

- formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 167-193.
- MARTIN, A. (1992): Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla. Diada.
- MATTOZZI, I. (1993): *Corso di laurea in storia e formazione professionale degli insegnanti*. Italia contemporanea, nº 191, 325-334.
- PAGES, J. (1994): *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*. Signos nº 13, p. 38-51.
- PALONSKY, S. B. (1993): *A Knowledge Base for Social Studies Teachers*. The International Journal of Social Education, vol. 7, nº 3, 7-23.
- ROBINSON, P. (1982): Patterns in Social Studies Methods Courses: A Review of the Literature, paper presented at the annual meeting of the National Council for the Social Studies, College and University Faculty Assembly, Boston, november 1982, 19 p.
- ROSAS, M. (1988): *Sobre el concepte d'història en els estudiants de diplomats en professorat d'educació general bàsica de Castelló*. Docència, nº 4, 79-94.
- ROZADA, J. M. (1992): *Prólogo*. LUIS, A./GUILLARRO, A.: La enseñanza de la geografía: guía introductoria. Universidad de Cantabria. 13-17.
- SCHUSTER, P. (1990): *La formation des enseignants chargés de l'éducation civique et politique en R.F.A.* MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 149-165.
- SHAVER, J. P. (1993): *Epistemology and the Education of Social Science Teachers*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 297-310.
- SHULMAN, L. S. (1993): *Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching*. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Santiago de Compostela. Tórculo. 53-69.
- SHULMAN, L.S. (1987): *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- SZYMANSKI, C./SUNAL, D.W./MCCLELLAND, S./POWELL, D./ALLEN, B. (1994): *Integrated Teaching Units: Preservice Teachers' Experiences*, JSSR, vol. 18 (2), 10-18.
- TOEBES, J. (1990): *Enseignement de l'histoire et formation des enseignants aux Pays-Bas*. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (ed.): La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque. Paris. INRP. 127-133.
- VAN CLEAF, D. W. (1991): *Action in Elementary Studies*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- VANN ESLINGER, M./SUPERKA, D. P. (1982): *Social Studies Teachers*, in The Current State of Social Studies: A Report of Project SPAN. A Project SPAN Report. Social Science Education Consortium, Inc. Boulder. Colorado, pp. 159-204.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992): *Conocimiento profesional e incertidumbre de la práctica: el caso de un formador de maestros*. MARCELO, C./MINGORANCE, P. (eds.): Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (III). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 17-56.
- WEIBLE, T./DUMAS, W. (1986): *Elementary Teacher Education and Certification*. ATWOOD, V. A. (ed.): *Elementary School Social Studies: Research As a Guide to Practica*. National Washington. Council for the Social Studies. 137-145.
- YEAGER, E. A. & DAVIS, O. L., Jr. (1994): *Understanding the "Knowing How" of History: Elementary Student Teacher's Thinking About Historical Texts*, JSRR, vol. 18 (2), 2-9.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Rosa M^ª Ávila Ruiz
 Universidad de Sevilla
 Jesús Estepa Giménez
 Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación didáctica específica (Didáctica de las Ciencias Sociales) interesada en la descripción, explicación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se desarrolla en el contexto de los procesos de formación-desarrollo profesional que, a su vez, se refieren a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia del Arte en particular. Así mismo esta investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los profesores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos escolares sobre la Obra de Arte, para poder así incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizando una propuesta de conocimiento profesional deseable, desde los presupuestos del Proyecto IRES. Es por lo que este trabajo, inscrito en la línea del "pensamiento del profesor", pretende hacer un análisis, de las creencias implícitas que estos profesores tienen acerca del qué y cómo enseñar esta disciplina, partiendo de sus propias concepciones respecto a la naturaleza de la materia con la que trabajan.

ANTECEDENTES

La línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor parte de la idea de que a) el pensamiento del profesor puede ser abordado desde sus teorías implícitas, b) que el análisis de la estructuración de las tareas académicas es imprescindible para determinar la correspondencia entre pensamiento y acción, y c) que la enseñanza de cualquier ciencia debe ser revisada a la luz del pensamiento del profesor.

