

En este artículo presentamos dos estudios, uno sobre estudiantes para maestro de Ed. Primaria y otro sobre profesores de Ed. Secundaria en formación que exploran su nivel de desarrollo profesional respecto a dos ámbitos: las sociedades actuales e históricas y el uso del museo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ambos estudios parten de un mismo marco teórico y de una metodología muy similar, caracterizada por la elaboración de unos mismos instrumentos de obtención y análisis de la información, diseñados en función de una hipótesis de progresión del desarrollo profesional docente.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación inicial del profesorado; Desarrollo profesional; Didáctica de las Ciencias Sociales; Sociedades actuales e históricas; Museos; Análisis de concepciones.*

## Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales

pp. 85-97

José María Cuenca  
Jesús Estepa

Universidad de Huelva\*

### El conocimiento de los profesores y el desarrollo profesional

En el Grupo de Investigación DESYM del que formamos parte, asociamos el concepto de desarrollo profesional a la evolución de las concepciones (y la coherencia entre las verbalizadas y las puestas en acción), como un elemento del conocimiento profesional; a la evolución en la reflexión sobre, en y para la práctica (Schön, 1992) y a la identidad profesional, como concepto que incorpora las imágenes del docente en formación inicial y en ejercicio sobre sí mismo. Es en esta línea en la que se enfocó la tesis doctoral de Climent

(2005), con la que compartimos una interpretación del desarrollo profesional en la que la clave para la mejora del profesor es, por un lado, la toma de conciencia de sus concepciones, de su actuación, de su manera de entender la profesión, de su conocimiento y sus necesidades; y, por otro lado y relacionado con lo anterior, la implicación en el cuestionamiento continuo de la práctica.

Ahora bien, identificamos la práctica con el diseño y el desarrollo del currículo, y su cuestionamiento con la experimentación en equipo de propuestas y proyectos curriculares en una actitud de ensayo, comprobación y evaluación, de modo que el valor del currículo

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. José María Cuenca López (jcuenca@uhu.es); Jesús Estepa Giménez (jestepa@uhu.es).

✉ Artículo recibido el 2 de octubre de 2006 y aceptado en diciembre de 2006.

lo no es simplemente el de ser medio para mejorar la enseñanza, sino expresión de ideas para mejorar a los profesores en sus prácticas de cada día (Stenhouse, 1991). De esta manera, el desarrollo profesional lo vinculamos a procesos de investigación del profesor o estudiante basados en el tratamiento de problemas curriculares (Porlán y otros, 2001), ya que el currículo constituye la *herramienta* con la que trabajamos los profesores en el aula, relacionando así teoría y práctica, reflexión y acción, conocimiento escolar y conocimiento profesional, desarrollo en grupo y desarrollo individual (Keiny, 1994).

Respecto a este último aspecto, y pese a las nuevas formas de individualismo que se están desarrollando en la sociedad global (Appel, 1997), el desarrollo profesional implica un perfeccionamiento en equipo, colegiado, colaborativo, cooperativo porque, al menos en los niveles obligatorios de la enseñanza, los proyectos curriculares deben perseguir la formación integral de los alumnos, su educación como seres humanos, más allá de las disciplinas y especialidades, siendo imprescindibles el diálogo y la comunicación entre profesionales que tienen en común un mismo objetivo (Álvarez Méndez, 2001, p. 163); porque esta tarea, que reconoce la capacidad de decisión profesional frente a la de mero ejecutor de prescripciones que otros (currículo oficial, libros de texto, etc.) elaboran, no puede abordarse individualmente (Beyer y Liston, 2001, p. 238); además, de no trabajar en equipo, como advierte Santos Guerra (1994), las estructuras escolares permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan; finalmente, debido a que la definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual, limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo, al no contemplar la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apo-

yar y sostener el desarrollo profesional de cada participante (Zeichner y Hoefft, 1996).

Por otra parte, para analizar el grado de crecimiento o evolución que como profesional experimenta el profesor desde su formación inicial consideramos muy útil la visión del conocimiento profesional deseable como un sistema de ideas con distintos niveles de concreción y articulación (Porlán y Rivero, 1998), que permite establecer una hipótesis de progresión del conocimiento profesional –o lo que es lo mismo, del desarrollo profesional– como una gradación en su construcción desde perspectivas más simplificadoras, reduccionistas, estáticas y acríticas, que se corresponderían con los modelos didácticos más tradicionales, hacia otras más coherentes con modelos alternativos de carácter constructivista e investigativo, pasando por niveles intermedios o de transición (tecnológico y espontaneísta) que superan en parte el modelo tradicional, pero presentan todavía obstáculos que hay que superar<sup>2</sup>.

