

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES

JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ
Universidad de Huelva

La Didáctica de las Ciencias Sociales concreta su actividad docente en la formación de profesores para *aprender a enseñar* Ciencias Sociales, por lo que se supone que el conocimiento que se genera desde ésta debe ser aprendido por los estudiantes para profesor, o profesores en ejercicio que enseñan CCSS, en beneficio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tanto la investigación didáctica como nuestra propia experiencia como formadores ponen de manifiesto la escasa influencia de los programas de formación en la mejora de la práctica docente, al desvelar la imposibilidad de enfocar la práctica profesional como una simple aplicación de la teoría aprendida. Este fracaso, no imputable en exclusividad a esta didáctica específica, ha llevado a plantearse a la investigación didáctica la necesidad de un cambio en la orientación de los procesos de formación; se acepta por la comunidad investigadora que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes. Cómo se puede conceptualizar e investigar tal conocimiento es bastante problemático, así como que el mismo se aborde unido a la disciplina objeto de enseñanza, y son precisamente estas cuestiones las que van a ocupar gran parte del contenido de esta ponencia; parece necesario para la investigación didáctica caracterizar este conocimiento como referente para la formación que se desea promover en los profesores, siendo aquí donde demuestra su potencialidad la teoría del conocimiento profesional.

La teoría del conocimiento profesional de los profesores se pregunta, pues, por lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en nuestro caso, qué contribución puede ser la de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, siempre con la finalidad de aprender a enseñar.

En esta ponencia procederé en primer lugar a presentar mi posicionamiento sobre el conocimiento y en particular sobre el conocimiento profesional, continuaré con una revisión bibliográfica tanto en torno a los antecedentes más inmediatos de esta línea de investigación como en relación con los dos programas de investigación que más la han desarrollado, proseguiré con una caracterización del conocimiento profesional dominante y sobre la importancia de las investigaciones acerca de las concepciones del profesor para promover su desarrollo profesional; a continuación, expondré las características y componentes de lo que se considera en la literatura didáctica consultada como conocimiento profesional deseable y algunas precisiones (hay otras ponencias en este Simposio en relación con esta cuestión) en torno al papel de los programas de formación en su desarrollo, para terminar con una breve exposición sobre la aportación de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la generación y evolución de este conocimiento.

Antes de comenzar quiero reconocer que la elaboración de este trabajo no hubiera sido posible sin las aportaciones que para mi conocimiento sobre este tema, nunca para las insuficiencias que en relación con el mismo puedan apreciarse, han supuesto las Tesis Doctorales de Rosa M^a Ávila (1998) y Ramón Galindo (1996), que en nuestro país son las que más directamente han abordado esta cuestión desde la perspectiva que aquí se expone en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. La primera de ellas, bajo los presupuestos del Proyecto IRES (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991), que ha elaborado sobre esta temática una sugerente teoría de la que me considero deudor y que en gran parte suscribo en este trabajo. La segunda tesis está elaborada partiendo del programa de investigación de Shulman, pionero en vincular el conocimiento del profesor a la enseñanza de una disciplina. Sin embargo, tanto en la revisión bibliográfica como en las aportaciones que puedan encontrarse en este trabajo han sido fundamentales los debates, informes e investigaciones desarrollados en el seno del Grupo de Investigación DESYM, en el que trabajamos unidos profesores e investigadores de nuestra Área de Conocimiento a los de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, tanto las personas como las Áreas a las que están adscritas han desarrollado un significativo volumen de investigaciones que he considerado fundamentales para dar consistencia y coherencia a esta aportación.

ACERCA DEL CONOCIMIENTO Y DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Como no existe consenso en la comunidad científica entre lo que se entiende por conocimiento y en cómo éste se genera, entendemos que de forma sucinta, y sin referencias explícitas que sería muy prolijo citar, debemos posicionarnos sobre esta cuestión ya que, si no, resultará difícil de entender la perspectiva con la que en este trabajo se presenta el concepto de conocimiento profesional.

Tanto las personas como los grupos de individuos construimos ideas de cómo funciona el mundo. Esta construcción se realiza a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente, estando, pues, condicionada social e históricamente, por lo que se trata de un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son a modo de *lentes cognitivas* a través de las que percibimos y representamos mentalmente el mundo. Esta visión del conocimiento implica una imagen relativista y evolutiva del mismo que tiene indudables repercusiones en el medio educativo, ya que afecta a la naturaleza misma del conocimiento que se genera en el profesor, que éste pretende enseñar y que se aprende por el alumno.

En el caso que nos ocupa, pues, cuando hablamos del conocimiento profesional de los profesores nos estamos refiriendo al conocimiento desde esta perspectiva y, por tanto, su construcción participa del dinamismo y evolución que caracteriza a todo aprendizaje, el conocimiento del profesor es cambiante, crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, de ahí que deba caracterizarse a través de componentes y rasgos más que mediante objetivos terminales. Además, por ello es fundamental para su investigación y análisis tener presente las concepciones, actitudes y valores de los estudiantes para profesor y profesores en ejercicio porque éstas actúan como lentes o filtros a través de las cuales toman las decisiones profesionales y representan la enseñanza y su papel en ella.

En coherencia con lo que acabamos de señalar, para el análisis de este conocimiento es necesario una *perspectiva epistemológica*, pues la actividad de la enseñanza implica el ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que realizar tal trabajo, a lo que añaden Porlán y otros (1996), que los profesores trabajamos con diversos tipos de conocimientos, pretendiendo promover en otros determinados conocimientos; el espacio, el tiempo escolar y el currículum tienen que ver con alguna forma de conocimiento, y para abordar los problemas de la práctica e impulsar un auténtico proceso de formación inicial y permanente se requiere un nuevo tipo de conocimiento profesional. Desde una perspectiva similar Shaver (1993) destaca la potencialidad del análisis epistemológico en referencia a las diversas concepciones del profesorado sobre las Ciencias Sociales o sus presunciones acerca de cómo aprenden los alumnos.

