

UNA EXPERIENCIA DE COLABORACION INTERINSTITUCIONAL: LA INNOVACION DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA, DESARROLLO PROFESIONAL Y CULTURA COLABORATIVA

FREDERIC BARCELO VERNET
RAMON ALVAREZ GARCIA
CHARO BARRIOS AROS
VICENTE S. FERRERES PAVIA
BONIFACIO JIMENEZ JIMENEZ
NURIA MONTARDIT BOFARULL
MARIA VIVES GARCIA
ESTHER ZUBIRIA ALONSO

RESUMEN

Pretendemos plasmar la experiencia sobre innovación curricular y desarrollo profesional de los docentes del Area de Ciencias Sociales del I.P.F.P. "Comte de Rius" de Tarragona. El equipo de trabajo está formado, básicamente, por un grupo de profesores de Secundaria de dicho centro y otro del Area de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad "Rovira i Virgili" de Tarragona. El marco conceptual de la experiencia, las relaciones interinstitucionales y el proyecto de renovación con sus virtualidades y problemas, configuran este trabajo.

La riqueza de la experiencia conjunta de dos grupos de profesores (Secundaria y Universidad), hoy un equipo, en el cual la cultura de la colaboración es principio y fin del quehacer diario en el aula y en el Departamento.

ABSTRACT

We intend to reflect the experience about curricular innovation and teachers' professional development in the area of Social Sciences in I.P.F.P. "Comte de Rius" in Tarragona. The working team consists basically of a group of secondary school teachers at this centre and some from the Pedagogy Department at "Rovira i Virgili" University (Tarragona). This project deals with the contents framework of experience, the interinstitutional relationships and the restructuring of virtualities and problems.

The enriching experience of working together, both Secondary Education and University (today a single team) is the beginning and end of the daily activity of the classroom and the Department.

PALABRAS CLAVE

Ciencias Sociales, Innovación curricular, Relaciones institucionales.

KEYWORDS

Social Sciences, Curricular innovation, Interinstitutional relations.

1. INTRODUCCION

Desde 1985 un grupo de profesores del I.P.F.P. "Comte de Rius" de Tarragona, ante el deterioro progresivo y constante del interés de los alumnos hacia la Historia, iniciaron un proceso de reflexión para procurar romper esa inercia. Tomaron contacto con el ICE y con

algunos profesores del Área de Didáctica y Organización Escolar empezando una dinámica de trabajo conjunto, un proceso de desarrollo profesional que tiene como intencionalidad última la creación de una cultura de colaboración (Hargreaves, 1991; Fullan y Hargreaves, 1992; Ferreres, 1992, Marcelo, 1994) en el marco de las relaciones Universidad-Centros (Huberman y Levinson, 1988).

2. EL MARCO DE LA EXPERIENCIA

Esta presentación tan sintética nos introduce en un marco más complejo de aspectos, normativas y criterios que soportan nuestra experiencia.

En 1987 se publicaba el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza" que se completaba en febrero de 1988 con un documento sobre Formación Profesional. Se presentaba en ellos lo que iba a ser un cambio importante en el Sistema Educativo, con especial incidencia en la Educación Secundaria, hasta ahora, desde nuestro punto de vista, olvidada.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989a), en el cap. XIII, al referirse al profesorado y su formación, se dice:

"Una escuela renovada precisa de un *profesorado igualmente renovado* (...) éste (el profesorado) se constituye, junto con los alumnos, en el protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La reforma de la ordenación, la renovación curricular, (...) pasan a través del profesorado, *como mediador esencial* de la acción educativa" (pág. 209).

Dentro del mismo capítulo se habla de la "cualificación y formación permanente del Profesorado". Se dice entre otras muchas cosas:

"La formación continua *constituye una responsabilidad* de todo profesor: *un deber*, a la vez que *un derecho* (...)" (pág. 210).

"Puesto que la actividad docente queda confiada en exclusiva a titulados universitarios (...), la universidad asume *una función exclusiva en el suministro* (sic) *de la formación inicial y adquiere una gran responsabilidad en la formación permanente*" (pág. 211).

La propuesta del Ministerio agrupa los objetivos en tres grandes bloques:

1. Actualización permanente en las prácticas educativas.
2. Capacitación para adaptar un modelo de currículo abierto y flexible.
3. Cualificación en etapas y modalidades nuevas".

Presentados los objetivos, proponen "un modelo de formación permanente" que tiene como notas más destacadas:

"A) Estar basado en la práctica *profesional* (...)

La formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias *que orienten su desarrollo profesional*. *Así concebida, la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción*" (pág. 213).

La forma más consecuente de ligar los programas de formación permanente con los problemas reales de la práctica consiste en concebirlos como procesos de investigación y experimentación del currículo, en los que el profesorado, al diseñar proyectos curriculares concretos y *reflexionar sobre su desarrollo en su contexto singular*, no puede obviar el análisis y la reflexión sobre su forma de intervenir en el aula.

"B) Estar centrado en la escuela

(...) La experimentación curricular constituye, pues, una ocasión privilegiada para *fomentar un trabajo cooperativo*. El Ministerio de Educación favorecerá la comunicación de cualquier experiencia (...) y dará preferencia a programas y actuaciones promovidas por *equipos de trabajo que conciban la formación permanente como una parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa*.

C) Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto

Una formación permanente que se propone obtener una profesionalización cada vez mayor de grupos de docentes heterogéneos, precisa de una previsión de estrategias diversificadas, en las que habrá que *contar con todo tipo de instituciones, (...), desde la Universidad hasta la empresa*.

D) Su carácter descentralizado

(...) debe ser planificada con el propósito de crear un continuo coherente, cuyo arranque se encuentre en la formación inicial (...), al considerarse *la formación permanente como parte inherente de la actividad profesional de los docentes*" (págs. 213-215).

El "Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado" (MEC, 1989b) representa la complementación del Libro Blanco y del Diseño Curricular Base y son respuestas para "dotar al profesorado de elementos y recursos para poder responder al reto de la mejora cualitativa que la sociedad demanda al Sistema Escolar" (pág. 3).

Los dos planes, investigación y formación, deberán entenderse como dos líneas convergentes para llevar a cabo una misma acción, de ahí que se presenten juntos.

"La investigación, tal como se plantea, deberá ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado. (...) la formación, por su parte, no se plantea como una instrucción libresca del docente; por el contrario, se entiende como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa. Los dos modelos de actuación, el de la investigación y la formación, parten, pues, de una preocupación y unos mismos objetivos generales" (pág.3).

"La dialéctica entre práctica docente, investigación y actividades de formación irá configurando las líneas concretas que provocarán una auténtica transformación del sistema educativo", (pág. 4) según la propuesta comentada hasta ahora.

Aun siendo los anteriores unos de los mejores documentos que se han publicado por las distintas administraciones europeas, falta ir más allá de la práctica del aula para convertir el Centro educativo en el ámbito real de cambio, hacia la investigación como eje de reflexión o hacia la cultura de la colaboración como elemento fundamental de desarrollo profesional y de mejora de la educación.

Hoy puede decirse que nuestro tipo de participación se ha convertido en relación, pues aquellas demandas que el grupo de F. Humanística presentaba y aquellas exigencias

sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje que vehiculaban su propio pensamiento profesional o la 'entrada en el centro' del grupo universitario, como los teóricos que debían decir cómo 'teóricamente' debían hacerse las cosas, todo eso ha cambiado. Cada vez son más nuestros problemas y más profundos; cada vez los proyectos más ambiciosos, cada vez las autocríticas más duras y más razonadas, ... ¿no es esto formación?