Trabajar con una hipótesis de este tipo no supone cerrar el currículo del profesor, pues no significa que, necesariamente, el maestro y el estudiante para maestro tengan que hacer este recorrido en su desarrollo profesional, ni siquiera que sus concepciones se ajusten exactamente a uno de estos niveles. Se trata, más bien, de disponer de un marco de referencia que nos permita intervenir en los procesos de formación detectando dificultades y obstáculos que habrán de ser superados con la ayuda de las estrategias formativas pertinentes. Los dos estudios que a continuación presentamos se fundamentan en este marco teórico y pretenden básicamente detectar a través del análisis de concepciones el estadio del desarrollo profesional en el que se encuentran los futuros docentes objeto de estudio y los obstáculos que dificultan la progresión en dicha trayectoria, en relación con la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

<sup>1</sup> Sobre la consideración del saber de los docentes como un saber social frente a los reduccionismos mentalista y sociologista es muy interesante la perspectiva de Tardif (2004).

<sup>2</sup> Entre los trabajos que utilizan este instrumento para el análisis del conocimiento profesional citamos las investigaciones desarrolladas por García Díaz y otros (1999) y Cuenca (2004).

## Estudio de concepciones de estudiantes para maestro acerca de la enseñanza y su formación en relación con las sociedades actuales e históricas

### Diseño metodológico

El objetivo de esta investigación es conocer las concepciones de los futuros maestros respecto a la enseñanza de las *Sociedades Actuales e Históricas* (Estepa, 2007) y su formación sobre este Ámbito de Investigación (Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo<sup>3</sup>), identificar su nivel de desarrollo y detectar los posibles obstáculos que puedan presentar en la evolución de su conocimiento profesional. Se trata,

por tanto, de aproximarse al conocimiento de las concepciones curriculares y sobre la formación de los estudiantes de maestro, en un ámbito concreto de contenidos de las Ciencias Sociales acerca del que no conocemos estudios exploratorios en la revisión bibliográfica realizada.

Al tratarse de una investigación sobre las concepciones de los estudiantes de maestro sobre las dimensiones del currículo en el ámbito de las sociedades actuales e históricas y de su formación a este respecto, las dos categorías de análisis establecidas han sido *concepciones curriculares* y *concepciones sobre la formación*. Estas categorías se han subdividido en diez subcategorías y éstas a su vez en tres indicadores, tal como se puede apreciar en el cuadro 1.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I. CONCEPCIONES CURRICULARES SOBRE LAS SOCIEDADES ACTUALES E HISTÓRICAS	1. Finalidades de la enseñanza	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo
	2. Fuentes para la determinación del conocimiento escolar	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo
	3. Concepciones sobre las dificultades de aprendizaje en los alumnos.	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo
	4. Metodología de enseñanza.	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo
	5. Evaluación.	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo
II. CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN EL AIE	6. Los saberes académicos en el conocimiento profesional.	Tradicional
		Tecnológico- espontaneísta
		Investigativo
	7. El AIE de las sociedades actuales en la formación del maestro	Tradicional
		Tecnológica-Espontaneista
		Investigativo

Cuadro 1. Sistema de categorías para el análisis de las concepciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las sociedades actuales e históricas.

<sup>3</sup> Véase Cañal, Pozuelos y Travé (2005); una vertiente de tales Ámbitos es la de ser estructuradores u organizadores de la formación inicial o permanente del maestro, al convertirse en material de apoyo y fundamentación en el diseño de unidades didácticas innovadoras.

La escasez de investigaciones a este respecto, la conveniencia de utilizar este estudio como punto de partida para la experimentación de un primer borrador de diseño del Ámbito de Investigación (en adelante AI), así como limitaciones temporales y humanas, nos llevaron a la consideración de que el instrumento de recogida de información más idóneo era el cuestionario, por otra parte muy utilizado en los estudios de estas características (Domínguez, 2006; Barragán y Sáez, 2006). El cuestionario definitivo se articuló en un total de 11 preguntas en función de las categorías y subcategorías anteriormente indicadas, todas ellas son de carácter abierto porque proporcionan mayor información y de forma menos sesgada por el investigador. La muestra a la que se aplicó se compone de 41 alumnos de segundo curso de la Titulación de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Huelva, matriculados en el año académico 2002/03 en la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica*, turno de mañana, de la que era profesor el propio investigador<sup>4</sup>. El cuestionario se cumplimentó tras haber desarrollado en nuestro programa de la asignatura una primera unidad didáctica previa al trabajo con los AI, por lo que se supone que los futuros maestros tenían leves nociones sobre los Ámbitos de Investigación como instrumentos para el diseño y desarrollo del currículum.

El estudio se realiza en un contexto de investigación que podemos caracterizar por dos condicionantes: en primer lugar, es un estudio sobre conocimiento declarativo, ya que se trata de concepciones explicitadas en respuesta a un cuestionario; en segundo lugar, la muestra seleccionada, formada exclusivamente por alumnos de los que el propio investigador era profesor, se encuentra en el segundo año de su formación inicial y en el momento que se eligió para aplicar el cuestionario no había realizado la primera fase del *practicum*, ni recibido formación sobre los AI, por lo que la investigación explora sólo su conocimiento profesional

teórico. Ambos condicionantes se han intentado paliar con un instrumento de recogida de información que parte de un supuesto práctico: el diseño de una unidad didáctica sobre las sociedades actuales e históricas; con el propósito de que el desarrollo de esta tarea, en la que los maestros en formación deben tomar decisiones concretas para la práctica, active un pensamiento más próximo a su conocimiento profesional real.

