



# Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio

Eduardo J. Fuentes Abeledo  
Mercedes González Sanmamed (\*)

## RESUMEN

El presente trabajo ofrece los resultados derivados de consultas al profesorado de EGB tanto por vía cualitativa (entrevistas) como cuantitativa (encuestas), sobre necesidades formativas sentidas en Ciencias Sociales y perspectivas respecto a aspectos curriculares de la enseñanza del área en una provincia gallega. Estos datos sirven de base para apuntar acciones futuras en un Plan de Formación en Ejercicio.

## Introducción

El profesor por su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ve sometido a un cúmulo de exigencias y deberes para los que en muchas ocasiones no ha sido preparado. Estas limitaciones aparecen más patentes en tiempos de reforma como los que vivimos actualmente, quizás, entre otras cosas, porque se recurre insistentemente al compromiso del docente frente a la sociedad reconociéndolo como protagonista de cualquier renovación o cambio en el sistema. Siendo además conscientes de que ello no es posible que se logre con decretos, estamos supeditados al saber y al querer de estos profesionales.

Así pues, se acepta unánimemente que la reforma, y más en general la escuela, dependerá (sin olvidar aspectos económicos y de infraestructura que pueden suponer un serio obstáculo a la más fuerte voluntad de cambio), de la posibilidad de contar con profesores que *sepan y quieran*.

Estos son, desde nuestro punto de vista, dos ejes fundamentales sobre los que se ha de incidir si queremos favorecer la innovación en las aulas.

Aclaremos que ese *saber* del profesor, no se refiere únicamente a contenidos disciplinares de la materia o materias impartidas, sino, sobre todo, a *saber enseñar*. Y es este aspecto el que menos se ha trabajado, entre otras razones, por el escaso desarrollo que en nuestro país han alcanzado las Didácticas Especiales.

(\*) Avda. Portugal, 155 - 1º Orense

Así pues, parece clara la necesidad de establecer planes de formación a través de los cuales el profesorado pueda acceder a estrategias y técnicas de reflexión y acción que posibiliten su desarrollo profesional. Si tenemos en cuenta las insuficiencias y carencias formativas del período inicial de formación, y los años de dedicación docente de un profesor, parece claro que habrá que articular sobre todo una planificación de la formación en ejercicio.

Esta es efectivamente una de las tendencias más defendidas internacionalmente en el ámbito de la Educación, y que está generando un gran número de investigaciones y estudios para poder responder con mayor eficacia a este nuevo reto. Así pues, la preocupación por la formación en ejercicio está en plena actualidad y se piensa que de ella dependerá en gran medida el futuro de la enseñanza. Una de las líneas de investigación en la que se trabaja con más ahínco es la que tiene como meta el estudio de las necesidades formativas del profesorado. Se inscribe en una concepción del profesor como un profesional competente, capaz de tomar decisiones, consciente de sus limitaciones y promotor de su propia formación (Gimeno, 1983a).

### Origen y marco de la investigación

Para contextualizar adecuadamente algunos datos y propuestas, ofrecemos unas brevísimas referencias de la situación actual de la Formación en Ejercicio en Galicia.

Tras el traspaso de competencias educativas en 1982 a la Comunidad Autónoma Gallega, se crean por orden de 18 de Enero de 1985, y dentro del Programa de Educación Compensatoria, 31 Centros de Recursos con la finalidad de apoyar y asesorar al profesorado, fundamentalmente en Medios Audiovisuales. También se gestionaron desde entonces actividades de perfeccionamiento dirigidas a los docentes de EGB. Recientemente, se han adoptado una serie de medidas que, aunque aisladas, inciden en el campo de la formación permanente, impulsando vías menos verticalistas y jerarquizadas. Nos referimos a las ayudas y subvenciones para la realización de Escuelas de Verano, a los Programas de De-

sevolvimiento de la Investigación e Innovación Educativa y a la Convocatoria de Seminarios Permanentes. En este incipiente proceso de cambio, hay que subrayar que Galicia ha participado, en 1988 y 1989, en los Cursos de Formadores de Formadores, y que se están sentando las bases para la elaboración y puesta en práctica de un Plan Gallego de Formación en Ejercicio, lo que supone que por primera vez se apuesta por una alternativa global y fundamentada de Formación en Ejercicio en Galicia, que en el futuro se articulará a través de "Centros de Formación Continua del Profesorado", para los niveles no universitarios. Nuestra investigación deriva de la urgencia de contar con datos relevantes sobre las necesidades y perspectivas del profesorado de EGB, en concreto en el área de CCSS del Ciclo Superior, de forma que se puedan diseñar y poner en práctica acciones formativas que respondan a las demandas de los propios docentes y a las innovaciones que propicia la Reforma Educativa.