Podemos decir con Habermas (1990) que la superioridad vindicativa de los que realizan la ilustración sobre los ilustrados es, en principio, teóricamente inevitable, pero al mismo tiempo ficticia y demanda una autocorrección. En el proceso de la ilustración sólo puede haber participantes y con Demo (1985) apostillaríamos que "de modo general, se produce la identificación ideológica en el sentido de que el investigador (los investigadores) asuma, en la práctica, el proyecto político de la comunidad. Pero esto no borra sus características de pequeño burgués, por cuanto sigue siendo intelectual y privilegiado en el sistema. Pero la *identificación ideológica es suficiente si es práctica*" (pág. 83).

Es la práctica, la enseñanza de Humanística en Formación Profesional, la que, en principio, nos identifica.

Dos criterios epistemológicos queremos señalar como soportes de este proceso.

• La relación entre Teoría y Práctica como base de la Formación Permanente de los Profesionales de Secundaria y la necesidad de su reconocimiento

La superficialidad con la que es tratada la relación entre ellas hace que los profesores de Secundaria, en general, sólo deseen resolver problemas prácticos y lo más rápidamente posible. Es lógico que esto ocurra porque:

- Los problemas generalmente son de aula y hay que resolverlos lo más pronto posible pues ... "no hay tiempo" (propio de la "cultura del rol", Elliott, 1990: 101).
- Da la impresión que los problemas que tienen son problemas técnicos y, por lo tanto, la solución es una cuestión técnica, de medios instrumentales. De esta forma lo que se busca es la "receta". Esta ideología está bastante más arraigada en personas no profesionalizadas sino sólo licenciadas, como es el caso de docentes de Secundaria: Licenciados *en* ..., no Profesores *de* ..., como decía Fernández (1988).
- El Sistema Educativo no se plantea los problemas de formación como problemas a resolver a corto, medio y largo plazo sino de la forma más rápida posible.

Alrededor de esta problemática encontramos, al menos, tres tipos de profesores que tienen estas características fundamentales con respecto a la relación entre teoría y práctica y que son identificados por Rozada, Cascante y Arrieta (1989) en los siguientes términos:

- a) Los menos, muy pocos, cuya única preocupación es explicar las lecciones y que los alumnos se las aprendan. No tienen ningún interés por los tipos de problemas que surjan ... pues no tienen problemas.

- b) Otro gran grupo, quizás el más numeroso, que detectan problemas constantemente y están interesados por saberlos pero que cumplen para ellos una función directamente relacionada con la resolución de tales problemas prácticos, sin que les interese, para nada, cualquier planteamiento teórico que no les resulte inmediatamente funcional para su tarea.
- c) El último grupo, menos numeroso que el anterior, en el que existe un interés por el conocimiento teórico pero, el esfuerzo intelectual que puedan realizar o va directamente a la profundización en el área o materia que desarrollan en su trabajo o se realiza sin ninguna conexión con la actividad práctica de enseñar en la que están ocupados.

Estos grupos de profesores, de los cuales podríamos transcribir conversaciones ejemplificadoras de esas situaciones, tienen diversos problemas que podrían ser sintetizados en estas consideraciones:

- La solución a sus problemas prácticos casi nunca es técnica, pues, especialmente su práctica, es una actividad consistente en gestionar la compleja vida social y política, que requiere buen juicio, sentido común, ponderación, perspectiva, moral y ética, cuestiones éstas que no son posible resolver técnicamente, de ahí que los problemas no se solucionen, al menos de forma inmediata y clara, como los docentes desearían.
- En Secundaria, todavía más por su carácter singular de nivel propedéutico; lo importante para este nivel es el conocimiento de la materia, el conocimiento que se tenga sobre el alumno, sus características, su forma de aprender, (...) son aspectos tan vulgares que no es necesario esforzarse para entenderlos. Por tanto es suficiente que sepamos exponer la materia.
- Las presiones sociales inmediatas hacia las instituciones de Secundaria son constantes desde diversos frentes, pero, básicamente, desde la Administración la cual señala que "baja el nivel" (Léase al respecto la obra de Baudelot y Establet, 1990, en la que se demuestra que no es así) y, desde los padres que desean para sus hijos las mejores notas, los más altos niveles, para que puedan estudiar en la Facultad que deseen, ya que el curriculum de Secundaria, en estos momentos, "vale" el 50% de la nota final de selectividad.
- Otro elemento muy importante para nosotros es el problema de desánimo y desaliento que la sociedad, en general, y la Administración, en particular, han ido imprimiendo con sus acciones hacia este grupo de docentes. El cómo se está llevando a cabo la publicidad sobre la Reforma y la falta de toda previsión sobre los Centros y el profesorado quizá hayan provocado una cierta dejadez en su formación profesional y se opte por la solución a los problemas prácticos de la forma más rápida y cómoda.

Todo lo expuesto nos lleva a presentar qué es lo que pretendemos al relacionar la Teoría y la Práctica así como la necesidad de que esos profesores reconozcan esas relaciones, pues, como dicen Carr y Kemmis (1988, 129) "Reducir las distancias entre la teoría y la práctica es el objetivo central de la teoría educativa". Una revisión exhaustiva sobre conocimiento y práctica es la realizada por Tom y Valli (1990).

Hemos asumido que el conocimiento profesional que poseen los profesores de Secundaria -fundamentalmente debido a la falta de formación pedagógica que han tenido y al mismo papel que les ha tocado asumir dentro de ese nivel-, es vulgar, experiencial; salir de él sólo puede hacerse a través de aquello que les ocupa, a través de aquellos instrumentos, material y conocimiento con los que trabajan, esto es, el currículum y su expresión material que es la ciencia, la cultura y el arte. Por ello, nuestro trabajo consistirá en relacionar, a través de la práctica diaria, el currículum con el pensamiento y conocimiento que los profesores tienen sobre la acción que ellos llevan a cabo con sus alumnos, todo ello en un contexto específico: los Centros de Formación Profesional.

Toda esta problemática y la búsqueda de esa relación teoría y práctica es lo que nos orienta y preocupa. No obstante, señalaremos, por último, algunas cuestiones que sirven de guía y recuerdo al grupo:

- "*Las teorías son productos de alguna actividad práctica*" (Carr y Kemmis, 1988, 125).
 - "*Una práctica no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que existe separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría (...). Ambas son actividades sociales concretas que se desarrollan para fines concretos, mediante destrezas y procedimientos concretos y a la luz de unas creencias y unos valores concretos*" (Carr y Kemmis, 1988, 126).
 - *Que la relación entre teoría y práctica y el tipo de dialéctica que se genera, no sólo se lleva a cabo en el contexto del aula sino en "todos aquellos contextos donde se genera la práctica (...)"* (Gimeno, 1990, 20), de ahí que nuestro trabajo no se centre sólo en el aula sino también en el Departamento/Seminario y en el Centro, fundamentalmente.
 - No olvidaremos que *la Formación del Profesorado no puede considerarse como un ámbito autónomo de conocimiento y decisión*. Tendremos presente las caracterizaciones de enseñanza, y currículum presentes hoy, ya que, como hemos podido apreciar en reuniones, entrevistas, ... a partir de ellos "se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir la función del docente como profesional" (Pérez, 1988, 129) (Vid. también los trabajos de Marcelo y otros, 1991; Estebaranz, 1989; Mingorance, 1991 y Marcelo, 1994).
- **La Investigación cualitativa como aproximación e inicio de la conformación de comunidades críticas**

Siempre hemos creído que la única manera de aportar algo al Sistema Educativo era estar en el Sistema Educativo. Lo poco que podamos, lo tenemos que hacer desde dentro del Sistema. Hoy, cuando se intenta llevar a cabo una Reforma y, por tanto, generar un cambio importante, con mayor razón debemos participar en el proceso.