### Resultados

A la vista de los datos obtenidos, podemos afirmar que la investigación nos ha permitido aproximarnos al conocimiento que los estudiantes para maestro manejan en relación con las dimensiones del currículum sobre las sociedades actuales e históricas, y acerca de su formación respecto a ellas, a través del análisis de sus concepciones. El desarrollo profesional de la muestra, conforme a nuestra hipótesis de progresión, es mayor respecto a los elementos curriculares –en donde en todas las variables o subcategorías encontramos una mayoría de sujetos en los niveles intermedios o de transición–, que en relación con sus perspectivas sobre la formación, en las que el mayor número de estudiantes para maestro se ubican en el primer nivel, característico de la tendencia tradicional. No obstante, esta valoración es susceptible de diversas matizaciones y está condicionada por una serie de obstáculos –algunos de los cuales hemos podido detectar–, que a continuación analizamos y contrastamos con nuestras hipótesis y problemas de investigación iniciales a modo de conclusiones de este estudio.

Así, respecto al problema *¿Qué finalidades conciben los estudiantes de maestro como fundamentales para el conocimiento escolar sobre las sociedades actuales e históricas?*, hemos constatado el predominio (51,2%) del segundo nivel en la evolución de su conocimiento profesional –contrariamente a lo suponíamos en nues-

<sup>4</sup> Por este motivo no se solicitaron datos para la identificación de la muestra, ni se formularon instrucciones escritas para su realización.

tra hipótesis inicial—, en el que aparecen *dualismos* o mezclas de planteamientos en las respuestas, según el propósito final se centre en el aprendizaje de las disciplinas sociales —característico de la tendencia tecnológica—, o, lo que es más frecuente, en que los alumnos adquieran una formación adecuada para desenvolverse en la vida cotidiana de forma autónoma y crítica (tendencia espontaneísta). Incluso hemos encontrado algunos estudiantes (19,5%) que persiguen finalidades que podemos caracterizar propias de la tendencia investigativa; sin embargo, no observamos continuidad de esta perspectiva minoritaria en el resto de los elementos curriculares estudiados, lo que nos lleva a la detección de un primer obstáculo para la evolución del conocimiento profesional: la dificultad para convertir las intenciones en acciones, es decir, para diseñar propuestas de enseñanza coherentes y fundamentadas con aquello que estos estudiantes consideran como finalidad básica del conocimiento social y, en particular, de la enseñanza de las sociedades actuales e históricas.

En cuanto a la problemática *¿Qué fuentes contemplan para la determinación del conocimiento escolar de estos contenidos?*, también observamos, contrariamente a nuestra hipótesis inicial, que la mayoría de la muestra se sitúa en el segundo nivel de evolución del conocimiento profesional, si bien son muy numerosos (41,5%) los estudiantes para maestro que entienden los contenidos escolares como versiones simplificadas de los contenidos sociales, por lo que se encuentran en el nivel de partida respecto a este problema profesional. En este caso observamos, como señala Porlán (1999), dos reduccionismos que actúan como fuertes obstáculos para una mayor evolución del conocimiento profesional: por un lado, la visión tradicional y la tecnológica presentan un *reduccionismo academicista*, al considerar o seguir considerando, que en la Educación Primaria los alumnos deben aprender, de una manera más o menos simple, los contenidos de las disciplinas; por otro lado, la tendencia espontaneísta adolece de un *reduccionismo fenomenológico*, al entender que en la escuela se

deben trabajar fundamentalmente aquellos contenidos próximos a las experiencias e intereses inmediatos de los alumnos, con lo que se renuncia a hacer más complejas tales concepciones espontáneas.

En lo referente al problema *¿Qué concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos manejan en relación con tales contenidos?*, observamos que aún es menor (51,2%) la mayoría de la muestra que adscribimos al segundo nivel de desarrollo profesional, lo que evidencia el fuerte arraigo (48,8%) en los estudiantes para maestro de una visión del aprendizaje *aditivo simple* (García Díaz, 1999), en la que los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian los contenidos expuestos por él y los que se presentan en el libro de texto, infravalorando las concepciones de los alumnos, a no ser sus errores conceptuales o la “falta de base”.