A estas características generales del conocimiento de los profesores habría que añadir otras específicas, que en nuestro caso concretamos en las siguientes:

- 1 Su *carácter situado*. A semejanza con otros conocimientos (véase Claxton, 1987), la generación de este conocimiento, su aprendizaje y su aplicación están vinculados a contextos y experiencias de enseñanza, lo que tiene indudables consecuencias en la metodología de los programas de formación inicial o permanente que se diseñen para desarrollar este conocimiento profesional, así como en las investigaciones sobre conocimiento profesional que involucren directamente a los profesores (investigación-acción, investigación colaborativa).

- 2 Su *carácter profesional*. Como es sabido, las distintas formas de enfocar las cuestiones educativas se ponen también de manifiesto en las diferentes maneras de entender la figura del profesor y el modo en que éste ha de formarse. En este sentido, desde nuestra perspectiva, debemos denominar a este conocimiento *profesional* porque de este modo consideramos al profesor que, al igual que el médico o el ingeniero, realiza una actividad en la que debe tomar decisiones y asumir importantes cuotas de responsabilidad (véase Benejam, 1986; Imbernón, 1994b y Palonsky, 1993). De ahí que Angulo (1999) proponga denominarlo *conocimiento de oficio*, si bien tal concepto ya había sido acuñado con anterioridad por Bromme (1988).
- 3 Su *carácter práctico*. Está ligado a la práctica docente y se transforma durante sus interacciones en la práctica. No estamos ante un saber académico o científico, aunque ya veremos las interacciones que deben propiciarse entre éste y la propia práctica e igualmente habrá que dilucidar las repercusiones de este carácter práctico en la formación del profesorado y en particular en la inicial; sin embargo, tampoco podemos definirlo como un conocimiento exclusivamente práctico, porque ello significaría eliminar del saber hacer la capacidad de pensar y conocer, de ahí que algunos prefieran denominarlo conocimiento experiencial (Marrero, 1992). Desde el programa de investigación IRES se ha enfatizado este carácter práctico señalando que *la práctica es intervención en lo cotidiano pero no mera acción, ya que es intencional y como tal busca la consecución adecuada y rigurosa de los fines previstos* (Porlán y otros, 1996, p.26). Por ello, este conocimiento práctico tiene una epistemología propia de un nivel de complejidad al menos similar al del conocimiento científico, aunque tradicionalmente en la formación del profesor no se valora del mismo modo, que debe reunir una serie de requisitos (véase Porlán y Rivero, 1998, p.65) y que trata de resolver una serie de problemas en torno a la intervención del profesor relacionados en gran medida con el desarrollo curricular. No debe olvidarse, como afirma Rozada (1997), que precisamente la distinción entre teoría y práctica, así como las relaciones entre ambas, son asuntos esenciales entre los que nos situamos en una perspectiva crítica porque el propio concepto de crítica puede entenderse traspasado por esta distinción y sus relaciones. En relación con esta interacción teoría-práctica, Imbernón (1994b) señala que para que se reflexione sobre este conocimiento práctico y se elaboren procesos prácticos de mejora, son necesarios elementos teóricos que, unidos a la experiencia, lo legitimen, lo cuestionen, lo analicen, etc. Si no, existe el riesgo de que el conocimiento práctico sea predominantemente reproductor de la ideas de otros.

ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR

Sin pretender hacer una revisión de la literatura pedagógica y de los programas de investigación en relación con esta cuestión (véase Montero, 1992, quien habla de investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza o del aprender a enseñar y Angulo, 1999), podemos afirmar, siguiendo a Ávila (1998), que desde que en los años sesenta aparece la línea de investigación basada en el paradigma (preferimos denominarlo programa de investigación) proceso-producto, en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, en el contexto educativo se han desarrollado numerosos estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como ya indicamos en otro lugar (Ávila y Estepa, 1997), el interés por el también denominado *conocimiento del docente* (Angulo, 1999) se ha desarrollado en gran parte desde la línea de investigación denominada *pensamiento del profesor*, que centra su atención en el profesor como planificador, pensador y tomador de decisiones. Sin detenernos en caracterizar dicho programa de investigación y sus aportaciones e insuficiencias (véase Pagés, 1993; Imbernón, 1994b y Barquin, 1995) los primeros estudios se centraron en la comparación expertos-novatos, planteando trabajos en los que se indagaba sobre distintas cuestiones: las componentes de dicho conocimiento, sus características, su naturaleza, etc. El acercamiento a estos problemas se hizo desde diferentes perspectivas: la psicología cognitiva, el interés central en analizar los procesos de aprender a enseñar, desde el trabajo profesional, centrando la atención en la práctica. En 1986, precisamente en Huelva y más concretamente en La Rábida, se celebró el primer Congreso Internacional sobre *Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*, publicándose una selección de sus ponencias (Villar, 1988), entre las que destacamos la de James Calderhead, profesor de la Universidad de Lancaster, por la síntesis que realiza en relación con las investigaciones desarrolladas desde este paradigma. Este autor enumera hasta diez características del conocimiento de los profesores: 1) El contenido se organiza en estructuras (*esquemas*), que facilita la acción profesional. 2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error. 3) Las estructuras del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas. 4) Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas (*rutinas*). 5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos. 6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.

7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimientos y creencias relacionado con la enseñanza. 8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos. 9) Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo. 10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar (Calderhead, 1988).

No cabe duda que tal caracterización indica el grado de desarrollo alcanzado en la investigación sobre este ámbito, sin embargo en sus resultados se echa en falta la escasa atención prestada en el análisis de este conocimiento a la materia o disciplina que se enseña por el profesor. En 1986 Shulman, profesor de la Universidad de Standford, presenta su conocido programa *The Knowledge Growth in Teaching* en el que pretende analizar específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los profesores trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos, se inicia así dentro de esta línea de investigación una orientación más comprometida con los contenidos que enseñan los profesores. En este sentido, y como afirma Elmore (1992, citado por Marcelo, 1993), la investigación educativa se plantea que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la disciplina que se enseña, de modo que la investigación sobre la enseñanza en vez de tratar de identificar destrezas docentes genéricas busca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas. Es posible extraer semejanzas entre los diferentes tipos de destrezas que se requieren en las diferentes áreas de contenido, pero la actual investigación sobre la enseñanza se centra principalmente en los requisitos específicos para comprender una disciplina.