Pensamos con Carr y Kemmis (1988, 129) que "la investigación de los problemas educacionales es la única misión legítima que puede proponerse una concepción coherente de la investigación educativa". Decimos esto porque formamos parte de esa realidad social que nos preocupa y no lo hacemos porque queremos ser los salvadores comprometidos ideológicamente con la Educación, sino porque en Ciencias Sociales la investigación

misma es una intervención en la realidad y como señala Demo (1985) "el sentimiento de relativa inutilidad que aflige hoy a las Ciencias Sociales proviene, en gran parte, de la ausencia de la práctica" (pág. 56).

También consideramos, que somos poco significativos y que no es mucho lo que podemos hacer, que nuestra tarea es un tanto baldía o que sirve para poco, pero también estamos convencidos de que el "enfoque cualitativo es el que mejor se adapta al objeto de la investigación didáctica" (Benedito, 1988, 14); además, siempre hemos creído que de estas pequeñas cosas, aquéllas que representan experiencias comunitarias -aunque en algunas ocasiones no dijeran mucho en sí mismas- siempre podríamos aprender y, al final, "en la trayectoria histórica, son (estas pequeñas cosas) las que encierran mayor poder transformador" (Demo, 1985, 93).

Nuestro trabajo está comprometido con la práctica y, en consecuencia, sólo es posible analizarlo en contextos concretos. Es evidente que este tipo de indagación educativa se legitima como tal al desarrollar teorías, que esten arraigadas en situaciones concretas -Secundaria, Tarragona, Ciencias Sociales- de los practicantes que intenten resolver los problemas que, a diario, surgen de las experiencias y situaciones, no sólo en el aula sino en otros contextos donde los docentes esten inmersos. La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación (Stenhouse, 1987).

La práctica -no sólo la que se desarrolla en su ámbito natural del aula- nos obliga a:

- La revisión teórica, porque en la Práctica toda Teoría resulta diferente.
- Y, además porque la Teoría se vuelve más productiva ya que obliga a adecuarse a una realidad procesal, inquieta, conflictiva que, la mayoría de las veces no tiene nada que ver con una visión ordenada y estereotipada de la realidad social (los Claustros en un Centro, las Reuniones de Departamentos en otro, tienen mucho de ello).
- Someter la Teoría a la saludable prueba de la modestia; "una cosa es la teoría y otra la práctica" (Profesor de Secundaria).
- Procurar que lo científico se "ensucie las manos" (Demo, 1985, 56) haciéndolo completamente histórico, porque el cambio en educación no depende muy directamente del conocimiento, ya que "la práctica educativa es una práctica histórica y social" (Gimeno, 1990, 20).
- Considerar que la "práctica es un proceso de investigación, más que un procedimiento de aplicación. Un proceso de investigación en la acción" (Pérez, 1988, 6).

El proceso histórico de los grupos ha desembocado en este tipo de investigación que, en terminología de Demo (1985), denominaríamos participativa y en otros autores como Carr y Kemmis (1988) investigación educativa activa; Investigación-Acción, según Martín (1982) estaría dentro del proceso reconstructivo mientras que en Benedito (1988, 23) se sitúa en un paradigma cualitativo. Se ha llegado aquí a través de estas fases:

- Un planteamiento de problemas concretos por parte de los grupos: Cooperación. Cierta lejanía. Dos grupos: Secundaria y Universidad.

- Una implicación, por parte de uno y otro grupo, en las tareas y problemas propios de la investigación: Participantes. Mayor proximidad. Conexiones ideológicas con respecto a la Universidad, la Secundaria, la Reforma, ...
- Un solo grupo, una implicación en las tareas del grupo, una mayor implicación ideológica en los métodos de la investigación, búsqueda no sólo de un producto académico, sino de beneficios directos para la comunidad, es decir, una utilidad social práctica. "Si la meta es el cambio, todos debemos estar implicados".

El proceso de investigación se ve como parte de una experiencia educativa total, que sirve para establecer las necesidades de la comunidad y para aumentar la concienciación y el compromiso dentro de ella, aunque a veces se vea tan lejano e imposible. Después tendremos tiempo de explicarlo más ampliamente.

Para describir el proceso optamos por esta definición: *aquella forma de indagación que se lleva a cabo por todos los participantes, actuando como grupo, en situaciones sociales y en diversos contextos que tiene por objetivo fundamental la mejora de la racionalización de sus propias prácticas, el conocimiento de ellas y de las situaciones y circunstancias dentro de las cuales tienen lugar, concibiendo este proceso como formativo para los alumnos, para el grupo y para la comunidad* (Ferrerres, 1992).

Glatthorn (1987) lo denominaría Desarrollo Profesional Cooperativo: "Un proceso mediante el cual pequeños grupos de profesores trabajan juntos (...). La característica diferenciadora es la cooperación entre compañeros" (pág. 31). Oja y Smulyan (1989) lo denominarían Desarrollo Profesional Colaborativo: "Los participantes trabajan juntos en todas las fases del proyecto que provee beneficios mutuos" (pág. 11).

En síntesis, una de las intenciones finales es ir consiguiendo el establecimiento de una cultura de colaboración en los Seminarios/Departamentos y Centros.

3. "EQUIP COSSETÀNIA": UNA EXPERIENCIA DE CONEXION INTERINSTITUCIONAL

Hay criterios de interés social que necesitan el concurso de todas las instituciones educativas para poder poner en marcha innovaciones que lleven a una mejora cualitativa de la enseñanza, del trabajo en el aula y, sobre todo, de los centros. Conceptos como "desarrollo cooperativo", "colaboración", "desarrollo organizativo" o "proyectos de desarrollo basados en el centro" se han traducido frecuentemente en experiencias en las que los grupos y los centros, los ICE, los CEP y las Universidades, participan en diferentes contextos: Zaragoza, Palencia, Santiago, Sevilla, Granada, Murcia, ... Sin embargo, la mayoría tienen un principio y un final.

Nosotros, respecto a otros grupos que conocemos, ofrecemos una peculiaridad: aún seguimos funcionando. En otro lugar ya presentamos la historia (Ferrerres, González y Jiménez, 1990, 103-118), por lo tanto aquí tan sólo queremos resaltar los rasgos más significativos de nuestra trayectoria.

Mantenemos la disposición inicial y el tipo de relaciones interinstitucionales que se configuró en el momento oportuno con el ICE de Tarragona como "organismo intermedio" que aglutina la formación continuada de todo el sistema educativo.

Dos estructuras más dan soporte a la experiencia como se puede comprobar en el ANEXO 1:

- Un grupo de profesores del Seminario de Formación Humanística del I.P.F.P. "Comte de Rius".
- Un grupo de profesores del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universidad "Rovira i Virgili" de Tarragona.

¿Qué ha cambiado desde el curso 1986-87 hasta hoy? El análisis de la evolución de estos ocho años de funcionamiento nos permite hacer un seguimiento dividido en cuatro fases:

a) Entre 1986-88: Fase de adaptación y de ajuste. Los objetivos comunes de todo el grupo, algo difuminados, se centraron en la observación del desarrollo curricular que llevaban a cabo los profesionales de Secundaria, en qué situación se encontraban, qué material empleaban, etc.

Los universitarios se introdujeron en la cultura de la práctica cotidiana, especialmente de la F.P.