No obstante, la mayoría exigua de la muestra que se encuentra en los niveles intermedios representa una mejora del conocimiento profesional a este respecto, participando de una concepción del aprendizaje *aditivo complejo* de corte espontaneísta que, como señala García Díaz (1999), es muy frecuente entre los profesores de primaria; según la cual los alumnos, si están suficientemente motivados para la exploración de su medio, son capaces, por sí mismos, de descubrir las verdades que ya se encuentran presentes en la realidad que observan. El obstáculo para el desarrollo profesional en este caso se debe a que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos, los aspectos afectivos y de motivación, pero no tanto sus ideas sobre los conceptos sociales, sus concepciones sobre la realidad social, ni se propicia su explicitación ni discusión, por lo que es difícil que tales ideas puedan hacerse evolucionar. También hemos podido observar que los estudiantes para maestro no contemplan dificultades de aprendizaje de orden procedimental, de lo que inferimos otro obstáculo: el desconocimiento de los contenidos procedimentales.

En cuanto al problema *¿Qué metodología consideran más idónea para la enseñanza de es-*

tos contenidos?, hemos podido observar que es el elemento del currículum, junto con la evaluación, donde encontramos un mayor número (80,5%) de maestros en formación en el segundo nivel de nuestra hipótesis de progresión, lo que suponíamos al inicio del estudio. Surgen así de nuevo, en claro rechazo a su experiencia discente, ideas innovadoras que reflejan posturas duales, en las que el profesor sigue ocupando un papel fundamental, de introducción o cierre, pero se añaden otros recursos y actividades. Hemos podido apreciar igualmente una cierta disociación –lo social suele considerarse un conocimiento más teórico– entre los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento, de forma que éste primero se aprende y luego se utiliza, lo que implica que las actividades se entienden como algo parcial de carácter práctico, muy ligadas a la manipulación concreta del alumnado.

A este respecto, en la tendencia dominante en la muestra hemos observado además un diseño de la secuencia de tareas muy poco detallada y muy abierta, plegada en gran manera a las motivaciones e intereses concretos que los alumnos manifiesten espontáneamente, introduciendo recursos y materiales didácticos poco variados, así como fuentes de información poco diversificadas, que utilizan escasamente el entorno y su problemática. Es precisamente en el *activismo* que subyace en esta tendencia, en el que las actividades se realizan sin una finalidad claramente entendida por el alumno e incluso por el profesor, y en la pobreza de actividades y materiales didácticos que se proponen, donde detectamos dos obstáculos importantes.

En referencia a *¿Cómo conciben la evaluación en relación con este tópico curricular?* los estudiantes para maestro, establecemos un paralelismo con la metodología. Así, también como rechazo a su experiencia discente, una amplia mayoría de la muestra no entiende la evaluación basada exclusivamente en exámenes, aunque éstos siguen ocupando un importante papel como instrumento para valorar los aprendizajes adquiridos. La importancia que se concede a la motivación, el interés y la

actitud del alumno es precisamente la que nuevamente pone de manifiesto la fuerte presencia en la muestra de la tendencia espontaneísta; sin embargo, es escasa la diversificación de los instrumentos de evaluación, entre los que ni siquiera se cita el cuaderno del alumno. Todo ello parece indicar que las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes son producto más de un intento de respuesta a la sufrida como alumnos, que de una reflexión fundamentada sobre su carácter selectivo y sancionador, poniendo de manifiesto también un gran desconocimiento sobre los instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en relación con las dimensiones curriculares detectamos, en la línea que señalan Porlán y Rivero (1998), una tendencia hacia una *visión aditiva del currículo*, según la cual los elementos curriculares no forman parte de un sistema integrado y coherente. Esto explica que encontremos en la muestra ciertos sujetos que, sobre todo en los contenidos y en el aprendizaje pueden tener concepciones tradicionales, mientras que en la metodología y la evaluación pueden ser espontaneístas.

En cuanto a los problemas iniciales que se interesaban por las concepciones de los estudiantes para maestro sobre su formación en relación con la enseñanza de las sociedades actuales e históricas, los resultados muestran que se encuentran mayoritariamente en el nivel de partida y, por tanto, están menos evolucionadas que las referentes a las dimensiones del currículum. Esta diferencia de grado en el desarrollo profesional quizás pueda deberse a una menor reflexión de la muestra acerca de su propio proceso de formación, sobre el que consideran que poco pueden influir. En todo caso, la importancia que se concede al conocimiento de las disciplinas objeto de enseñanza y a la formación sobre ellas las interpretamos fundamentalmente como una deficiencia de los actuales planes de estudio, así como un indicador de la escasa presencia que en los mismos tienen las Didácticas Específicas y, en particular, la Didáctica de las Ciencias Sociales.

## Estudio de concepciones de profesores en formación inicial sobre el uso educativo de los museos

### *Diseño metodológico*

Esta investigación, desde una visión general, parte de un planteamiento básico: qué valor didáctico tienen los museos y desde qué perspectivas se puede trabajar con éstos dentro del contexto educativo. Para ello, nos centramos, desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el análisis de las concepciones manifestadas por los estudiantes para profesor de Enseñanza Secundaria, alumnos del CAP de la especialidad de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, durante el curso académico 2004/05, tomando como muestra un total de 19 individuos, grupo del que el mismo investigador era profesor.