Dentro de esta línea de investigación, la identificación de las concepciones del profesor sobre la disciplina y su enseñanza ocupa un lugar relevante en las investigaciones en Educación. Dichas concepciones actúan de filtro y elemento descodificador de las informaciones procedentes de otros ámbitos de investigación. Así, una determinada concepción sobre la disciplina y/o su enseñanza, podría caracterizar la interpretación y toma de decisiones sobre las concepciones, errores de aprendizaje u obstáculos epistemológicos de los alumnos, orientaría una determinada opción de selección del contenido o búsqueda de situaciones didácticas y permitiría el marco de negociación (implícito o explícito) de un determinado "contrato didáctico". El carácter implícito de estas concepciones hace que su identificación sea compleja y que cualquier sistema tendente a su explicitación, mediante verbalización, esté condicionado y mediatizado por diversos factores intrínsecos y extrínsecos (Jiménez y otros, 1994). Las investigaciones centradas en esta problemática podrían clasificarse en tres grupos:

- 1.- Estudios sobre el procesamiento de información y comparación entre principiantes y expertos.
- 2.- Estudios sobre el Conocimiento Práctico.
- 3.- Estudios sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.

De éstos, sobresale por la influencia que ha tenido en el contexto científico educativo la relacionada con el Conocimiento Didáctico del Contenido cuyos máximos representantes son Wilson y Shulman quienes en 1987 realizan la investigación "The Knowledge Growth in teaching", de gran transcendencia en la investigación educativa, constituyéndose en uno de los centros de interés más importantes dentro de la investigación didáctica para la formación del profesorado (Benejam, 1993).

La mayoría de las investigaciones, que se han llevado a cabo dentro de esta línea de investigación, se refieren a Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Literatura, en general comparando profesores principiantes con profesores experimentados, todas ellas referidas siempre a enseñanza secundaria. Con referencia explícita a las Ciencias Sociales, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en profesores de Historia, siempre en la misma línea antes expuesta y en el mismo contexto educativo (Gudmundsdottir y Shulman, 1987; Wilson y Wineburg, 1988; Evans, 1991; Guimerá, 1991; Blanco, 1992; Medina y Domínguez, 1992).

MARCO TEÓRICO

El "contenido" del conocimiento profesional de los profesores se puede describir y organizar de diversas maneras según los criterios de análisis que adoptemos. En la li-

teratura científica existen numerosas propuestas sobre este tema que identifican diferentes componentes en el conocimiento de los profesores (Marcelo, 1993). Nosotros hemos seguido las caracterizaciones que Shulman (1987) hace sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, entendido éste, para nosotros, "como aquel conocimiento que ayuda a que se produzca una transformación del conocimiento incluido en el currículum escolar en algo que tenga sentido para los alumnos", y que se construye a partir de: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, y el conocimiento del currículum, condicionados por la biografía personal y profesional de los profesores (Gudmundsdottir y Shulman, 1987), todo ello con el fin de elaborar una propuesta de conocimiento profesional deseable, teniendo como marco de referencia los presupuestos del modelo de "Investigación en la Escuela" (Proyecto IRES).

Por consiguiente, nuestra investigación se enmarca dentro de:

- 1.- Los presupuestos de la investigación biográfica, que comienza a ser desarrollada por Clandinin y Connelly siendo continuada por Butt, Reymond y Yamagishi (1988), y que parte de la idea de que el profesor posee un conocimiento construido a través de la experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino que las relaciones teoría-práctica son horizontales, dialécticas e interactivas, debido a la influencia de algunos elementos de la vida privada de una persona, tales como creencias, valores, disposiciones, imágenes, sentimientos, principios etc. tanto explícitos como implícitos, tácitos o intuitivos.

- 2.- El conocimiento de la materia, a través de los distintos enfoques de la Historia del Arte que ésta ha tenido a través de su historia, como: el *enfoque biográfico*, sostenido por Vasari; la *teoría del medio*, cuyo máximo representante es Taine; el *enfoque formalista*, defendido por Wölfflin, entre otros; el *enfoque iconológico- iconográfico*, representado significativamente por Panofsky; el *enfoque sociológico* de Antal, Hauser y Hadjinicola; el *enfoque estructuralista* de Fracastel; la *teoría de los signos o semiótica*, sostenida por Eco y el *enfoque histórico* de Freixa y otros.

- 3.- El conocimiento curricular, relacionado con los aspectos específicos de aprendizaje, métodos y estrategias metodológicas específicas de la enseñanza de la Historia del Arte y con las propias concepciones del profesor sobre la materia, proyectado en las clases de esta disciplina, que para nosotros constituye el "conocimiento didáctico del contenido" propiamente dicho, cuyo análisis hemos seguido a través de los elementos curriculares que plantea el Proyecto IRES, como:

- 1^º *El qué y para qué enseñar*, condicionados ambos por la consideración social y educativa que tiene la disciplina de Historia del Arte.