### Metodología

Para indagar sobre las necesidades formativas del profesorado de CCSS, hemos utilizado la metodología más habitual en este tipo de investigaciones (Jiménez López, 1986; Lynch y Burns, 1984; Montero, 1985; Venman, 1984), sirviéndonos de un cuestionario, en el que se pedía a los docentes que manifestaran su grado de necesidad formativa.

Pero si la fidelidad a las condiciones que los expertos recomiendan en este tipo de estudios nos garantizaría el rigor de los resultados, nos pareció que éstos podrían ser insuficientes a la hora de un diseño de formación en ejercicio para la provincia de Orense, que era nuestro principal objetivo. Además el propio constructo *necesidades formativas* (carencias, limitaciones, deseos...), siempre quedaría limitado por la propia opción ejercitada por los sujetos: es decir, serían las necesidades *sentidas*, o mejor aún, *manifestadas* por los propios profesores, y ahí habría que considerar todas las limitaciones derivadas del instrumento de investigación.

Sabedores que esas necesidades derivaban de una forma de pensar sobre la enseñanza de

las CCSS, de entender la profesión, de desarrollar la materia de ser profesor..., nos pareció interesante indagar las concepciones curriculares del profesorado de CCSS y de esta forma proponer una complementariedad metodológica que aumentara la potencialidad de los datos favoreciendo una interpretación más completa que ayudara a enfocar el plan de formación. De esta forma, hemos entrevistado a un reducido número de profesores, siguiendo premisas metodológicas cualitativas.

La figura nº 1 representa el esquema que hemos seguido para esta investigación, basado en el trabajo de Cohen y Manion, (1980).

**Aproximación cuantitativa: Necesidades de formación sentidas por los profesores**

Los datos a los que vamos a referirnos aquí se han entresacado de una investigación más amplia en la que pretendíamos el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado de EGB de la provincia de Orense.

Para ello, diseñamos una tabla de doble entrada a través de la cual se daba cabida a dos tipos de variables: en el eje vertical aparecían los niveles y áreas de aprendizaje, y en el eje horizontal ocho dimensiones en las que se intentaba recoger los núcleos y componentes básicos de la tarea docente.

De esta forma podemos averiguar las demandas no sólo en cuanto a ciclos y disciplinas sino con respecto a cada una de las siguientes dimensiones:

1. Actualización científica en contenidos.
2. Conocimiento de los alumnos.
3. Programación de la actividad docente.
4. Métodos y técnicas.
5. Relación con el medio.
6. Recursos tecnológicos.
7. Evaluación.
8. Investigación en el aula.

La confluencia de los dos ejes se valoró con una escala de cinco puntos, que se extiende desde mínima necesidad formativa(1), a máxima necesidad formativa(5), pasando por los valores intermedios (poca, algo, bastante).

Los cuestionarios se enviaron por correo, siendo 202 los que se devolvieron contestados, lo que representa el 61.77 % de la muestra teórica considerada.

Digamos por último que en las instrucciones pedíamos al profesorado que valorase el grado de interés y demanda en cada una de esas dimensiones en los niveles y áreas de Preescolar, Educación Especial y EGB; tanto en lo relativo a su especialidad, como aquellos en los que trabaja o le gustaría trabajar (conocedores de que no todo el profesorado posee especialidad, de que no todos los que la poseen están impartíendola, y de que en algunos casos desearían desempeñar su tarea docente en otro nivel o disciplina en el que no tienen o incluso no existe especialidad), quedando de esta manera cubierto todo el abanico de posibilidades que pudieran darse.

Centrándonos en el área de Ciencias Sociales para el Ciclo Superior, estos han sido los resultados obtenidos para cada dimensión:

Dimens.	Porcentajes por categorías						X	%	ausencia
	0	1	2	3	4	5			
1	63.9	1.0	1.0	5.0	12.9	16.3	4.17	36.1	129
2	66.3	-	1.0	3.5	14.4	14.9	4.27	33.7	134
3	64.4	-	1.5	4.5	13.9	15.8	4.23	35.6	130
4	64.4	-	2.0	3.0	14.4	16.3	4.26	35.6	130
5	64.9	-	1.5	3.0	10.4	20.3	4.40	35.1	131
6	66.3	-	1.5	2.5	17.3	12.4	4.20	33.7	134
7	66.8	0.5	3.0	4.0	15.3	10.4	3.97	33.2	135
8	65.3	-	2.0	5.0	13.4	14.4	4.15	34.7	132

(\*) La ausencia de respuesta se refiere al número de sujetos que no han cubierto el ítem, es decir, que no han manifestado ningún tipo de necesidad o interés. Coincide con el porcentaje de la categoría "0".