Sin entrar en este momento en un análisis más detallado respecto de las aportaciones del programa de investigación de Shulman al conocimiento profesional de los profesores y en particular a la componente denominada Conocimiento Didáctico del Contenido o Conocimiento de Contenido Pedagógico, no cabe duda, como afirma Bolívar (1993, p.579), que *si este conocimiento existe, y forma parte del conocimiento base de la enseñanza, es justo sobre el que se podría situar una identidad y legitimación del campo de las didácticas específicas*. Por ello, en el Congreso que sobre *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* se celebró en Santiago de Compostela en 1992, este programa de investigación centró en gran parte la atención de ponentes, comunicantes y asistentes. Así Benejam (1993) afirmaba en dicho Congreso, en relación con el conocimiento pedagógico de la materia o conocimiento didáctico del contenido, que *este conocimiento que une el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema lo identificamos con la Didáctica* (p.341).

En general desde todas las Didácticas Específicas, y muy especialmente desde la Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, se

comenzaron a desarrollar y se están desarrollando investigaciones en esta orientación. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, y a pesar del papel tan relevante concedido por este programa de investigación a las didácticas específicas, encontramos importantes limitaciones e insuficiencias en relación con la caracterización del conocimiento profesional. Así se ha afirmado que este nuevo campo de investigación y de formación del profesorado está *berido de una tradición académica rediviva del profesionalismo docente* (Bolívar, 1993, p.579); por ello, Gimeno y Pérez (1992), en su análisis sobre los modelos de formación del profesorado, clasifican el programa de formación orientado por esta visión del conocimiento profesional dentro de lo que denominan *perspectiva académica*, si bien en su enfoque *comprensivo*, ya que el profesor no se concibe como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y entiende ese saber desde una perspectiva histórica y evolutiva, sin embargo se trata de una formación académica porque se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de presentación o transmisión, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente, por lo que es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría. Aún más radicales son en la crítica Porlán y Rivero (1998) cuando argumentan que *si ser profesor implica, sólo, dominar el saber científico y transmitirlo a los alumnos, estaríamos ante un modelo claramente academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia... si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial del profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc. estaríamos ante un modelo reflexivo y crítico* (p.22).

En este sentido, estos autores están trabajando desde la perspectiva del Proyecto IRES en el desarrollo de una teoría del conocimiento profesional por la necesidad de comprender mejor el conocimiento de los profesores, sus posibilidades reales de evolución y las estrategias formativas más adecuadas para que los propios profesores impulsen una transformación gradual de la enseñanza. Es esta teoría la que consideramos más integradora, intentando superar las limitaciones que hemos apreciado en anteriores programas de investigación, apoyándose en un Modelo Didáctico cuyo principio básico es la investigación y que se fundamenta en unas perspectivas teóricas (constructivista, sistémica, compleja y crítica) que le dan rigor y coherencia. Así pues, en adelante gran parte del análisis realizado en torno al conocimiento profesional será enfocado a la luz de esta teoría.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOMINANTE: CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES

Conocimiento de oficio, conocimiento del docente, conocimiento práctico, conocimiento experiencial, conocimiento profesional, pues, como el que va

construyendo el profesor desde su formación inicial y durante su ejercicio profesional. Sin embargo, el modelo imperante en la enseñanza de la Didáctica, antes y ahora, da a los teóricos la definición de los problemas, la selección de los métodos y los modelos de evaluación y reduce a los prácticos a la aplicación ciega de sus teorías y supuestos (Benejam, 1999). *El impacto de la presunta superioridad de la teoría, unida a la poca consistencia de la práctica han restado cualificación profesional al profesorado... enseñar, igual que curar, no degrada; es un trabajo diferente que debe llenarse de significado, contenido y rigor; que reclama mucha investigación y que solamente dignificamos si defendemos su especificidad y sentido científico* (Benejam, 1986, p. 175). *Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas de modo que éstos, cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos de enseñanza tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir* (Benejam, 1993, p. 345).

Son esos modelos de enseñanza tradicionales y esos programas de formación los hegemónicos, configurando el conocimiento profesional realmente existente o dominante, en el que se pueden distinguir cuatro tipos de conocimiento¹:

- a *Los saberes académicos*, en los que incluimos las concepciones que los profesores tienen tanto de las disciplinas que enseñan como de las Ciencias de la Educación. Este sería el lugar, como señala Rozada (1997), de las fuentes del currículum. Saberes que se generan básicamente en el proceso de formación inicial, de forma explícita y organizados en torno a la lógica disciplinar. Los vinculados a la Pedagogía, Psicología y otras Ciencias de la Educación suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, con menor peso aún en el caso del profesorado de Secundaria, constituyendo lo que muchos profesores denominan despectivamente "teoría", de modo que como se ha podido apreciar tanto en nuestra experiencia como formadores como a través de la investigación didáctica, se consideran conocimientos alejados de la realidad educativa y de la práctica de aula.
- b *Saberes basados en la experiencia*, ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio profesional en torno a diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como cuando programan, evalúan o realizan diagnósticos de los problemas de aula; también, en el caso de la formación inicial, tales ideas podrían desa-

¹ Aunque seguimos a Porlán y Rivero (1998) en esta caracterización del conocimiento profesional dominante, estimamos que, en ocasiones, el significado que dan a los términos *componentes, dimensiones, tipos y fuentes* del conocimiento es confuso, por lo que en el desarrollo de nuestro planteamiento podrá apreciarse que el uso que hacemos de tales términos no es siempre coincidente con el de estos autores.

rollarse a través del análisis de las experiencias de otros profesores. Estos saberes se suelen manifestar como creencias, expresión observable de las concepciones (en torno al debate conceptual concepciones-creencias, véase Contreras, 1999), principios de actuación, metáforas, a las que Munby (1988) asigna un gran potencial como forma de conceptualizar tales principios y creencias de los profesores, e imágenes de conocimiento personal, analizadas por Clandinin y Connelly (1988) como una componente del conocimiento práctico personal. Se trata de concepciones que se comparten habitualmente entre los compañeros de trabajo, que tienen un fuerte poder socializador y relativamente orientador de la conducta profesional. Son saberes que incorporan el sentido común, por lo que no mantienen un alto grado de organización interna, son adaptativos, con contradicciones internas e impregnados de valores morales e ideológicos (véase a este respecto la caracterización que sobre la conciencia ordinaria realiza Rozada, 1997).