- 2^º *A quién enseñar* (dificultades de aprendizaje, capacidades para aprender, etc.)

- 3^º *Cómo enseñar*:

- * Selección de contenidos y toma de decisiones en el aula.
- * Estrategias metodológicas para enseñar.
- * Utilización de recursos.
- * Actividades.
- * Estrategias metodológicas para evaluar.

4.- El conocimiento del contenido pedagógico en general, que nos lleva a la identificación de distintos modelos didácticos que han aparecido en el contexto educativo y que corresponden con los distintos enfoques que se le han dado al currículum en la acción. El conocimiento de las orientaciones conceptuales existentes en la formación del profesorado es un factor imprescindible a la hora de analizar el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato porque, primero, nos ayudará a situar qué práctica educativa corresponde a la concepción epistemológica de estos profesores, y en segundo lugar, porque conocer sus orientaciones metodológicas y didácticas implica, por nuestra parte como objetivo final de nuestra investigación, promover alternativas curriculares que tengan en cuenta tanto aportaciones generales de la Teoría del Currículum, como los problemas, creencias y obstáculos concretos que se manifiestan al describir las clases de Historia del Arte.

Siguiendo a Porlán (1993), en el contexto educativo distinguimos cuatro tendencias o modelos didácticos:

- 1.- Modelo tradicional: la obsesión por los contenidos.
- 2.- Modelo tecnológico: la obsesión por los objetivos.
- 3.- Modelo espontaneísta: la obsesión por los alumnos.
- 4.- Modelo investigativo: síntesis alternativa.

Como se señala en el cuadro anexo, cada uno de estos modelos los hemos caracterizado teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- a) la visión del aprendizaje.
- b) la estructura del currículum.
- c) el papel de la evaluación.
- d) la metodología.

PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al principio señalábamos que este trabajo de investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los profesores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos escolares sobre la Obra de Arte y así poder intervenir significativamente en la formación del profesorado que imparte esta disciplina, teniendo ésto en cuenta nuestra investigación se centra en la siguiente *problemática*:

¿Qué características ha de tener el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte en la perspectiva de una educación de calidad? ¿Cuál ha de ser su saber y su saber profesional?

Resolver esta *problemática* nos lleva a plantearnos el conocimiento que "de hecho" tienen los profesores de Historia del Arte, lo que nos hace formular una serie de interrogantes que en definitiva son los problemas específicos abordados en el estudio empírico:

1^a) ¿Qué concepciones epistemológicas tienen los profesores de Historia del Arte del Bachillerato acerca de la Obra de Arte?

Para resolver este problema nos planteamos *analizar el conocimiento de la materia a enseñar, la Historia del Arte, que incluye el conocimiento de su estructura interna,*

de los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean para su investigación. El análisis de este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores enseñan y desde qué perspectiva.

2^a) ¿Qué concepciones curriculares tienen estos profesores y, por tanto, qué concepción de la enseñanza se corresponde con los distintos enfoques epistemológicos de la Historia del Arte?

Esto nos lleva a *caracterizar los modelos didácticos que existen en el contexto educativo del Arte haciendo un análisis de qué visión del aprendizaje tienen los profesores, cómo estructuran el currículum, cuál es el papel de la evaluación, qué metodología utilizan y, por tanto, con qué modelo de profesor se corresponde.*

3^a) ¿Cómo organizan las clases de Historia del Arte?

Desde esta *problemática* tratamos de *analizar las concepciones que estos profesores tienen del conocimiento didáctico del contenido con referencia a los temas más comúnmente enseñados en una asignatura, en nuestro caso la Historia del Arte, las formas más útiles de representar ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, etc.*

4^a) ¿Qué factores ambientales (como la biografía personal y profesional del profesor) influyen en estas concepciones?

En relación con estos factores se trata de *hacer un análisis de todos aquellos componentes biográficos y profesionales que determinan o influyen en la manera de enseñar la Historia del Arte, tanto desde el punto de vista epistemológico, como curricular o de aula.*

La interrelación que exista entre estas concepciones nos proporcionará una serie de constructos teóricos a partir de los cuáles, y teniendo en cuenta el marco teórico de "Investigación y Renovación escolar" (Proyecto IRES), podremos elaborar una propuesta de conocimiento escolar deseable. Todo ello en la línea de favorecer un profesional de Historia del Arte reflexivo, crítico e investigador que, tal y como señala Porlán (1994), sepa plantearse problemas relativos a: el análisis didáctico del contenido, el análisis histórico de la disciplina, el análisis de la cultura y del pensamiento cotidiano, el diseño de contenidos escolares, y por último, los procedimientos metodológicos que favorecen la enseñanza aprendizaje de la Historia del Arte.