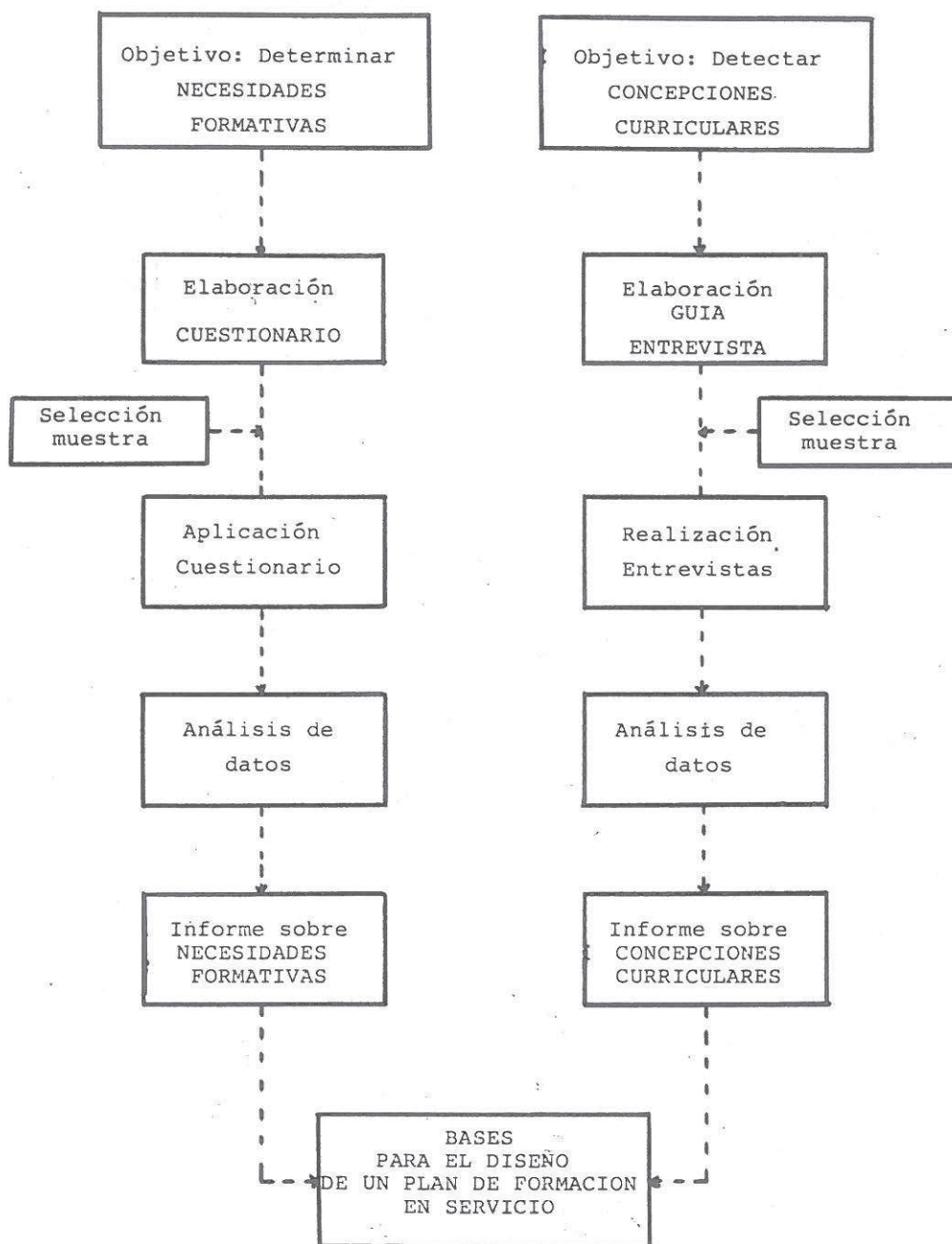


Fig. 1.

A simple vista se observa que el interés demostrado por el profesorado en esta materia es considerablemente alto, puesto que en el menor de los casos (dimensión 7) el porcentaje de respuesta ha sido de 33'2 % (que viene a significar el porcentaje de profesores que han considerado en cualquiera de los puntos

- Relación con el medio .....	4.40
- Conocimiento de los alumnos .....	4.27
- Métodos y técnicas .....	4.26
- Programación de la actividad docente .....	4.23
- Recursos tecnológicos .....	4.20
- Actualización científica contenidos .....	4.17
- Investigación en el aula .....	4.15
- Evaluación .....	3.97

