáctica de las ciencias sociales en el curso de calificación pedagógica del profesorado de secundaria

No es posible plantear el futuro sin tener en cuenta el presente, por lo que las posibilidades de concreción del nuevo modelo serán diferentes según las universidades.

En la UAB, nuestra intención no es alejarnos mucho de los principios que han sustentado hasta la fecha nuestra práctica. Se trata de aprovechar las posibilidades que ofrece el nuevo curso para profundizarlos y actualizarlos.

En la fase actual de diseño y concreción, la Comisión Académica del curso ha consensuado un modelo integrado por tres ámbitos: el de asignaturas obligatorias comunes de psicopedagogía con un total de cuatro asignaturas de 3,5, créditos cada una, el de asignaturas obligatorias específicas vinculado a las didácticas con tres asignaturas (Didáctica específica para la ESO, 4 créditos; Didácticas específicas para el bachillerato, 8 créditos, y Diseño, análisis y evaluación de una unidad didáctica, 6 créditos) y el de las asignaturas de complementos de formación, integrada por dos asignaturas de 6 créditos cada una.

Este modelo está previsto implementarse el próximo curso académico en las especialidades de Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias y Didáctica de las Ciencias Sociales.

El desarrollo de estos cursos está previsto que siga el siguiente itinerario, desde octubre hasta mayo: dos semanas iniciales de introducción general al curso de 30 horas de duración; dos semanas en un centro de prácticas para conocer las características de un centro de secundaria cuya duración será asimismo de 30 horas; diez semanas de clase en la universidad combinadas con actividades puntuales de prácticas en los centros de secundaria; seis semanas de prácticas intensivas en los centros de secundaria combinadas con una sesión semanal de trabajo en la universidad destinada al análisis de la práctica docente y, finalmente, siete semanas de clases en la universidad combinadas con visitas a otros centros de secundaria para profundizar y revisar la formación realizada.

Como puede suponerse este modelo exige una estrecha colaboración entre las distintas asignaturas, en especial entre las didácticas y las psicopedagógicas. Esta colaboración ha de tener necesariamente a la práctica como referente y ha de permitir una formación del profesorado de secundaria mucho más en consonancia con los supuestos que, a pesar de las limitaciones, hemos practicado y llevado a la práctica hasta ahora en la vía del CAP.

En la U.R., no debiera ser difícil dar el paso de nuestro actual modelo al CCP. La estructura de bloques de contenido es semejante, la preocupación de los responsables para mejorar y progresar en este ámbito existe, pero de momento para el próximo curso se mantendrá la actual estructura del CAP.

Hasta la puesta en marcha del CCP podría desarrollarse el CAP incorporando algunas pequeñas variaciones: mayor relación entre teoría y práctica, mayor coordinación con áreas psicopedagógicas y sobre todo mayor protagonismo de la didáctica de las ciencias sociales en la planificación y desarrollo del curso, convirtiéndola en el eje organizador de la formación de los profesores de esta área y cambiando la organización temporal de las prácticas con otro modelo: una semana en el primer mes del curso y otra semana al final del cuatrimestre.

A medio plazo habrá que estudiar la puesta en marcha del CCP, con una duración y estructura semejante a la expuesta para el próximo curso en la UAB.

4. Consideraciones finales

Una formación inicial del profesorado en ciencias sociales debe, a nuestro entender, replantear algunas de las cuestiones que aparecen como “problemas” en el modelo actual.

Así, por ejemplo, está todavía muy extendida la idea de que para enseñar lo único necesario es dominar el contenido de la materia, de ahí la pervivencia del modelo basado en la formación científica más el añadido posterior de un complemento pedagógico. Esta visión simplista de la formación del profesorado choca con la cada vez mayor complejidad de la enseñanza, en especial de los adolescentes, y pone en evidencia el reduccionismo de suponer que enseñar sólo es “transmitir” aquello que el profesor sabe. Sin duda, para enseñar hay que saber contenidos pero también hay que

saber para qué los han de aprender los alumnos y alumnas de secundaria, cuáles han de aprender, cuándo los han de aprender y cómo los han de aprender. Así pues es necesario superar esta desvinculación y planificar conjuntamente la formación científica y la formación didáctica.