- c *Rutinas y guiones de acción*. Se trata en este caso y en el que enumeramos a continuación, como indica Bromme (1988), de caracterizar los conocimientos profesionales que pueden describirse como una mezcla de conocimientos científicos y aquellos adquiridos mediante la experiencia práctica. Tales conocimientos no son fácilmente verbalizables por sus poseedores e incluso se puede discutir si tiene sentido siquiera hablar de conocimientos. Lowyck (1988), que revisa y analiza las definiciones que se han dado del término rutina, incorpora a su significado que si bien se trata de unidades recurrentes de conducta, actividades no conscientes y con una connotación de automatismo, un elemento importante para definir una rutina es el momento en que una actividad se convierte en tal, de ahí la cualidad experta de una rutina, que supone un alto nivel de profesionalidad en la enseñanza después de un considerable tiempo de aprendizaje. Sobre *esquemas, rutinas y guiones de acción*, es suficientemente clara la caracterización de Calderhead que hemos expuesto con anterioridad, por lo que no nos detendremos en esta cuestión, aunque no creemos que este tipo de conocimiento deba tener un carácter peyorativo. Por ello, compartimos con Porlán y Rivero (1998) que *cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de rutinas, si queremos que entre realmente en el aula* (p. 61). Para analizar tales rutinas la evocación del recuerdo de lo acontecido en clase es la única manera, si bien tal información responde más a lo que los profesores creen que deberían hacer que a lo que hacen realmente; en este sentido, como señala Bromme (1988), no se trata de voluntarias falsas informaciones sino de falsas informaciones involuntarias, debido al deseo de proceder de modo racionalmente fundamentado. Se trataría en este caso de un *conocimiento simulado*, según la distinción que realizan Carrillo y otros (1999), quienes lo definen como el

que los profesores explicitan cuando se les pregunta sobre él a través de cuestionarios o entrevistas de investigación, también llamado conocimiento declarado (véase Galindo, 1996). Este conocimiento, junto con el que denominan *conocimiento en la acción* (el que los profesores ponen en práctica) y el *conocimiento real* (al que sólo podemos aproximarnos), están relacionados con las creencias, actitudes y valores de los profesores.

- d *Las teorías implícitas.* Como señala Marrero (1992), todo parece indicar que efectivamente se producen ciertas construcciones que tienen una organización interna y flexible y que permiten decidir pautas de interacción más o menos congruentes con ellas. Según este autor, estas teorías son una síntesis de experiencias y cogniciones diversas (conocimientos, creencias,...) que pueden guiar los procesos de toma de decisiones y acciones del profesorado. No son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos y suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos. Al ser interpretaciones a posteriori acerca de qué teorías dan razón de lo que creemos y de lo que hacemos (*teorías expuestas y teorías en uso*), aunque lo creamos y hagamos sin saberlo, puede que no haya una excesiva correspondencia. En este sentido, afirma Elbaz (1988), que la divergencia entre *teoría expuesta y teoría en uso* no debe considerarse como un fallo del profesor, ni signo de inmadurez o inadecuación de su conocimiento, sino más bien como un rasgo necesario del conocimiento del actuante (en realidad, de todo el conocimiento, según algunos) en tanto en cuanto tal conocimiento se desarrolla y sale a colación en un contexto.

Compartimos como conclusión de esta caracterización que *el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de yuxtaponer estos cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales* (Porlán, Rivero y Martín, 1997, p.158).

En la caracterización de este conocimiento profesional dominante hemos hablado en numerosas ocasiones de las concepciones del profesor y es que éstas, al igual que en el caso de los alumnos, son fundamentales tanto para caracterizar el conocimiento del profesor como para partir de ellas en cualquier proceso formativo detectando los obstáculos que impiden su evolución. De ahí que en la Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que en otras didácticas específicas, se haya procedido a realizar numerosas investigaciones sobre las concepciones científicas, didácticas y curriculares de los profesores. Así, en relación con estas concepciones curriculares, se ha señalado que *si el currículum prescrito puede garantizar el cambio teórico del contenido, pero no de la práctica; si la práctica es el territorio exclusivo del profesorado y es en ella donde el currículum adquiere todo su sentido; si el profesor tiene ideas propias sobre la práctica y el currículum, parece lógico investigar el pensamiento del*

profesor para relacionar el currículum y su desarrollo con su propio desarrollo profesional (Pagés, 1993, p.56). No obstante, éste es un caso particular, aunque muy significativo, que ya abordamos en otro lugar (Estepa y Domínguez, 1999), y que pone de manifiesto cómo puede fracasar una reforma educativa por no tener en cuenta a los profesores y el conocimiento profesional dominante. Sólo hemos querido llamar la atención sobre la relevancia de la investigación sobre estas concepciones (una excelente revisión sobre la investigación de este aspecto en nuestro ámbito disciplinar puede consultarse en Ávila, 1998) para el conocimiento profesional.

QUÉ DEBE SABER Y SABER HACER UN PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

Al formular esta pregunta entramos en el campo del conocimiento profesional deseable, es decir, del que pretendemos que el estudiante para profesor o profesor en ejercicio construya para desarrollar su actividad profesional, que debe capacitarle para abordar los problemas profesionales con rigor y capacidad crítica, reconociendo, valorando y mejorando sus pautas de actuación profesional y siendo consciente de los dilemas éticos que le plantea su intervención. Ya hemos visto que este conocimiento no puede ser un saber académico, porque se plantea problemas de intervención, ni siquiera la síntesis de varios de ellos; que al referirse a procesos humanos, no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas; que al buscar la coherencia y el rigor, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia (Porlán y Rivero, 1998), sino un saber profesional cuya finalidad descansa sobre el impulso de aprendizajes en los alumnos (Carrillo y otros, 1999). Se trata, pues, de un saber de carácter complejo integrador de otros muchos saberes: ¿de qué saberes?, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo se generan y evolucionan?