Se puede afirmar, pues, que no existía ningún equipo ni ningún desarrollo cooperativo. La preponderancia fue de los de Secundaria con un papel de soporte y ayuda por parte de los universitarios.

b) Entre 1988-90 se inician dos procesos. En primer lugar un análisis de los diferentes contextos educativos (sociológico, organizativo, curricular, etc) con instrumentos diseñados por los universitarios y revisados por los profesores de secundaria; en segundo lugar, la estructuración de la programación y elaboración de materiales por parte de los profesores de secundaria.

Empieza una vía de colaboración al abrirse el grupo a profesores universitarios, por ejemplo, y a la participación de alumnos:

- De 4º y 5º de Ciencias de la Educación que ayudaban a diseñar las unidades y a preparar su experimentación en el aula.
- De 4º y 5º de Geografía e Historia que, a raíz de las prácticas del CAP, se involucraron en la investigación de materiales curriculares específicos.

También se tienen relaciones puntuales con profesores universitarios de Historia y Geografía.

c) Entre 1990-92: Fase de colaboración propiamente dicha. Los objetivos, que hasta ahora eran diferenciados en función de los intereses y necesidades, empiezan a ser mayoritariamente comunes.

Es en este momento cuando el trabajo se centra en dos ámbitos: los Departamentos, tanto el universitario como el de secundaria, y el aula de secundaria. Las reuniones son más habituales, no se discute ni sobre investigación, ni sobre currículum, sino sobre la preparación y el funcionamiento de la práctica.

El desarrollo profesional es el eje de la tarea diaria. Las unidades se experimentan en el aula y se analizan posteriormente.

El grupo, como tal, empieza a publicar y a presentar sus aportaciones a diferentes congresos y reuniones (Equip Cossetània, 1993).

d) De 1992 hasta la actualidad se observa una fase de asentamiento en la cual el marco conceptual de las conexiones entre ambas instituciones entra en lo que denominamos "la teoría de la transferencia de conocimientos" (Ferrerres, 1991, 109 y ss.) siguiendo los trabajos de Huberman y Levinson (1988) y Arends (1990) entre otros. A la vez se nos abren otros interrogantes: ¿Qué tipos de conocimientos se intercambian entre los miembros del grupo?, ¿qué direccionalidad presentan estos intercambios?, ¿en qué medida influye el proceso de cooperación en la obtención de conocimientos sobre los entornos educativos?

En esta etapa ya han aparecido productos completos fruto de un trabajo profundo de análisis del desarrollo de unidades.

Ha llegado, quizás, el momento de serenar la colaboración y ser creativos en las propuestas que hemos de realizar a medio y corto plazo (3 cursos y 1 curso) con la finalidad de seguir avanzando por este amplio camino.

4. "EL HOMBRE Y LA HISTORIA": UN PROYECTO DE RENOVACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA

El punto de partida fue, al principio, como ya dijimos antes, tan simple y sencillo como angustioso: la necesidad perentoria de replantearnos una situación que, muchas veces, llegaba a ser terriblemente frustrante, al ver cómo costaba hacer llegar la asignatura de Formación Humanística a unos alumnos de Formación profesional, en general, con escasa motivación previa por todas las materias "teóricas" y aún menos por la nuestra, la cual ven con muy poca funcionalidad.

No nos sentíamos cómodos con la didáctica tradicional y compartíamos un deseo de buscar nuevas vías, de tratar de realizar una serie de cambios a fin de mejorar los resultados y, sobre todo, conseguir que la tarea diaria no fuera una "lucha" constante y, desgraciadamente, muchas veces perdida, en un medio nada propicio. Todo proceso de transformación se sustenta en tres pilares fundamentales:

1. Análisis de la realidad (contexto o punto de partida).
2. Propuestas sustitutorias a partir de las consecuencias derivadas del apartado anterior.
3. Evaluación periódica de las novedades introducidas y realización de ajustes necesarios para salvaguardar y constatar su validez.

A continuación, detallaremos como se han aplicado en nuestro caso concreto las etapas mencionadas anteriormente:

a) El análisis de la realidad existente

Era necesario que fuese, por razones obvias, lo más rigurosa posible, por eso, desde un principio quisimos huir del planteamiento un poco simplista, deformador de la realidad (aunque "tranquilizador" de algunas conciencias) que traslada toda la responsabilidad de la falta de resultados positivos al alumno ("son apáticos", "pasan de todo", "no tienen ningún tipo de motivación", ...) y/o a la falta de base derivada de las etapas educativas anteriores. Sin dejar de reconocer que estas razones tienen una determinada influencia, más o menos decisiva según los casos, hay también que admitir que en otras ocasiones hemos sido los enseñantes los que inconscientemente hemos contribuido a abrir y aumentar la distancia que nos separaba de nuestros alumnos, al intentar p.e. transplantar los esquemas universitarios a Secundaria, primando fuertemente los contenidos y su transmisión, sobresaliendo los conceptos, principios, ... olvidándose de las actitudes y los procedimientos, más presentes en una metodología activa y participativa que en una historia irreal e impersonal.

Por otra parte, el abandono de una desprestigiada "Historia memorística" (los típicos listados de reyes, las batallas, las fechas, ...) y la adopción de otra más "conceptual" que trata de explicar las estructuras profundas y globales de la evolución de las sociedades humanas (feudalismo, imperialismo, capitalismo, proletariado, ...) con el resultado final de un incremento considerable del grado de abstracción, ha llegado a ser una fuente apreciable de dificultades escolares en cuanto a la comprensión y asimilación, cuando no se tiene demasiado en cuenta la evolución intelectual del adolescente que en ningún caso es lineal y uniforme. Todo ello tampoco nos cautivaba.

b) Propuestas sustitutorias

En este proceso de reflexión y de marcada insatisfacción con el contexto que teníamos, el paso siguiente tenía que ser, indudablemente, la investigación de posibles salidas alternativas. Al empezar a andar, lógicamente, no partimos de cero, ya que consideramos que en el mundo de la educación en el que nos movemos, se avanza rápidamente y con mayor riqueza de matices si se suman esfuerzos en lugar de trabajar de una forma aislada. Por esto, de un análisis, crítico y serio, de otros proyectos con los que, al menos en principio, compartíamos la misma filosofía (en este sentido, señalamos el Grupo Germania 75; Ballarini y otros; el Grupo 13-16 y Fernández y otros, integrantes de un grupo de trabajo del ICE de la Universidad Politécnica de Barcelona), y de nuestra experiencia docente se empezó a conformar una línea de actuación, que como todas las cosas de la vida, en sus orígenes estaba llena de incertidumbres, dudas, tanteos, pero que poco a poco se fue consolidando y perfilando con más nitidez. También hay que señalar que este espíritu originario de búsqueda e inconformismo ha sido una constante desde siempre (detalle que quedó patente más atrás cuando explicamos las diferentes etapas por las que hemos pasado), ya que pensamos que la formación es un proceso vivo y activo dirigido a unas personas concretas y determinadas que participan de este dinamismo, a las que se ha de facilitar recursos para poder responder a las necesidades e inquietudes de un mundo cambiante y, que, consecuentemente, hemos de tener muy presente la exploración de vías que sirvan de adaptación y réplica a las nuevas circunstancias.

Desde un principio apostamos decididamente por una enseñanza activa y participativa en la que el alumno fuera el verdadero protagonista en el aula y no un simple sujeto pasivo que recibiera un bombardeo de contenidos, que tuviera que memorizar para repetir

posteriormente en un examen. Hemos intentado que la clase se convirtiera en un "taller de Historia" con todas las connotaciones que esto comporta a nivel de procedimientos, de trabajo individualizado y de primar, en suma, la formación sobre la información.