Hemos de tener en cuenta que respecto a un tema tan específico como el análisis de las concepciones del profesorado de Enseñanza Secundaria en formación inicial sobre la inserción en el ámbito educativo de los museos, son aún muy escasos los referentes próximos, por lo cual decidimos, en primer lugar, desarrollar un estudio cuantitativo de carácter descriptivo, con la intención de clarificar el campo de análisis de manera que obtengamos una visión amplia de los problemas ante los que nos encontramos, al que le sigue un análisis de corte cualitativo del que aquí no presentamos los resultados.

Desde nuestra perspectiva, centrada en los futuros profesores, consideramos como cuestión básica el estudio de *qué características tiene el conocimiento didáctico del contenido dominante en los futuros profesores de Enseñanza Secundaria sobre el uso didáctico del patrimonio en los centros museísticos y qué diferencias existen con respecto al conocimiento didáctico del contenido deseable, desde una perspectiva integral, compleja y crítica*. Todo ello en función a poder caracterizar una parte fundamental del conocimiento profesional de los profesores, determinando el nivel de evolución de su conocimiento profesional, y desvelar algunas deficiencias en su formación.

Así podemos plantear preguntas más concretas relacionadas con el problema básico de la investigación respecto a qué concepciones tienen estos futuros profesores sobre el valor didáctico del museo, las finalidades, contenidos, estrategias metodológicas, materiales y recursos, evaluación y obstáculos que podemos encontrar y trabajar en estas instituciones de comunicación patrimonial.

En función a los problemas y cuestiones indicados determinamos como objetivo más relevante *realizar aportaciones al análisis y reflexión sobre el conocimiento didáctico del contenido de carácter patrimonial, a través de los museos, y su incidencia en el desarrollo profesional de los docentes, orientadas a la mejora de la formación del profesorado de Ciencias Sociales*.

En el desarrollo de este estudio, se han diseñado dos instrumentos de investigación siguiendo diversos trabajos (Ávila, 2001; Serrat, 2005) que han realizado investigaciones similares a la que aquí se presenta, así como a diferentes revisiones de carácter metodológico, tanto en la elaboración de los cuestionarios para la obtención de los datos (Colás y Buendía, 1998; Wiersma, 2000), como del sistema de categorías que se establece para el análisis de la información (García Díaz y otros, 1999; Cuenca, 2004).

El instrumento de primer orden, consiste en un cuestionario que, tras los procesos de validación, se ha conformado con once preguntas, combinando las de tipo abierto con las cerradas, tres de caracterización general de la muestra, y ocho que atienden propiamente a los problemas objeto de estudio. Éstas últimas se articulan en función a las diferentes categorías planteadas para el análisis de los datos y a las respectivas variables estipuladas para cada una de ellas, atendiendo algunas de las cuestiones a más de una de las variables indicadas, para contar con más información a la hora de la adscripción de las respuestas a los diferentes indicadores.

Por su parte, el instrumento de segundo orden, el sistema de categorías diseñado a partir de una hipótesis de progresión del desarro-

llo profesional, guía todo el proceso analítico y como tal debe estar presente de forma explícita a la hora de diseñar el cuestionario para la obtención de la información. Este instrumento cuenta con dos categorías subdivididas, la primera en dos variables y la segunda en cinco, presentando cada una de ellas diversos indicadores que facilitan el análisis de la información (cuadro 2).

### Resultados del análisis

Los datos obtenidos e interpretados a partir de los instrumentos de análisis que se han diseñado nos permiten aproximarnos a las concepciones que los futuros profesores manifiestan en relación con el uso didáctico de los museos, y a partir de ahí determinar su nivel de evolución del conocimiento profesional en

función al establecimiento de una hipótesis de progresión respecto a este tópico.

Comenzando por la primera categoría del estudio, buscamos determinar las concepciones predominantes respecto a la finalidad de la inserción de los museos en la práctica educativa, la mayoría de la muestra (47'4 %) se caracteriza por entender que el objetivo del museo es potenciar el aprendizaje de informaciones y datos como apoyo, recuerdo o refuerzo de lo enseñado por el profesor en el aula. Tras esta visión, le sigue en representatividad la concepción del museo como espacio para fomentar el aprendizaje de aspectos prácticos relacionados con las Ciencias Sociales, aprendiendo el uso de instrumentos de investigación o metodologías de trabajo (31'6 %). Por último, la concepción menos significativa dentro de la muestra es la consideración del museo como