METODOLOGÍA

Como dijimos al principio, nuestra investigación se sitúa en una perspectiva crítica y compleja. Esto hace que desde un punto de vista metodológico debamos ir, por un lado, más allá de lo puramente "interpretativo", ocupándonos de poner en juego elementos de contraste y nuevas perspectivas que pudieran conducir a un cambio en la práctica escolar concreta que se analiza. Por otra parte, la construcción de este conocimiento didáctico no debe ser una cuestión exclusivamente inductiva sino más bien un proceso dialéctico e interactivo entre teoría y práctica, estableciéndose continuas interacciones entre el marco teórico de referencia, la recopilación y análisis de datos durante el trabajo de campo, y la generación de la teoría emergente (Pérez Gómez, 1993).

En este sentido, para abordar el problema planteado en nuestra investigación, optamos por un enfoque plurimetodológico porque nos permite una mayor comprensión de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos. Desde este punto de vista, hemos utilizado tanto la investigación cualitativa (la entrevista) como la cuantitativa (el cuestionario). El dato cualitativo nos permitirá caracterizar mejor una realidad, sus propiedades o el grado en que estas se manifiestan. Sin embargo, las técnicas de carácter más cuantitativo nos aportarán una visión más general y amplia del problema.

Así, nuestra estrategia metodológica parte del cuestionario elaborado en función del marco teórico propuesto y cuya finalidad es conocer:

- a) La biografía personal y profesional de los profesores.
- b) Las ideas que éstos tienen sobre la materia.
- c) El modo de entender la enseñanza en general.
- d) Cómo todo ello se concreta en una forma específica y personal de enseñar.

En este orden de cosas el cuestionario está dividido en cuatro bloques:

Bloque 1.- Datos personales y profesionales.

Bloque 2.- La Materia. Centrado en la epistemología de la Historia del Arte.

Bloque 3.- Las Clases de Historia del Arte.

Bloque 4.- La Enseñanza.

Este cuestionario ha sido pasado a unos cien profesores de Historia del Arte de COU de Andalucía, con el objetivo de obtener una información general sobre el estado de la cuestión. Los datos que consigamos serán categorizados y analizados de manera que nos proporcione información sobre la presencia de ciertas tipologías metodológicas en los sujetos investigados. Para obtener una explicación más razonada de las informaciones y argumentos recogidos en los cuestionarios, se elegirá una pequeña muestra de sujetos representativos de cada tendencia a los que se les entrevistará posteriormente. *Las entrevistas* nos permitirán explorar, más profundamente, los razonamientos de los sujetos concretos y los argumentos que han utilizado.

En ambos casos, ni el cuestionario ni los guiones de las entrevistas poseen, en nuestro estudio, una estructura cerrada, lo que permite a los sujetos expresar sus opciones y opiniones. Así, la estructura de cada instrumento es la siguiente:

El *protocolo escrito* del cuestionario presenta una estructura doble:

- Por un lado, se le presentan al sujeto un conjunto de cuestiones en las que se le propone elegir una opción entre varias respuestas, es decir, una estructura de opciones múltiples previamente definidas.

- Pero, a continuación, son matizadas con otras cuestiones abiertas, en las que se pide la explicación o justificación de su elección.