Ahora bien, si esta filosofía ha actuado siempre como punto de referencia y como guía en el momento de diseñar las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, es bien cierto que el planteamiento, en sus inicios, respondía a una realidad y a unas condiciones totalmente diferentes de las actuales en las cuales, la Reforma ya no es una idea que se intuye en un horizonte temporal indefinido, sino que es algo inmediato. Sintéticamente podemos señalar dos etapas claramente marcadas e interrelacionadas:

1. La fase inicial

Se resume gráficamente a través del ANEXO 2 que adjuntamos al final. El instrumento fundamental de trabajo, que a la vez actúa como hilo vertebrador, es un cuadro de doble entrada en el cual una coordenada o EJE CRONOLOGICO señala unas épocas (SOCIEDADES PRE-URBANAS, MUNDO ANTIGUO, FEUDALISMO, TRANSICION, CAPITALISMO, ERA ATOMICA), y en la otra denominada EJE TEMATICO se van introduciendo unos centros de interés (LOS VIAJES, LOS CONFLICTOS, SISTEMAS PRODUCTIVOS, SISTEMAS POLITICOS, ARTE). Aunque aceptamos que toda clasificación es convencional y, por lo tanto, discutible y modificable, nosotros hemos optado por ésta bajo unos criterios que en el caso de la división temporal, pretenden en primer lugar marcar unas divisiones a partir de unos hechos, que consideramos básicos, y que abren nuevas perspectivas históricas; en segundo lugar, suprimir la división entre Prehistoria e Historia, ya que entendemos que puede ser una fuente de confusión para los alumnos al pensar que las fases iniciales de la presencia humana estaban al margen de la Historia, cuando es evidente que ésta es un proceso continuo de desarrollo que lo abarca todo; y en tercer lugar, dar al término "contemporáneo" un sentido auténtico de proximidad al alumno: por eso se inicia a partir del 1945 y se potencia de una forma especial al ser una buena ocasión para introducirlo en la problemática de una actualidad en mutación permanente, de la cual él es una pieza insustituible y que indefectiblemente ha de jugar un papel comprometido y responsable. En el caso de la elección de centros de interés, hemos valorado principalmente que fueran atractivos y significativos y hemos empezado por las cosas más concretas y, poco a poco, hemos avanzado en complejidad y nivel de abstracción.

La Historia se convierte en un gran rompecabezas en el que cada elemento, representado por un dibujo, aporta una visión parcial que adquiere sentido en el conjunto. La selección de las imágenes no es aleatoria sino que está plenamente relacionada con la idea que se quiere transmitir. Así, por ejemplo, en el caso del epígrafe de las Sociedades Pre-urbanas, se ilustra con el dolmen de la Piedra Gentil de Vallgorguina, con pinturas rupestres: el caballo del Camarín de la cueva de San Román de Candamo de Asturias, manos de la cueva de El Castillo y bisontes de la cueva de Altamira en Cantabria, recolectores de miel de la cueva de la Araña en Bicorp, Valencia, cazadores de Morella en Castellón y un vaso campaniforme. Si se hace una lectura detenida de este friso, se pueden encontrar explicitados los rasgos más significativos de periodo e interrelacionarlos entre sí mediante un mapa conceptual.

Lógicamente de este mosaico surgen una serie de unidades didácticas que por falta de espacio no podemos enunciar, pero que como muestra, la correspondiente al conjunto anterior, la denominamos "De la cueva al poblado".

2. La fase actual

Apunta decididamente hacia la ESO y, en consecuencia, hemos concretado una propuesta de modulación separada en dos ciclos:

1^{er} ciclo (12 a 14 años):

MODULO 1: Las actividades humanas y el tiempo histórico.

MODULO 2: El mundo: descubrimiento y ocupación.

MODULO 3: De la cueva al poblado (cómo empezó todo).

MODULO 4: Y ahora ¿qué pasa? (seguimiento de la actualidad a través de la prensa).

2^o ciclo (14 a 16 años):

MODULO 5: Viaje al mundo antiguo.

MODULO 6: Caballeros, agricultores, monjes y ciudadanos.

MODULO 7: Las máquinas que transformaron el mundo.

MODULO 8: Sistemas políticos actuales (cómo organizamos la convivencia).

Hay que señalar que, si a simple vista parece que las líneas maestras vienen señaladas por el bloque conceptual, si se analiza en profundidad su estructura y composición, se puede constatar que el peso específico recae en los procedimientos y en las actitudes.

Como decíamos anteriormente, la programación derivada del *Anexo 2*, no era fruto del azar sino de una profunda y larga reflexión interna; por eso, la nueva modulación ha surgido de una forma natural de esa fuente originaria, sin forzarla excesivamente y con pocos retoques, como se indica en el *Anexo 3*. Si los comparamos, veremos que las modificaciones se concretan en el título general del proyecto: "El hombre y la historia" es sustituido por "La relación hombre-medio a lo largo del tiempo", y en los nombres de los centros de interés del eje temático, que de acuerdo con las pautas derivadas del encabezamiento anterior, "Los viajes", "Los conflictos", "Los sistemas productivos", "Los sistemas políticos" y "El arte", se convierten en "Ocupación", "Disputa", "Explotación", "Organización" y "Culturización" del medio, respectivamente. No es un cambio puramente formal sino que responde a un planteamiento más global de las Ciencias Sociales.

Los criterios que hemos tenido en cuenta en el momento de realizar la selección son similares a los que hemos expuesto, ya que partimos de la misma filosofía: *en el primer ciclo* valoramos el grado de desarrollo intelectual del alumno y proponemos un crédito de iniciación (qué entendemos por historia, las actividades humanas y su tipología, el entramado interno del tejido social, el tiempo histórico y cómo se hace la Historia); otro de análisis y observación de la Geografía en sus aspectos más tangibles (los agentes del relieve, el clima y la vegetación y su incidencia sobre la demografía), a través de las diferentes etapas de la ocupación del planeta a lo largo de los siglos desde una perspectiva eurocéntrica, donde se remarcan los valores de la defensa del medio ambiente. El siguiente trata de las sociedades pre-urbanas tanto las prehistóricas como las actuales a través de la arqueología y la antropología con un componente actitudinal importantísimo de respeto a otras concepciones y civilizaciones, además de la revitalización de la propia cultura, a la vez que trabaja los lazos de total dependencia y con un mínimo de incidencia de los grupos más primitivos con el medio (hay que tener en cuenta que estas tribus presentan muy pocas variables y se pueden abarcar sin mucho esfuerzo; en este sentido podríamos decir que es más fácil entender el modo de vida de un cazador recolector, que no la compleja existencia de

una persona en una sociedad desarrollada del siglo XX), y, finalmente, si hemos empezado planteando las bases de la historia y la geografía, y hemos continuado indagando cómo eran las organizaciones más rudimentarias, cerraremos el ciclo con una aproximación al mundo actual a través de los medios de comunicación, es decir, cómo nos encontramos ahora.

En el segundo ciclo, aumentaremos un poco la complejidad conceptual ya que el alumno evidentemente ha madurado y empezamos con un crédito específico de arte (Egipto, Grecia y Roma); seguimos con otro dedicado a la Edad Media, pero enfocado a través del análisis y observación de la vida cotidiana ("hábitos y costumbres de la gente normal"); a continuación hacemos una visión diacrónica de la técnica, centrándonos evidentemente en los siglos XVIII-XX, génesis de desarrollo, conflictos y desigualdades, y acabamos situando de nuevo al alumno en su realidad más inmediata mediante el análisis y la comprensión de los sistemas políticos actuales (la propuesta se centra en el fomento de las actitudes de respeto y de tolerancia que impregnan el sistema democrático) en un objetivo claro de formar a los ciudadanos del futuro.