El CCP puede ser una buena ocasión para debatir en la Universidad como debe ser la formación del profesorado de secundaria para el siglo XXI, a qué retos deberá enfrentarse y cómo debe prepararse para poder hacer frente a los mismos con conocimiento de causa. Es necesario pensar soluciones imaginativas que permitan al alumnado de nuestras carreras optar por seguir una vía de formación dedicada a la investigación, una vía dedicada a la docencia o una vía mixta. Es ilógico penalizar a quienes quieran hacer de la docencia su profesión con un año más de estudios tal como se propone en el CCP. Efectivamente, el CCP se concibe como un curso de postlicenciatura que deberán financiarse en gran parte los propios estudiantes.

Parece que a la Universidad española, como la de muchos otros países, no le interesa ni le preocupa la formación del profesorado de secundaria. Parece que no va con ella, aunque son muchos los profesores y profesoras universitarios que se quejan de la formación con la que llegan los estudiantes a sus carreras. Demasiado a menudo se olvida que estos estudiantes han sido formados por licenciados salidos de la propia universidad que, sin duda, son buenos matemáticos, historiadores, químicos o lingüistas pero que han recibido una escasa formación para ejercer de profesores.

En consecuencia, es necesario superar la marginalidad que en el ámbito universitario soporta la formación de profesorado, como campo científico e investigador, y la de los formadores de profesores.

Tradicionalmente la formación de profesores de educación infantil y primaria ha sido relegada a centros específicos y profesionales, que no han incorporado a sus titulaciones la formación del profesorado de secundaria. Esta formación ha mantenido y sigue manteniendo una posición periférica en la estructura y organización universitaria. Para Andy Hargreaves (1999), los centros de formación de profesorado “se encuentran marginados tanto geográfica como políticamente”. Por otro lado, la investigación en formación inicial o en didácticas específicas se considera de segundo nivel en el conjunto de la universidad.

Los intentos de definir nuevos modelos formativos y de elaborar una carrera docente, independientemente del nivel de trabajo posterior, han de pasar por la lucha contra esta marginalidad y contra la “ubicación” periférica de estos estudios. Para Hargreaves (1999) ha de ser una lucha espacial y política dentro de la propia universidad. Y aunque “preparar docentes es un trabajo emocional y técnicamente difícil, y quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos” (Hargreaves, 1998b, p. 135), somos muchos los que aún creemos que vale la pena seguir luchando por una auténtica formación universitaria de todo el profesorado. El CCP será, en este sentido, un paso más pero no es, no puede ser, el paso definitivo.

5. Referencias Bibliográficas

- BARQUÍN, J. (1999): "La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España". ANGULO, J.F./BARQUÍN, J./PÉREZ, A. (ed.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 399-447
- BENEJAM, P. (1986): *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- BRAVO, L. (en curso): *La formación inicial del profesorado de secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CERDÁN, J./M. GRAÑERAS (1998): *La investigación sobre profesorado (II). 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE
- ESTEVE, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel Educación
- GUIMERÀ, C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*. Dirección: Dr. Mario Carretero. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1998a): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (1998b): "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente". BIRGIN, A. et al. (comp.): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires, Troquel, p. 135-146
- HARGREAVES, A. (1999): "Hacia una geografía social de la formación docente" . ANGULO, J.F./BARQUÍN, J./PÉREZ, A. (ed.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp 119-145
- PÉREZ, M.L. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó
- PAGÈS, J. (1997): "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales". Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. . Sevilla: Diada, p. 49-86
- PENDRY, A. (1990): "Dilemmas for History Teacher Educators", *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXVIII, nº 1, february, pp. 47-62.
- PEREYRA, M. (1998): "Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente". BIRGIN, A./DUSSEL, I./DUSCHATZKY, S./TIRAMONTI, G. (comp.): *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel, p. 89-103
- PEREZ, A. (1984): "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica", en *Simposium Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid, 20-24 de febrero. MEC.

- PEREZ, A. /GIMENO, J. (1988): "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico" en *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- QUINQUER, D./GATELL, C. (1996): "Les concepcions sobre la didàctica de les ciències socials a la formació inicial del professorat de secundària". *Balma. Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història* nº 4. p. 105-115.
- SANTOS, M. A. (1993): "La formación inicial. El curriculum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía* 220, 50-54
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TORRES, P. A. (1997): *Concepciones temporales del profesor de Ciencias Sociales, Geografía e Historia del segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid*. UNED/Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid. Dra.: María José Sobejano.
- VERA, M^a I. (1997): "La formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales de enseñanza secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad". Asociación Universitaria del Profesorado de DCS: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada, p. 107-115
- YANES GONZÁLEZ, J. (1998): "La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado". *Revista de Educación* 317, pp. 65-80