A estas preguntas se han dado variadas respuestas (para algunos tal diversidad pone de manifiesto la imposibilidad de determinar el conocimiento base para la enseñanza; véase Palonsky, 1993) normalmente vinculadas a los modelos de formación o que podemos inferir a través de éstos, aunque para nosotros ni tal relación es directa (el conocimiento profesional alude al *qué* y los modelos formativos al *cómo*, si bien no cabe duda de que el conocimiento profesional que se desea orienta la formación que se está promoviendo), ni podemos centrar nuestra atención en esta importante cuestión porque es objeto de otra ponencia de este Simposio (para una revisión de la investigación sobre los modelos de formación del profesorado de Ciencias Sociales, véase Pagés, 1997). Vamos, pues, a proceder a recoger sintéticamente algunas de las propuestas que hemos considerado más significativas, para con posterioridad centrarnos en aquellas con mayor potencialidad en relación con nuestra perspectiva.

Benejam (1986), en su diseño de plan de estudios para la formación inicial de los maestros, distingue entre preparación académica y profesional,

estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos específicos de las Ciencias de la Educación, y en particular las Didácticas Específicas y las prácticas (a las que otorga una importancia esencial), la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales.

Luis (1988), en relación con la formación que debería tener un profesor de Geografía, señala cuatro rasgos que definirían a ese profesional: formación científico-educacional; formación básica en el núcleo de la materia geográfica, haciendo especial énfasis en el valor formativo del mismo; adquisición de técnicas de trabajo tanto científicas como educativas que le posibilitaran desarrollar su tarea en el aula y una componente práctica que advierte que no va a desarrollar.

Imbernón (1994a) señala cuatro componentes en la formación del profesorado: científico, psicopedagógico, cultural y práctica docente. Destacamos del primero la preparación para que el profesor sea un agente educativo que posee conocimientos de la/s disciplina/s que ha de transmitir, distinguiendo entre la formación en contenidos curriculares y la de técnicas de autoformación. Mediante la componente psicopedagógica, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación para su aplicación en el ejercicio docente, señalando dos vertientes, la formación general o formación de base, y la denominada metodología de transmisión de los contenidos curriculares, o didácticas específicas según nuestra terminología. Respecto al tercer componente, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá. Finalmente con el estudio y reflexión sobre la práctica docente, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce la profesión. El mismo autor (Imbernón, 1994b), en un trabajo posterior, introduce el concepto de *conocimiento pedagógico*, destacando que el conocimiento pedagógico especializado radica, más que en el conocimiento de las disciplinas, en los procedimientos de transmisión de éstas y en los factores intervinientes que lo condicionan. El necesario conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la *reflexión en y sobre la práctica* (véase Schön, 1992) provocará la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado, estrechamente unido a la acción, de ahí su carácter práctico.

Rozada (1997) afirma que *para formarse habrá que estudiar, reflexionar y actuar, interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos. Pero a partir de esta afirmación no es posible establecer ninguna tecnología a través de la cual conseguirse esto* (p.81).

Hay, sin embargo, otras propuestas mucho más concretas sin que por ello necesariamente deban tener un carácter tecnológico, que se han suscitado básicamente a raíz del programa de investigación y formación de Shulman,

que anteriormente comentamos y que ahora desarrollaremos, que centran su atención tanto en delimitar los componentes o partes, refiriéndose al contenido, de la estructura del conocimiento profesional, como las fuentes a partir de las cuales se elabora. Tales propuestas han sido formuladas fundamentalmente desde el campo de la Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, ya que en nuestro ámbito el grado de reflexión sobre esta cuestión es menor (véase, no obstante, Galindo, 1996).

Si bien en el modelo originario de Shulman sobre el conocimiento profesional se distinguen siete categorías del conocimiento base del profesor, convenimos con Marcelo (1993), a quien seguimos en la exposición de sus planteamientos, que las investigaciones desarrolladas por sus colaboradores reducen a cuatro las componentes de este conocimiento en las que se organizan los saberes del profesor: Conocimiento de la Materia, que incluye tanto su contenido como el de su estructura sintáctica y semántica; el Conocimiento Pedagógico General, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículum y la enseñanza; Conocimiento del Contexto, que hace referencia al dónde (la comunidad, el barrio, la escuela) se enseña y a quién (el alumno); el Conocimiento Didáctico del Contenido, que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículum sobre tal disciplina, así como de las estrategias de enseñanza de la misma. Es este último conocimiento el que se ha identificado con la didáctica específica y, por tanto, el que más se ha trabajado desde éstas para valorar la contribución de las mismas al desarrollo del conocimiento profesional; no obstante, según este autor, este conocimiento se construye a partir del que el profesor posee sobre el contenido, así como del conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos. Es precisamente el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica que plantea en relación con la transformación del contenido en materia enseñable una de sus principales aportaciones, ya que distingue en él cinco fases que median desde la planificación hasta la enseñanza misma de un contenido: *conocimiento comprensivo* de la materia en concreto que se planifica; *transformación* del contenido que se va a desarrollar, fase de especial importancia que podríamos identificar con la transposición didáctica; la *enseñanza* propiamente dicha, que incluye conocimiento referido a la gestión de clase, presentación de la información, interacción con los alumnos, etc.; la *evaluación* de la comprensión de los estudiantes y de la propia actuación del profesor; la *reflexión*, en la que el profesor revisa, reconstruye y analiza críticamente su propia actuación en clase.