Una vez hemos detallado la selección de contenidos y los criterios seguidos pensamos que es el momento de analizar otros aspectos no menos significativos y que servirán para clarificar toda la explicación:

• *¿Cómo trabajamos a nivel de grupo?*

Al inicio de cada curso establecemos una mañana a la semana que destinamos a reuniones de trabajo y a realizar cualquier tipo de gestión, investigación o contacto que afecte al colectivo. Esta mínima infraestructura es muy importante ya que aquí se fijan las pautas y los objetivos generales, se determinan los nuevos temas que se han de confeccionar (se hace un guión inicial, se busca el material necesario, se diseñan las estrategias de aprendizaje, se contacta con las personas o entidades pertinentes para redondear el proyecto). Se elabora con estos elementos el primer borrador que posteriormente será el que se experimentará en clase, cada profesor introduce los cambios que le determinan las circunstancias concretas del día a día y, finalmente, en posteriores encuentros conjuntos se hace la propuesta definitiva tomando como punto de referencia unos indicadores que nos marcan el camino (nuestra observación en el aula, la opinión del alumno a través de encuestas, discusiones teóricas sobre la práctica educativa, el seguimiento y grabación en vídeo de las clases, ...).

El resultado final es un crédito con todos los elementos necesarios para poderlo aplicar sin ningún tipo de problema en clase.

• *¿Cómo trabajamos en el aula?*

Antes ya hemos indicado que, básicamente, procuramos que el alumno sea el auténtico protagonista de la clase y que, por lo tanto, deje de ser un simple espectador y se convierta en un observador, analista y evaluador de los fenómenos sociales. Tratamos de involucrarlo directamente, a nivel individual y de grupo, mediante:

- La realización de una libreta o DOSSIER INDIVIDUAL, en el que queden recogidas todas las actividades, es decir, ellos mismos confeccionan su libro de texto que constará de portada, índice, desarrollo del tema y bibliografía. En este trabajo valoramos, además del contenido, la forma, con el fin de reforzar unos hábitos de conducta: orden, limpieza, sistematización, claridad, estructuración, ..., que en general suelen tener bastante olvidados. El profesor facilita unos

documentos base y explica qué se ha de hacer según las directrices de la guía didáctica, el alumno realiza las tareas que se le mandan a la vez que aporta materiales que cree oportunos con el fin de completar y mejorar la propuesta inicial y, finalmente, se corrige.

- La elaboración de murales que sirven para investigar, recordar o repasar algunos aspectos significativos.
- La participación en algunos "juegos de simulación" con los que se sumergen dentro de acontecimientos históricos. Su desarrollo supone: conocimientos, comprensión, escenificación, imaginación, ...
- Análisis y comentario de material audio-visual adecuado a cada circunstancia.
- El trabajo de diferentes fuentes de información para contrastar noticias y tratar que cada uno saque sus propias conclusiones.
- La participación activa en debates.
- Las visitas complementarias a lugares específicos para aprovechar todo aquello que ofrece nuestro entorno.

El profesor actúa como orientador, dinamizador y coordinador de la tarea que se lleva a cabo en el aula. En este sentido, no monopoliza ni absorbe todas las funciones.

Si hemos dicho que la clase se organiza como un "TALLER DE HISTORIA", implica que dentro del aula necesitamos una mínima infraestructura para funcionar: un armario para guardar los instrumentos de trabajo, tabloncillos de anuncio para colgar murales, una organización articulada en grupos para economizar y optimizar el uso de material escolar (pegamento, tijeras, reglas, rotuladores, ...) y, sobre todo, marcar unas directrices muy claras para que los chicos/as se vayan desarrollando gradualmente de una forma autónoma, pero a la vez sin romper ni entorpecer la buena marcha general. Todo esto queda recogido en unas "PAUTAS DE PRESENTACION Y ELABORACION DE LA LIBRETA" que repartimos a todos los alumnos el primer día y que han de incluir en el Dossier.

• *¿Cómo y qué evaluamos?*

La respuesta a este interrogante hay que tenerla muy clara tanto a nivel de profesor como de alumnos. Pensamos que, como en el caso anterior, la mejor forma es explicitarlo por escrito mediante unos "OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO" y "UNOS CRITERIOS GENERALES DE EVALUACION", hojas que también han de colocar en el lugar que se les indica en la libreta.

Marcamos tres tipos de evaluación: la inicial en la que variamos las estrategias según el crédito; la continua que vamos controlando a través del trabajo diario de clase (ya hemos dicho que este método hace que se tenga un contacto directo, frecuente y variado con los alumnos) y, especialmente, mediante la libreta individual, que es un resumen de todo el trabajo realizado y la final mediante pruebas específicas elaboradas y con trabajos complementarios o de síntesis.

En el momento de calificar al alumno valoramos todas las variables que aparecen en el *Anexo 4*.

5. VALORACION Y REAJUSTES

Sobre la evaluación periódica y las consecuencias que de ella se derivan es evidente que de todo lo que se ha dicho hasta ahora es fácil deducir que si alguna cosa no nos ha faltado nunca ha sido el espíritu de crítica y la posibilidad de dejar la puerta abierta a cualquier innovación, generada a partir del mismo grupo o desde el exterior, si la consideramos adecuada. De hecho, las dos fases que hemos indicado (la inicial y la actual) no son más que la culminación de un largo proceso evolutivo y de adaptación que en el caso de la segunda aún continúa claramente abierto.

Ya hemos comentado qué dinámica hemos establecido para evaluar la validez del material elaborado y de las estrategias planteadas en clase (en este sentido, los procedimientos, entendidos como aplicaciones de técnicas están orientados, por un lado, a alcanzar y sistematizar la información, y por otro lado, a servir de asentamiento para la estructuración del propio conocimiento y de la propia actitud). También hemos de destacar que, antes del diseño definitivo, hay unos puntos de referencia críticos que determinan las modificaciones que se han de introducir.

De todas formas el que fija en última instancia su aceptación o rechazo son los resultados en clase que, sin caer en triunfalismos, pensamos que globalmente son bastante satisfactorios, en nuestra pretensión que el alumno que suele hacer a lo largo de su escolarización un aprendizaje de conceptos en forma de círculos concéntricos, es decir, repitiendo los temas, la metodología, los exámenes, ... y cambiando sólo la profundidad y el nivel, como realidad única y compleja que es, aprenda y trabaje de forma subjetiva y personalizada, empleando mecanismos particulares, ya que, el conocimiento adquirido no será igual para todos, sino que estará en función de los aspectos de su propia personalidad que ponga en juego, entre otros: experiencias, habilidades, necesidades, intereses, capacidad, nivel de madurez, ritmos de aprendizaje, ...

Para finalizar, queremos indicar algo que por más obvio que parezca, no está de más añadirlo para no crear excesivas expectativas; no ofrecemos ninguna panacea, creerlo sería tan pretencioso como falso. Lo que presentamos ha sido el resultado de muchas horas de trabajo, con la esperanza que pueda servir de ayuda a otros compañeros en su actividad docente cotidiana.

En el momento de hacer balance de todos estos años de funcionamiento, creemos que podemos valorar la experiencia como muy positiva. No es el momento de relatar todo lo que hemos hecho conjuntamente: comunicaciones a diferentes congresos y reuniones científicas, elaboración de materiales para el aula, seminarios a través del ICE y en la Facultad de Filosofía y Letras y en la de Ciencias de la Educación y Psicología, etc.

Quizás como señala Molina (1993) el desarrollo profesional implica muchos aspectos, facetas, actitudes, etc, pero sería necesario fundamentarlo en tres pilares básicos:

- *El interés profesional*, entendido como el trabajo bien hecho, ansia de mejora y satisfacción personal.