CATEGORÍAS	VARIABLES	INDICADORES
I. FINALIDAD Y PAPEL DEL MUSEO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	1. Objetivos Educativos del museo	1. Cultural
		2. Práctico
		3. Crítico
	2. Contenidos Educativos del museo	1. Sin integración
		2. Integración simple
		3. Integración compleja
II METODOLOGÍA PARA LA IMPLICACIÓN DIDÁCTICA DEL MUSEO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	3. Tipo de actividades	1. Complementarias
		2. Prácticas
		3. Investigativas
	4. Papel del alumno	1. Receptor
		2. Receptor-Emisor
		3. Codiseñadores
	5. Materiales y recursos	1. Objeto de enseñanza
		2. Medio de enseñanza
		3. Fuente de conocimiento
	6. Evaluación	1. Conceptual-finalista
		2. Procesual-práctica
		3. Procesual-integradora
	7. Competencias del profesor	1. Perspectiva academicista
		2. Perspectiva técnica-práctica
		3. Perspectiva crítica

Cuadro 2. Sistema de categorías para el análisis de las concepciones sobre el uso didáctico del museo.

recurso para trabajar un modelo de enseñanza/aprendizaje crítico (21'1 %), tomando como elemento clave la potencialidad del patrimonio como factor de identificación de los individuos dentro de las sociedades, valorando y conservando su propia cultura al tiempo que se respetan otras diferentes.

Respecto a los contenidos educativos presentes en las instituciones museísticas, coincide el porcentaje de la muestra (42'1 %) que entiende que deben integrarse todos los tipos de contenidos a través de problemas patrimoniales específicos y contextualizados socialmente, con los sujetos que manifiestan una integración parcial, básicamente conceptual y actitudinal. La visión en la que no se percibe una propuesta integradora entre los diferentes tipos de contenidos es la menos representativa (15'8 %), fundamentalmente caracterizada por la implicación exclusiva de contenidos actitudinales y, en segundo lugar, conceptuales.

Destacan las diferencias existentes entre las dos variables que definen esta categoría, en la que en la primera variable, la mayoría de la muestra se sitúa en el nivel más básico de evolución conceptual (47'4 %), mientras que en la segunda coinciden, como más representativos, los porcentajes del segundo y tercer estadio (42'1 %). Esta divergencia de resultados, que entendemos deberían ser más coincidentes, se explicaría porque el propio cuestionario puede condicionar una respuesta de estas características por los ítems que se presentan como posibles finalidades. Sin embargo, esto no implica que sus concepciones sobre el uso educativo del museo se constituyan en los estados más deseables desde nuestra perspectiva, sino que puntualmente han valorado aspectos concretos que pueden ser interesantes para el ámbito educativo, situación que también se pone de manifiesto, en una línea similar, en los trabajos de Bravo (2000) o Cuenca (2003).

Entrando en la segunda categoría del estudio, atendemos a los aspectos referidos a las

concepciones de tipo metodológico, para la integración didáctica del museo en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, presentados por este profesorado de enseñanza secundaria en formación inicial.

En lo que respecta a la tercera variable, que analiza las concepciones sobre la didáctica museística a partir de las diferentes actividades que se proponen como más adecuadas para esta tarea, la muestra se posiciona en un nivel de evolución de su conocimiento profesional intermedio, donde se atiende básicamente a aspectos prácticos dentro de la educación (52'6 %), considerando de forma mayoritaria contenidos de corte procedimental<sup>5</sup>. El estadio inicial y de menor reflexión está caracterizado por actividades de carácter complementario a la explicación del profesor (31'6 %). Ambos posicionamientos suman un importante porcentaje (84'2 %), dejando al nivel de referencia, de corte investigativo y tendente a la resolución de problemas dentro del ámbito de la didáctica museística, con un escaso 15'8 %, lo que indica, en general, un estado inicial-medio dentro de la evolución conceptual del futuro profesorado en este aspectos específico del análisis.

El papel que se le otorga al alumno dentro de las propuestas de enseñanza/aprendizaje, aspecto analizado en la cuarta variable, es uno de los indicativos más relevantes para determinar las concepciones dominantes en la muestra sobre la metodología educativa. En este sentido, en el análisis que hemos realizado se pone de manifiesto la visión poco representativa del alumno en la planificación educativa, hasta el punto de que no existe ni un solo caso que pueda adscribirse al tercer nivel de desarrollo profesional, donde los alumnos podrían considerarse como codiseñadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las actividades desarrolladas en el museo.

Así, toda la muestra, en esta variable, se concentra entre el primer y segundo estadio,

<sup>5</sup> Este hecho nos parece bastante destacable, ya que investigaciones precedentes han constatado la escasa consideración de los contenidos procedimentales en la enseñanza del patrimonio, estableciéndolo como un obstáculo para el desarrollo de una didáctica deseable (Cuenca, 2003; Serrat, 2005). El hecho de que en el cuestionario se presenten diferentes ítems para elegir puede que haya provocado los resultados que aquí se presentan.

siendo además la posición más básica —en la que el alumno no cuenta con ningún protagonismo, salvo como elemento receptor de los aprendizajes— la que ocupa el 68'4 % de la muestra, hecho muy indicativo del estado de evolución conceptual. Por otro lado, la visión del papel del alumno en una posición intermedia, donde actúa también en determinados momentos del proceso educativo como transmisor de conocimientos elaborados por ellos, individual o colectivamente, cuenta con una representatividad del 26'3 %.