En cuanto a *la entrevista* (en fase de elaboración) podemos adelantar que tiene un protocolo semiestructurado, con un esquema flexible, en función de los aspectos seleccionados como relevantes en el análisis del cuestionario cumplimentado previamente. No se trata de un guión claramente específico y cerrado, puesto que el investigador puede ir reformulando, en alguna medida, las preguntas seleccionadas o introduciendo otras cuestiones relacionadas con el problema de la investigación. Estas entrevistas se grabarán para después descomponer su contenido en unidades de información que nos permitan caracterizar los constructos de estos profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM,P.(1993): Los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Montoro,L. y Vez,J.M. (Eds): *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- BLANCO,N. (1992): *Las Rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- BUT,R.L.; RAYMOND,D. & YAMAGISHI,L. (1988): Autobiographic praxis: studying the formation of teachers'knowledge. *Journal of curriculum theorizing* 7(4), 87-164.
- EVANS,R.W. (1991): Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 61-94.
- GRUPO INVESTIGACION EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar)* 4T. Sevilla. Díada.
- GUDMUNDSOTTIR,S & SHULMAN,L (1987): Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research Association*.31 (2), 59-70.
- GUIMERA,C. (1991): *Práctica docente y pensamiento del Profesor de Historia de Secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona (Estudio General de Lérida).
- JIMENEZ,R.,WAMBA,A.,ESTEPA,J.,CARRILLO,J. y CONTRERAS,L.C.(1994): El diseño curricular y la formación del profesorado como nexos de investigación didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. *Investigación en la Escuela*, 24, 71-78.
- MARCELO,C. (1993): Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En Montero,L y Vez, J.M. (Eds): *Las didácticas específicas en la Formación del Profesorado*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- MEDINA,A. y DOMINGUEZ,C.(1992): El pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En A. ESTEBARANZ y M.V.SANCHEZ (Eds.): *Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional. I. Conocimiento y teorías Implícitas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.
- PEREZ GOMEZ,A. (1993): La interacción teoría- practica en la formación docente. En L.Montero y J.M. Vez. (Eds): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- PORLAN ,R. (1993): *Constructivismo y Escuela*. Colección: Investigación y enseñanza. Díada. Sevilla.
- PORLAN;R. (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 51-58.
- SHULMAN,L.(1987): Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- WILSON,S. & WINEBURG,S. (1988): Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspective in teaching history. *Teachers College Record*, 89(4), 525-539.

	1	2	3	4
CATEGORÍAS	TRADICIONAL	TECNOLÓGICO	ESPONTANEISTA	INVESTIGATIVO
A VISIÓN DEL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Científica • Vaso Vacío • Memoria académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Positivista • Conductista • Conocimiento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Empirista • Espontáneo en contacto con la realidad • Memoria espontánea, actitudes, valores,... 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de construcción de significados • Parte del conocimiento previo • Conceptos y desarrollo personal
B ESTRUCTURA DEL CURRÍCULUM	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos descontextualizados • Unidades de verdad 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos conductuales • Programación cerrada 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades muy abiertas • No programación ni contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos, contenidos y actividades • Programación semiestructurada
C PAPEL DE LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación = Calificación/control • Mide aprendizaje memorístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación objetivos-resultados • Mide conducta observable 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechazo a la evaluación • Toma de decisiones en asamblea de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • No a la calificación • Investigación del proceso didáctico • Principio de negociación
D METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación magistral • Libro de texto • Apuntes. Exámenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades planificadas • Materiales de apoyo • Feed-Back 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir intereses de alumnos • Actividades improvisadas • Observación/Hipótesis/Conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir conocimiento previo • Conectar con intereses • Trabajar con problemas • Provocar investigación-contrastación
E MODELO DE PROFESOR/A	<ul style="list-style-type: none"> • Especialista en contenidos • Autoridad delegada • Juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico/ejecutor del currículum • Autoridad Delegada • Juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanista/Especialista dinámica de grupo • Antiautoritarismo y Paidocentrista • No juez 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador del aprendizaje • Investigador del proceso de enseñanza/aprendizaje • Experimentación del currículum • Autonomía profesional

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UN RETO Y UN SOPORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

María José Sobejano Sobejano
U.N.E.D.

*Me gustaría que se me objetase que me he servido de palabras antiguas
¡Como si los pensamientos no formasen otro cuerpo de ideas cuando se los dispone de forma distinta o las palabras otros pensamientos si se los ordena de otra forma!*

Pascal: Pensamientos

CRISIS DEL CAMBIO

Los pensamientos de Pascal surgidos de un tiempo cansado, barroco y desengañado, elogio de la contradicción, me ayudan a justificar esta recurrente y tozuda intencionalidad de volver sobre cuestiones tan trilladas para tratar de acomodar los espacios de la negociación didáctica. La formación permanente de profesorado ha sido durante veinte años mi fundamental preocupación profesional unida a la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y por esta línea de acción he visto deslizarse, en estas dos décadas, enormes caudales de energía en pos de la innovación y de la exclusividad, de la confrontación y de la compartimentación. También de la desilusión y, justo es reconocerlo, una labor, atenta, sutil, penetrante, integradora y respetuosa en la orientación profesional comprometida y adulta.