Éste fue el elemento desencadenante del nacimiento del grupo y éste sigue siendo el factor dinamizador. Coincidimos por una parte, un grupo de profesores de Secundaria preocupados por la enseñanza de la Formación Humanística en un contexto un poco difícil,

como ya hemos explicado, y, por otro lado, un grupo de profesores de la Universidad, preocupados por la Secundaria en general, (etapa que concentrará en los próximos años el mayor peso de la Reforma) y por la F.P. en particular, que podían aportar al desarrollo curricular sus conocimientos teóricos y prácticos. Esta cooperación tiene como objetivo final conseguir una mejora real y efectiva a todos los niveles.

- *El trabajo en equipo*, como guía de todo el proceso y estrategia fundamental de la tarea diaria, es el pilar fundamental de esta innovación. Esto implica una gran capacidad de comunicación, la aceptación de los puntos de vista de los demás y unas relaciones personales de compañerismo que dan calor y que hacen que el trabajo no sea, solamente, algo duro y pesado.

Estas características sirvieron, en el momento oportuno, para superar aquella situación inicial en la que parecía que coexistían dos grupos diferenciados: uno de "teórico" (los universitarios) y otro de "prácticos" (los de Secundaria).

- *La participación*: pensamos que si una persona se considera miembro de una comunidad de intereses y de objetivos, ha de participar de las decisiones, de los procesos y de los resultados. Este aspecto está perfectamente asumido por el grupo.

Finalmente queremos añadir que, aunque son muchas las metas alcanzadas, también detectamos algunos aspectos que es necesario revisar y profundizar:

- *El tiempo*: las circunstancias profesionales de unos y otros, junto a la falta de tiempo dificultan el desarrollo de un proceso de este tipo y siempre se acaba poniendo en marcha el trabajo con gran dosis de voluntarismo e invirtiendo muchas horas "extras" de trabajo. La Administración lo debería tener en cuenta y facilitar con una serie de incentivos a este proceso de colaboración interinstitucional.

- *Las ayudas*, imprescindibles, para la difusión o publicación de los materiales que el grupo elabora.

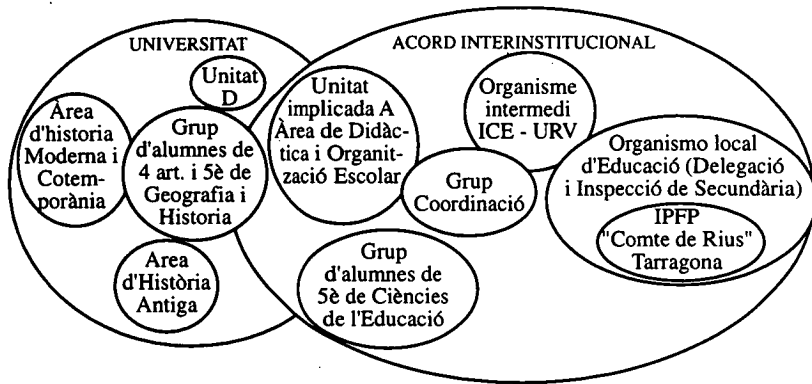
- *La planificación* que, una vez consolidado el grupo se ha de hacer a corto, medio y largo plazo. Fijar los objetivos.

- *La búsqueda de la implicación institucional* a fin de generar en el Centro, una cultura de colaboración que haga proliferar más grupos hasta llegar a lo que se llama "desarrollo profesional basado en el centro o desarrollo organizativo" en la cual todos estén implicados.

Pensamos que los grupos de colaboración son el inicio de una cultura que se debería extender por a todos los centros educativos y que la Administración debería facilitar los elementos para hacerlo posible.

ANEXOS

ANEXO 1. Mapa de Connexions Interinstitucionals



Mapa de Connexions (Tarragona)

Figura 1

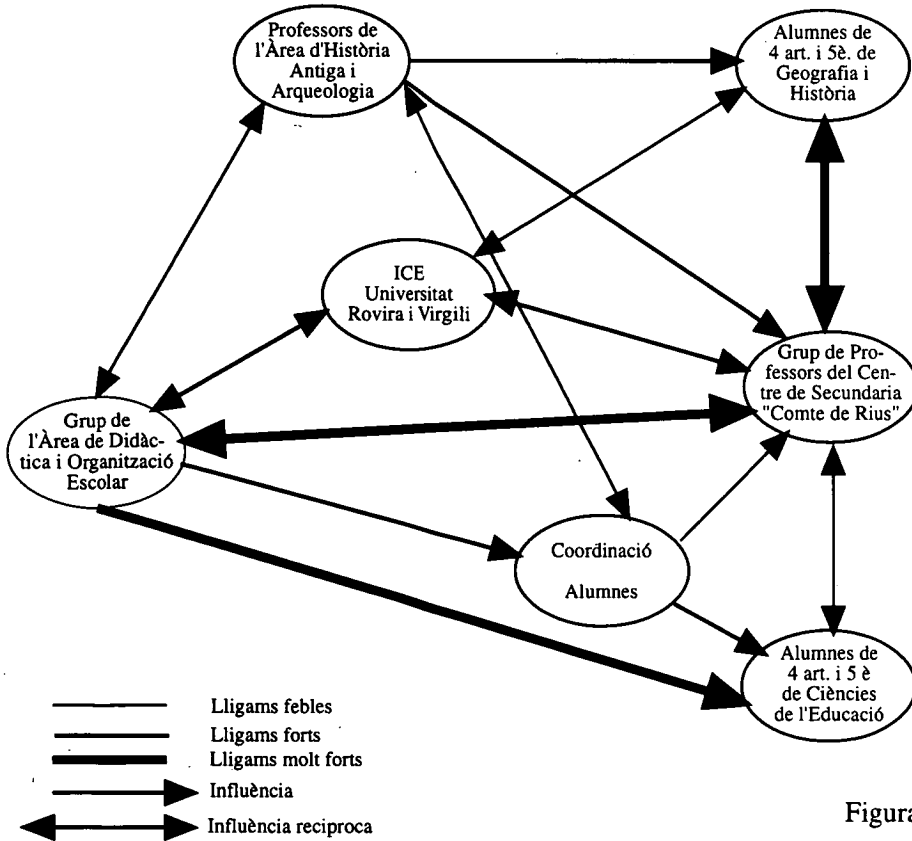
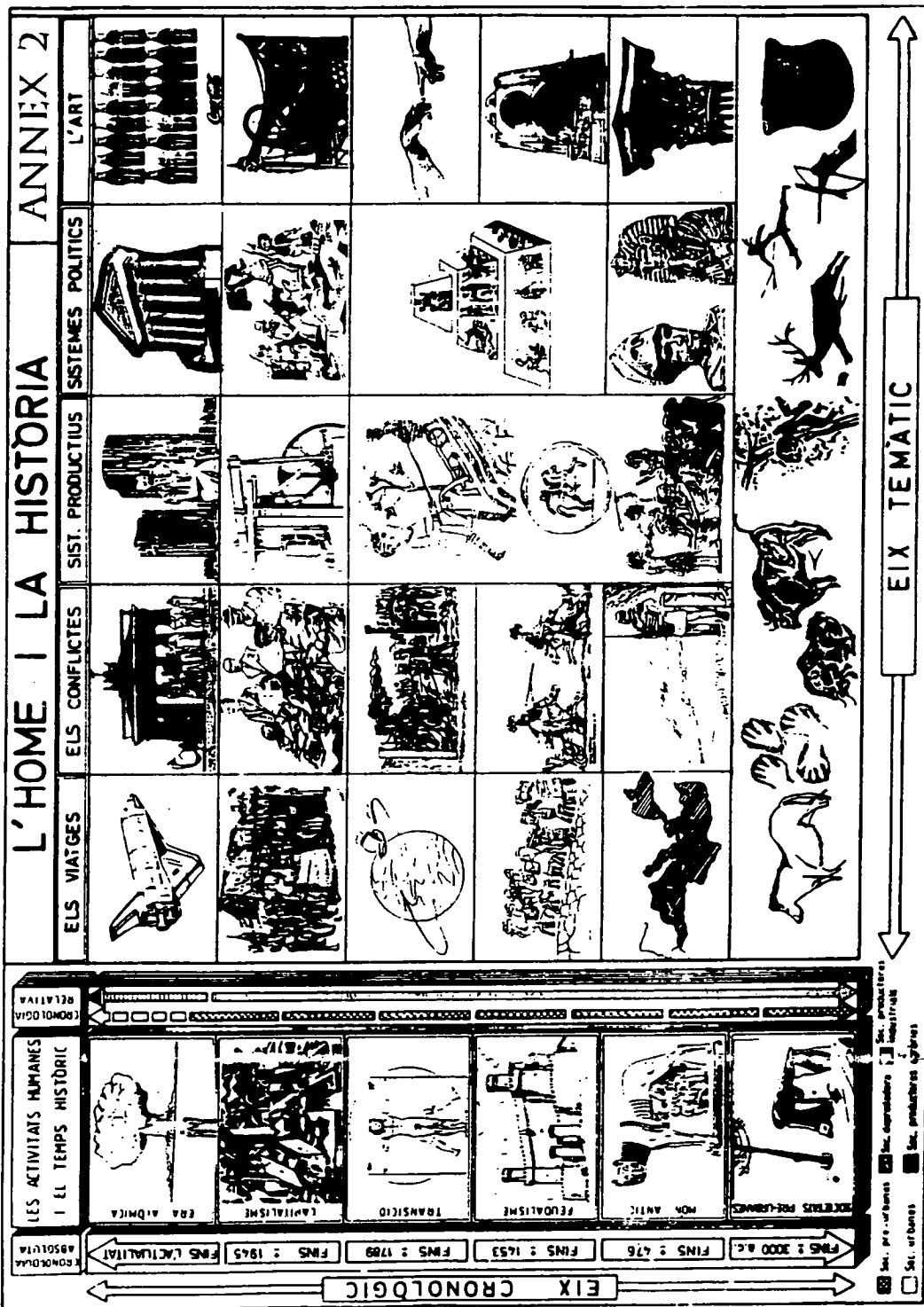