Es este modelo de razonamiento y acción uno de los aspectos más interesantes de la propuesta, pues la quinta fase parece poner de manifiesto que parte de ese conocimiento se aprende a partir de la reflexión sobre la acción y que, por tanto, la experiencia también es una fuente de ese conocimiento profesional. No obstante, entre las críticas que se le han formulado, Armento

(1992) señala que el papel del profesor sigue definiéndose básicamente como el de presentador del conocimiento, y no como el de tomador de decisiones o transformador. A ello habría que añadir que, desde nuestra perspectiva, está excesivamente centrado en la enseñanza de la disciplina o materia, de modo que el modelo no sólo tiene dificultades para ser trasladado a la enseñanza infantil y primaria, sino que también adolece de una concepción restringida del conocimiento escolar.

Por otra parte, y desde el ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, este programa de investigación ha producido un importante impacto, dando lugar a un cuantioso volumen de investigaciones de las que destacamos las llevadas a cabo por Bromme, quien afirma que *el saber profesional incluye por tanto elementos teóricos y consta de reglas empíricas y experiencia práctica. Y aún hay otro aspecto del conocimiento teórico que juega también un papel, a saber: el metaconocimiento sobre el contenido de la asignatura. En el saber profesional se incluye, por tanto, también teoría junto a la experiencia práctica* (Bromme, 1988, p.20). En estos conocimientos profesionales distingue *aspectos de contenido*, entre los que señala: conocimientos de matemáticas, conocimientos curriculares, conocimientos sobre la clase, conocimientos sobre lo que los alumnos aprenden, metaconocimientos, conocimientos sobre didáctica de la asignatura y conocimientos pedagógicos; y *aspectos psicológicos*, que comprenden las rutinas, el saber mudo o saber tácito, los esquemas y scripts. Destacamos de este autor los metaconocimientos, sobre los que más adelante nos extenderemos, y los aspectos psicológicos, pues son un modo de integrar la experiencia práctica. Sin embargo, trabajos posteriores de otros autores parecen haberse centrado más en considerar el conocimiento del profesor como un listado de elementos o componentes que los profesores deben poseer o dominar que en una perspectiva más evolutiva del conocimiento profesional.

Por otra parte, Carrillo (1998) considera que *deben incluirse en el conocimiento profesional contenidos que deben ser dominados por los maestros y otros (que deben haber trabajado y discutido) situados en el campo del saber pero que, bien por su complejidad o por su extensión, no tienen forzosamente que ser plenamente dominados* (p.94). Distingue en otro lugar (Carrillo y otros, 1999) cuatro componentes en este conocimiento: componente *específico o disciplinar* (matemáticas), componente *curricular* (especie de intersección entre pedagogía y matemáticas), componente *actitudinal* (aprecio por las matemáticas, valores transmitidos por éstas) y componente *humana* (relacionada con el grupo humano). De esta propuesta valoramos especialmente su esfuerzo de síntesis así como de integración de saberes, e igualmente, el que no trate de aportar matices que la asocien exclusivamente con la formación inicial o la permanente. En esta misma línea, Martín del Pozo y Porlán (1999) distinguen también cuatro componentes de este conocimiento: conocimiento *pedagógico general* y conocimiento del *contexto escolar*, que son relativamente independientes del contenido a enseñar; conocimiento del *contenido*, que no debe ser

solamente un conocimiento adecuado de la disciplina sino sobre la disciplina, es decir, un conocimiento profesionalizado del contenido, del objeto de estudio en el currículo escolar; y el *conocimiento didáctico del contenido*, que es un conocimiento práctico y profesionalizado del contenido y de su enseñanza y aprendizaje.

Nos vamos acercando así a la caracterización del conocimiento profesional deseable como un único saber que integra la teoría (componente estática) y la experiencia práctica (componente dinámica) o, mejor, como un saber con varias componentes que *beben* o se *nutren* de la teoría y de la experiencia, de las que extraen información para, tras una elaboración personal, producir *teorías prácticas* sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los contenidos escolares, la visión de cómo éstos son aprendidos por los alumnos, etc. Estas fuentes de las que *emana* o que generan el saber profesional deseable son, según Porlán y Rivero (1998):

- a) *Las metadisciplinas*: se refieren a teorías generales y cosmovisiones que nos permiten un análisis crítico del resto de los conocimientos formalizados, en ellos se contemplan: cosmovisiones ideológicas (marxismo, ecologismo...); perspectivas epistemológicas (constructivismo, positivismo...); perspectivas ontológicas (sistematismo, complejidad...).
- b) *Las disciplinas*: entre las que incluyen:
 - disciplinas relacionadas con la áreas curriculares, en nuestro caso, Geografía, Historia, etc,
 - disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del Currículo, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc)
 - disciplinas relacionadas con el aprendizaje (Psicología)
 - disciplinas relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Sociología de la Educación, Economía Educativa, etc).
- c) *La experiencia*: distinguiendo tres componentes, atendiendo al grado creciente de integración y de elaboración consciente y reflexiva que representan:
 - saberes rutinarios, que representan los guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos de la clase,
 - principios y creencias personales de los profesores acerca de las diferentes variables de su experiencia profesional, a los que atribuyen mayores dosis de generalización que a las anteriores y mayor conciencia por parte del sujeto que las mantiene,
 - saberes curriculares sistematizados, que se refieren al conjunto de ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum.

Las teorías prácticas que se obtienen por la integración, que no mera yuxtaposición, de las fuentes analizadas, se articulan, según estos autores, en tres niveles de concreción: *metaconocimientos profesionales*, se refiere a aquellos

conceptos, procesos y valores que actúan como ejes integradores del conocimiento profesional; el *modelo didáctico de referencia* o *trama básica de referencia*, en el que se recogen grandes núcleos del conocimiento práctico y las interacciones entre ellos; y de cara al trabajo con los profesores, los *ámbitos de investigación profesional*, que se corresponden con problemas profesionales relevantes cuyo abordaje permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente. Finalmente, el conocimiento profesional que se propone no se considera como una representación estática y finalista de un conjunto de significados profesionales ideales, sino una completa *hipótesis de progresión* que, partiendo del nivel más próximo a las concepciones y actuaciones mayoritarias del profesorado, propone dos niveles intermedios de transición y un nivel final de referencia, este último representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios y la imagen provisionalmente más coherente del saber profesional deseable (Porlán y otros, 1996).