Respecto a la quinta variable, en la que analizamos los recursos y materiales que los sujetos de la muestra consideran interesantes para su uso en los procesos educativos donde el museo puede jugar un papel relevante, evoluciona de forma algo más positiva que en el caso de la variable anterior. El nivel de desarrollo del conocimiento profesional más representado es el intermedio, donde se conciben los recursos museísticos empleados como apoyo e ilustración a la labor docente del profesor (57'9 %). Por otro lado, el estado de evolución más básico, donde se valora el trabajo con los recursos museísticos como un fin educativo en sí mismo, coincide en representatividad con el más evolucionado (15'8 % cada uno), que entendería el museo como una fuente del conocimiento a partir del cual desarrollar aprendizajes significativos. En este sentido, se desaprovecharía el potencial educativo de estas instituciones para el desarrollo de actividades que fomenten el estudio de fuentes primarias por parte de los alumnos de Ciencias Sociales (Pastor, 2004).

En la sexta variable, dedicada a analizar las concepciones sobre la evaluación en relación con las propuestas didácticas donde se incluye el museo como elemento educativo, los resultados del estudio pueden parecer sorprendentes a primera vista, ante los datos precedentes obtenidos en las variables que ya hemos presentado.

El estado de desarrollo más significativo dentro de esta variable es el tercero (68'4 %), en el que la evaluación se concibe como una interrelación entre el proceso y el producto,

incluyendo una visión integradora de todos los tipos de contenidos. Sin embargo, es la visión finalista, que establecemos como primer nivel, la que la sigue en representatividad (21'1 %). Por último, la perspectiva que hemos considerado como intermedia, centrada en la valoración del proceso y de sus componentes más procedimentales y actitudinales, sólo cuenta con un 10'5 %.

Entendemos, de manera similar a lo que indicamos en el caso de la segunda variable, que el estado tan evolucionado de las concepciones que los individuos que componen la muestra manifiestan en relación con esta variable, es resultado de una perspectiva deseable por su parte, en la que estos sujetos responden a aquellas ideas que el investigador (y al mismo tiempo profesor) entiende como lo más apropiado, o a factores como los que a este respecto se plantean en el anterior estudio que hemos presentado. Sin embargo, se puede comprobar como esta situación es anecdótica dentro de la visión genérica que se presenta en el resto de variables.

Este mismo hecho se puede evidenciar con el análisis de la séptima y última variable, referida a las competencias que deben ser habituales en un docente que demuestre su capacitación para realizar propuestas de trabajo didácticas en las que el museo se articule como elemento relevante en el proceso educativo.

En esta variable, de nuevo, y coincidiendo con las otras anteriores, el nivel menos significativo por su representatividad dentro de la muestra es el tercero o deseable (21'1 %), caracterizado en esta ocasión por un profesional reflexivo, crítico, capacitado para tomar decisiones sobre su práctica, y conducente a desarrollar con sus alumnos propuestas didácticas de corte investigativo.

Por otro lado, el nivel más representativo de la muestra es el primero, donde las competencias que se consideran son las del profesor como transmisor de conocimientos ya elaborados, con un 52'6 %, seguido del segundo (26'3 %), en el que los docentes deberían dominar las diversas técnicas y procedimientos propias de la materia objeto de enseñanza/aprendizaje, para

su enseñanza a los alumnos. Esto muestra el predominio de una visión poco evolucionada de las concepciones, desde la perspectiva que defendemos en este trabajo, sobre las competencias apropiadas de los docentes. Este aspecto puede ser conflictivo y preocupante, ya que supone un serio obstáculo en la formación de estos futuros docentes, tal como indica Copeland (1999), ya que éstos no valoran ni entienden como relevantes los aspectos cruciales que deben guiar y orientar las decisiones profesionales del profesorado.

Hemos comprobado como en esta segunda categoría de la investigación predomina un estado intermedio en el desarrollo profesional de estos futuros docentes con respecto a las variables *tipo de actividades y recursos y materiales*, y un nivel básico en el caso del *papel del alumno* y de las *competencias del profesorado*. Sólo no responde a esta tendencia dominante la citada variable de *evaluación*, que destaca con predominio importante del tercer nivel de evolución del conocimiento profesional. Debemos, por lo tanto, valorar una situación significativa de los niveles primero y segundo en toda la categoría referida a la metodología de trabajo con el museo como centro de actuación y dar un valor anecdótico a los resultados de la sexta variable (evaluación), cuyos datos no nos parecen representativos de la muestra una vez vistos los resultados generales dentro de esta categoría.

## Conclusiones

Como se ha podido apreciar, hemos presentado dos estudios que cuentan con un diseño metodológico similar: empleo del cuestionario como instrumento de primer orden y de un sistema de categorías para el análisis de la información, que cuenta con diversas subcategorías o variables, indicadores y descriptores. Este último instrumento se ha diseñado en función de una hipótesis de progresión sobre el desarrollo profesional, que se debe experimentar por los docentes respecto a los elementos curriculares y formativos de carácter social objeto de estudio.