Figura 2

ANEXO 2



ANEXO 3. Proposta de Modulació, a partir del projecte "L'home i la història"

1

		LA RELACIÓ HOME-MEDI AL LLARG DEL TEMPS				
		Ocupació	Disputa	Explotació	Organització	Culturització
ERA ATÒMICA				7	8	
CAPITALISME			4			
TRANSICIÓ	2					
FEUDALISME				6		
MÓN ANTIC					5	
SOCIETATS PRE-URBANES				3		

ANEXO 4

DADES PERSONALS:

Curs / Especialitat:

Alumne/a: _____ Edat: _____
 Adreça: _____ Telèfon: _____
 Nom i professió dels pares: _____
 Assignatures pendents: _____
 ALTRES: _____



ASSISTÈNCIA A CLASSE:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	OBSERVACIONS	
S																																	
D																																	
N																																	
D																																	
G																																	
F																																	
M																																	
A																																	
M																																	
J																																	

PROVES:

Prova d'avaluació inicial:

1a		RECUPER.		2a		RECUPER.		3a		RECUPER.		4a		RECUPER.	
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació	Qualificació

CONTROLS A CLASSE:

Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
VALORACIÓ						
Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:	Data:
VALORACIÓ						

ACTITUDS:

	Data:	Data:	Data:	Data:
Puntualitat				
Treballs a classe				
Responsabilitat				
Participació				
Comportament				
Esforç personal				
Tolerància				
Autonomia				
Iniciativa				
Col·laboració				
Esperit crític				
Recerca de materials				

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARENDS, R. I. (1990): "Connecting the University to the School". En JOYCE, B. (Ed): *Changing School Culture Through Staff Development* (ASCD). Alexandria, 117-143.
- BALLARINI, A.M. y otros (1979): *Trabajos prácticos de Historia*. Akal, Madrid.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Morata, Madrid.
- BENEDITO, V. (1988): "La investigación didáctica". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Planeta, Barcelona.
- CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. (1983): "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". *Revista Infancia y Aprendizaje* Nº 23. Madrid, 55-74.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- CARRETERO, M. (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid.
- DEMO, P. (1985): *Investigación participante. Mito y realidad*. Kapelusz, Buenos Aires.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- FERNANDEZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Escuela Española, Madrid.
- EQUIP COSSETÀNIA (1993): *Unitat Didàctica de la Cova al Poblat*. MEC-ICE (URV), Tarragona.
- ESTEBARANZ, A. (1989): *La escuela como transmisora de valores en el contexto de la sociedad sevillana*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla.
- FERRERES, V.; GONZALEZ, A.P.; JIMÉNEZ, B. (1990): "Formación permanente del profesorado de Secundaria: Historia de una experiencia. Valoración y proyección". *Universitas Tarraconensis*, II, vol. I-II. Facultat de Filosofia i Lletres, Tarragona, 103-108.
- FERRERES, V. (1991): "Conexiones Universidad-Centros: acuerdos interinstitucionales y transmisión de conocimientos". *Universitas Tarraconensis*, II, vol I-II, Facultat de Filosofia i Lletres. Tarragona, p. 107-119.
- FERRERES, V. (1992): "La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa" en *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II. CIOE. GID, p. 13-39.
- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London, Open University.
- GIMENO, J. (1990): *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Jornadas F.P. del P. en CEE. Barcelona, 39 págs. pol.
- GLATTHORM, A. (1987): "Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth". *Educational Leadership*. Nº 45, 3, 31-35.
- GRUPO 13-16 (1990): *Taller de Historia, Proyecto curricular de Ciencias Sociales. Guía Didáctica*. Ed. De la Torre, Madrid.
- HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Taurus. Madrid.
- HARGREAVES, A. (1991): "Cultures of Teaching" in GOODSON, I. and BALL, S. (Ed.): *Teachers' Lives*. New York, Rontledge. 32 pp. (policopiado).
- HUBERMAN, M. y LEVINSON, N. (1988): "Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas". *Revista de educación*. Nº 286. S.P. del MEC, Madrid, 61-96.
- MARCELO, C. y Otros (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Publicaciones Universidad, Sevilla.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio*. PPU, Barcelona.
- MARTIN, J.M. (1982): *Approaches to Research or Teaching. Implications for Curriculum Teacher Theory and Practice*. Michigan State University, Michigan.
- MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. MEC, Madrid.
- MEC (1989b): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. MEC, Madrid.
- MINGORANCE, P. (1991): *Metáfora y pensamiento profesional*. GID, Sevilla.
- MOLINA, E. (1993): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral. Inédita. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, Granada.
- OJA, S.N. y SMULYAN, L. (1989): *Colaborative Action Research: A Developmental Approach*. The Farmer Press, Philadelphia.
- PEREZ, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid. Nº 4, 128-148.
- POZO, J. y otros (1983): "Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia". *Revista Infancia y Aprendizaje*. Nº 24, Madrid, 55-69.
- ROZADA, J.M.; CASCANTE, C.; ARRIETA, J. (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. CYAN, Gijón.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- TOM, A.R. y VALLI, L. (1990): "Professional Knowledge for Teachers". *Handbook of Research on Teacher Educative*. McMillan, New York, Nº E, 373-392.