Esta caracterización del conocimiento profesional deseable que acabamos de realizar puede ser tachada de teórica, argumentando que precisamente uno de los grandes problemas que tienen los actuales modelos de formación del profesorado es su incapacidad para transformar la práctica, a pesar de sus planteamientos teóricos; así afirma Pagés (1994) que el problema no es saber cuál debe ser el contenido de tales programas de formación sino, fundamentalmente, las formas y estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores. Sin embargo, para Palonsky (1993), el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa, y Montero (1992) concluye que *sea cual sea la forma que adopte un programa formativo, sus decisiones no podrán ignorar esta cuestión tan sustantiva: ¿Qué conocimiento? ¿Cómo introducirlo en el currículum? ¿Cómo facilitar su reelaboración?* Y es que si se realizan investigaciones sobre la formación del profesorado o sobre el profesor y no se tiene claramente estructurado qué características debe tener su conocimiento profesional, está faltando el referente básico, el marco teórico o conceptual para tomar decisiones, analizar y comparar.

Quedan aún algunas cuestiones pendientes y muchas investigaciones por hacer, no obstante me gustaría terminar este asunto con muchas preguntas y algunas respuestas: si el conocimiento profesional es un conocimiento práctico, ¿cómo trabajar con la fuente experiencial en la formación inicial del profesorado?, ¿qué diferencias y semejanzas existen entre el conocimiento profesional de los profesores de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, e incluso en este tercer nivel, entre ESO y Bachillerato?, ¿qué modelos de formación y que estrategias formativas son las más adecuadas para facilitar la construcción de este conocimiento?, si el conocimiento experiencial tiene un fuerte componente conservador, ¿cómo romper con las rutinas, sobre todo con aquellas que obstaculizan la transformación de la enseñanza? ¿cómo puede contribuir la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de este conocimiento profesional deseable?

Contestaré sólo a la primera y la última de las preguntas planteadas. En el caso de la primera, no cabe duda de que el *practicum* tiene que ocupar en la formación del estudiante para profesor un espacio cuantitativo y cualitativamente diferente, es decir, hay que dedicar más créditos, más tiempo, a las tareas de inmersión-observación, planificación e intervención en la realidad escolar, y además debe mejorar la selección de los centros y del profesorado, así como el seguimiento de las tareas realizadas por los futuros profesores y la reflexión sobre tales prácticas a la luz de la teoría. Pero además, como afirma Ávila (1998), *dada la ausencia de la práctica real de referencia, los problemas generadores de desarrollo profesional no pueden ser problemas derivados de la práctica, sino para la práctica. Es por lo que dichos problemas han de formularse en función de su relevancia para la movilización de las concepciones iniciales de los futuros profesores, de su significatividad para su práctica futura y en relación con las distintas disciplinas que se articulen en el contexto educativo correspondiente. Es decir... se centra en los aspectos relacionados con la planificación de su futura acción docente a partir de sus concepciones iniciales* (p.504). Para hacer emerger estas concepciones a partir, no de la experiencia, sino reflexionando sobre ella, Shulman (1993) propone el método de casos, sobre el que no podemos extendernos pero que sin duda da una mayor potencialidad aún a las investigaciones que se están haciendo desde una perspectiva etnográfica.

En cuanto a la última pregunta, nos extenderemos, aunque brevemente, en el último apartado de esta ponencia.

El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el conocimiento profesional deseable del profesor.

Los saberes que emanan de las tres fuentes del conocimiento profesional no alcanzan el mismo grado de integración para la construcción del conocimiento profesional; en este sentido no cabe duda que las Didácticas Específicas suponen un primer nivel de integración entre la materia que se enseña y los conocimientos psicopedagógicos. Esta integración permite analizar y explicar la práctica de la enseñanza de una materia escolar y proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular, por eso *la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas* (Pagés, 1994), es un saber para la acción (Porlán y Rivero, 1998).

Desde esta perspectiva, la contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción del conocimiento profesional adquiere una importante significación porque el principal reto del profesor de Ciencias Sociales es la integración de todos esos saberes que hemos enumerado, teniendo que ser nuestra didáctica un primer instrumento que facilite tal integración contribuyendo de este modo al desarrollo profesional del profesor. Esta contribución se centrará básicamente en las componentes del conocimiento profesional que

algunos autores denominan curricular y disciplinar, y otros, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido. Así Pagés (1994) incluye como conocimientos propios a trabajar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales *los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc...* porque son problemas prácticos sobre los que los profesores y la didáctica tienen mucho que aportar (p.48).

Galindo (1997), en relación con la Didáctica de la Historia, apoya la existencia de un conocimiento didáctico del contenido que organiza en tres componentes: uno primero englobaría el conocimiento sobre qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla; un segundo, que denomina conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña Historia, contemplaría la planificación de la enseñanza, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado o los materiales a utilizar; un último componente sería el relacionado con el conocimiento del alumnado, e integraría el papel a desempeñar por éste en la enseñanza de la Historia. Concluyendo que esta didáctica debe configurarse a partir de distintas investigaciones sobre situaciones prácticas de enseñanza y aprendizaje. También este autor (Galindo, 1998), propone un programa de formación inicial de Didáctica de las Ciencias Sociales basado en la caracterización del conocimiento didáctico del contenido, que no comentamos por no ser objeto de esta ponencia.

No obstante, como advierte García Pérez (1999), *no se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional; es decir, no hay propuestas mejores o peores para los alumnos si no se tiene en cuenta qué profesores van a trabajar esas propuestas; por tanto, lo coherente sería... considerar de manera integrada curriculum del alumno y curriculum del profesor* (p.136).

Desde esta perspectiva los proyectos curriculares constituyen una indudable aportación, ya que éstos ponen en relación la práctica con la teoría a través de los profesores que lo aplican y lo reflexionan. En el proyecto se define un campo de reflexión y actuación delimitado por tres vértices: la experimentación curricular, el desarrollo profesional y la investigación educativa (Estepa, 1998).