En los resultados de ambos estudios apreciamos un nivel de evolución del conocimiento profesional semejante, siendo ambas muestras pertenecientes a colectivos de estudiantes con un perfil formativo muy diferenciado. No obstante, los datos que refieren a las variables *evaluación y finalidades* presentan un grado de evolución de las concepciones similar; mientras que, por otro lado, en las variables *papel del alumno y actividades* las diferencias son notables. Ello podría deberse a que las primeras responden a un ámbito más teórico y desiderativo, mientras que las otras variables requieren una mayor formación pedagógica de la que carecen los futuros profesores de secundaria.

El impacto de la formación inicial tal como está actualmente diseñada —escasa interrelación teoría-práctica, pocas relaciones entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, importantes contradicciones entre una retórica progresista y una práctica de aula tradicional— es poco considerable, ya que, como se pone de manifiesto en numerosas investigaciones, las ideas de los futuros docentes son muy resistentes al cambio (Pagès, 1997). Estudios como los aquí presentados pretenden precisamente conocer estas concepciones para que constituyan el punto de partida de la formación y un referente continuo a lo largo de la misma. De este modo, podremos incidir de una manera más rigurosa y fundamentada en los obstáculos detectados, para que los docentes de Ciencias Sociales en formación puedan reflexionar sobre su propio sistema de creencias, su racionalidad y sus limitaciones teórico-prácticas, e igualmente tengan experiencias sobre el diseño y desarrollo del currículo en este área, de tal manera que la reflexión y la experiencia práctica les permitan avanzar en su desarrollo profesional.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Madrid: Miño y Dávila.
- APPLE, M.W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- ÁVILA, R.M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- BARRAGÁN, F. y SÁEZ, H. (2006). El pensamiento del profesorado europeo sobre violencia, género e interculturalidad. *Investigación en la Escuela* 59, 19-30.
- BEYER, L.E. y LISTON, D.P. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Akal.
- BRAVO, L. (2000). Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de Educación Secundaria. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 425-438.
- CAÑAL, P; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CLIMENT, N. (2005). *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso*. Michigan: Proquest Michigan University ([www.proquest.co.uk](http://www.proquest.co.uk)).
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COPELAND, T. (1999). Past experience: a view from teacher education. In J. Beavis y A Hunt (ed) *Communicating Archaeology*. Oxford: Ox-bow Books, 79-86.
- CUENCA, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 2, 37-45.
- CUENCA, J.M. (2004). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest Michigan University <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- DOMÍNGUEZ, M. C. (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en Educación Secundaria ante el reto de la interculturalidad. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 5, 95-106.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 58-64.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; JIMÉNEZ PÉREZ, R.; LUNA, M y WAMBA, A.M. (1999). El análisis de la intervención en el aula: instrumentos y ejemplificaciones. *Investigación en la Escuela* 39, 63-88.
- KEINY, S. (1994). Teacher' Professional Development as a Process of Conceptual Change. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Eds.) *Research on teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En AA.VV. *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada. 49-86.
- PASTOR, M.I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- PORLÁN, R. (1999). Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía* 276, 50-51.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R.; MARTÍN DEL POZO, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC-Paidós.
- SERRAT, N. (2005). *Acciones didácticas en el marco de los museos. Estado de la cuestión y análisis*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- WIERSMA, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- ZEICHNER, K. M. y HOEFT, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity, en J. Sikula, T.J. Butterly y E. Guyton (eds) *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan, 525-547.

#### ABSTRACT

In this article we presented two studies, one about students to teacher of Elementary School and another one about pre-service teachers of Secondary School. We explore their level of professional development with respect to two scopes: the present and historical societies and the use of the museum in the education of Social Studies. Both analysis leave of a same theoretical frame and a very similar methodology, characterized by the elaboration of same investigation instruments, based in a progress hypothesis about the teachers professional development.

*KEYWORDS: Initial formation of the teaching staff; Professional development; Social Studies Education; Present and historical societies; Museums; Analysis of conceptions.*

#### RÉSUMÉ

Dans cet article on présent deux études, un sur des étudiants pour professeur de l'éducation primaire et une autre sur des professeurs de l'éducation secondaire en formation, qu'explorent leurs niveaux de développement professionnel en ce qui concerne à deux contenus: les sociétés actuelles et historiques et l'utilisation du musée dans l'éducation des sciences sociales. Les deux études partent d'une même armature théorique et d'une méthodologie très semblable, caractérisés par l'élaboration des les mêmes instruments pour l'obtention et l'analyse de la information, toujours basé sur une hypothèse de progression du développement professionnel éducatif.

*MOTS CLÉ: Formation initiale du professorat; Développement professionnel; Didactique des sciences sociales; Sociétés actuelles et historiques; Musées; Analyse des conceptions.*