Investigar sobre cómo se genera el conocimiento profesional a través de estos proyectos curriculares de Ciencias Sociales, así como de los programas de formación inicial y permanente; indagar las características de tal conocimiento en la enseñanza de una disciplina concreta; buscar las relaciones entre las componentes y fuentes del conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales a través de estudios ligados a tópicos concretos en la enseñanza (el tiempo, el espacio, el patrimonio, el feudalismo, la organización eco-

nómica, política o social, etc.), a niveles educativos, a la formación inicial o permanente son, entre otras, tareas pendientes, algunas ya comenzadas, que deben orientar la contribución de nuestra didáctica al conocimiento sobre el conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

- ANGULO, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente, en PÉREZ, A.I.; BARQUIN, J. y ANGULO, J.F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- ARMENTO, B.J. (1991) Changing conceptions of research on the teaching of social studies, en SHAVER, J. (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, Macmillan.
- ÁVILA, R. (1988) Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- ÁVILA, R. y ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada.
- BARQUIN, J. (1995) La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, p.7-65.
- BENEJAM, P. (1986) *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.
- BENEJAM, P. (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, en MONTERO, L. y VEZ (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- BENEJAM, P. (1999) La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 219-229.
- BOLÍVAR, A. (1993) Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica, en MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- BROMME, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- CALDERHEAD, J. (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CARRILLO, J. (1998) *Proyecto Docente*. Universidad de Huelva. Inédito.
- CARRILLO, J.; CORLAT, M y OLIVEIRA, H. (1999) Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge, KRAINER, K. & GOFFREE, F. (Eds.) *On Research in Teacher Education. From a Study in Teaching*

- Practices to Issues in Teacher Education*. Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Osnabrück, Alemania.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- CLAXTON, G. (1987) *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza.
- CONTRERAS, L.C. (1999) *Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas*. Universidad de Huelva, Publicaciones.
- ELBAZ, F. (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- ESTEPA, J. (1998) Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.J. *Investigar en el Aula*. Universidad de Huelva.
- ESTEPA, J. y DOMÍNGUEZ, C. (1999) Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado, en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Sevilla, Diada- Universidad de la Rioja.
- GALINDO, R. (1996) *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- GALINDO, R. (1997) *La enseñanza de la Historia en educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla, Algaida.
- GALINDO, R. (1988) La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Iber*, 18, 85-92.
- GARCÍA, F. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona, Morata.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991) *Proyecto Curricular IRES. El currículo para la formación permanente del profesorado III*. Sevilla, Diada.
- IMBERNÓN, F. (1994a) *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994b) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- LOWYCK, J. (1988) Pensamientos y rutinas del profesor: ¿una bifurcación?, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- LUIS, A. (1998) Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España, en GRUPO CRONOS (Coord.) *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. ICE, Universidad de Salamanca.

- MARRERO, J. (1992) Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional I*. Madrid, Visor.
- 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*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- MARTÍN DEL POZO y PORLÁN (1999) Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115-128..
- MONTERO, L. (1992) El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P.(eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II*. Madrid, Visor.
- MUNBY, H. (1988) Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales, en VILLAR, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- PAGÉS, J. (1993) *El disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor: el caso de l'experimentació del curriculum de Ciències Socials del ciclo superior d'EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. UAB
- PAGÉS, J. (1997) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Diada.
- PAGÉS, P. (1994) La didáctica de las ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- PALONSKY, S. B. (1993) A Knowledge base for social studies teachers. *The International Journal of Social Education*, (7), 3, 7-23.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, R. (1994) El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, J. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1988) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada.
- ROZADA, J.M. (1997) *Formarse como profesor*. Madrid, Akal.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, MEC-Paidós.

- SHAVER, J.P. (1993) Epistemology and the education of Social Science teachers, en
MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SHULMAN, L. (1993) Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching, en MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- VILLAR, L.M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.

LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE. ANÁLISIS DE SUS CONCEPCIONES Y PROPUESTA DE FORMACIÓN

ROSA M^a ÁVILA RUIZ
Universidad de Sevilla

LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES. EL PUNTO DE PARTIDA DE SU DESARROLLO PROFESIONAL

La línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor se ha utilizado de un modo bastante generalizado en numerosas investigaciones desarrolladas en los años ochenta en la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto en el contexto norteamericano como en el español. Bajo ella se ha agrupado un cuerpo unitario de investigación que tiene como preocupación común las formas en que los profesores adquieren y utilizan el conocimiento y las circunstancias que afectan su adquisición y empleo (Calderhead, 1987). Es así como, en el ámbito educativo, se comienza a ser consciente de la importancia de las concepciones de los profesores y de la complejidad de los procesos por los que una persona llega a ser profesor. Por ello, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se les ha prestado una mayor atención a aspectos procesuales y estructurales del pensamiento del profesor (Prats, 1997). Es el caso de las investigaciones referidas al análisis de las concepciones del profesorado *acerca del sentido y significado de las Ciencias Sociales y su enseñanza* (Evans, 1988,1989,1990; Prawat, Brophy y McMahon,1990; Guimerá, 1990; Galindo, 1992; Santamaría, 1997, etc.) *sobre la planificación* (Cornett, 1990; Thornthorn, 1992; Pagés, 1993). *sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales* (White, 1986; Stodolsky, 1991; Blanco, 1992; Newman, 1990-91; Brophy, 1990 a y b; Gómez, 1996; Alonso, 1995); investigaciones ampliamente comentadas por Pagés (1997 a y b).

También en el marco del Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES) se viene trabajando en el contenido de las ideas de los profesores para analizar el conocimiento profesional que éstos tienen, desde una perspectiva epistemológica desde la cual estas concepciones tienen una gran importancia por diversas razones. En primer lugar, porque tienen cierta relación con el modelo de enseñanza que se lleva a cabo y con lo que se entiende por enseñar; porque guardan cierta coherencia con las concepciones que