La alta puntuación alcanzada en la dimensión *Relación con el medio* nos advierte de las grandes dificultades que tienen los profesores para la realización de Proyectos Curriculares adaptados a las condiciones y posibilidades del medio en el que se desenvuelven los propios alumnos como demandan los principios de la Reforma Educativa. Además en el área de CCSS esta dimensión adquiere especial relevancia puesto que muchas de las actividades e investigaciones pueden articularse alrededor de las motivaciones emanadas del medio, siendo éste un ámbito de indagación y exploración muy adecuado dadas las características psicoevolutivas de los alumnos de la actual Segunda Etapa de EGB y de la futura Educación Secundaria obligatoria. Por otra parte, destacamos que un objetivo importante de las CCSS es ayudar a conocer, comprender y apreciar críticamente el medio próximo. Si el profesor ha de diseñar y organizar experiencias para que los alumnos alcancen tal objetivo es necesario que conozca en profundidad las características de ese medio y que sepa obtener, de la relación con él, un alto rendimiento educativo.

La dimensión *Conocimiento de los alumnos* alcanza también una alta puntuación. Esto, nos permite poner en entredicho el tópico de que los profesores de EGB son capaces de conocer bien a sus alumnos y adaptar a sus características el proceso de enseñanza-aprendi-

de la escala su necesidad y/o interés por esta dimensión en la disciplina de Ciencias Sociales).

Si además atendemos a la media alcanzada en cada variable se aprecia que el nivel de demanda es muy elevado. El orden de preferencia es el siguiente:

zaje, al haber cursado en sus estudios de Magisterio, diversas materias psicopedagógicas. Los propios docentes manifiestan la necesidad y el deseo de formarse para a un mejor conocimiento de las posibilidades intelectuales de sus alumnos, sus habilidades y maduración física y afectiva. A nuestro entender se refleja, en consonancia con los resultados de la entrevista, una elevada sensibilidad hacia las dificultades que los alumnos encuentran para el aprendizaje de las CCSS cuando se pretende superar la mera memorización, y una clara conciencia de la desmotivación del alumnado con respecto al área. Sin duda que un mejor conocimiento de las posibilidades intelectuales para, por ejemplo, entender los hechos sociales, o para conceptualizar el tiempo histórico, o las ideas previas que los alumnos poseen, posibilita optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La elevada puntuación alcanzada igualmente en la dimensión *Métodos y técnicas de enseñanza*, revela importantes carencias sentidas por los profesores en plano didáctico, y el deseo de desenvolverse mejor en el aula. A destacar la mayor preocupación de los docentes encuestados por la dimensión del *cómo enseñar*, que por la actualización en contenidos.

Destacamos que, a pesar de lo dicho, las diferencias entre las puntuaciones alcanzadas en las distintas dimensiones son muy escasas, aunque algunas puedan llamar la atención;

así, destacamos que los profesores manifiestan una mayor necesidad formativa en *Recursos tecnológicos*, que en *Investigación en el aula*. Las entrevistas revelaron que los profesores establecían como prioritario aprender a manejar el video, y a la vez manifestaban un fuerte desconocimiento de cómo investigar en el aula, identificando *investigación en el aula* con investigación *sobre* educación y no con investigación educativa facilitadora de la mejora en la práctica (Gimeno, 1983 b).

A la luz de estos datos, creemos que es necesario afrontar las demandas a través de acciones y modalidades formativas que aborden globalmente todas las dimensiones.

### Aproximación cualitativa: concepciones curriculares en CCSS

Los datos que ofrecemos forman parte de un estudio más extenso sobre las creencias de los profesores alrededor de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, situándonos en la línea de investigación del pensamiento del profesor (Clark y Peterson, 1984). El enfoque es cualitativo, en un intento de acercarnos a la subjetividad de los profesores, a sus pensamientos, sentimientos e intenciones (Patton, 1980). La entrevista fue el procedimiento elegido para la recogida de datos. Nosotros utilizamos una guía de entrevista *estandarizada abierta*: estandarizada, en cuanto que básicamente se plantean las mismas cuestiones o tópicos a todos los profesores, y abierta porque no se establecen preguntas excesivamente concretas ni se dan alternativas de respuesta prefijadas, sino que se busca que cada sujeto aborde el tema según su propia idea del asunto. Las grandes dimensiones que se exploraron fueron:

1. Planteamientos generales sobre las CCSS.
2. La programación de la enseñanza.
3. La práctica de la enseñanza.
4. Los apoyos al profesor.

La selección de los profesores se hizo de entre aquellos de Centros Públicos del Municipio de Orense. De los quince especialistas en el área con plaza definitiva y que imparten en el Ciclo Superior, hemos entrevistado a doce (cuatro de zona urbana, seis de zonas pe-

rifericas y dos de zonas rurales), de los cuales dos experimentaban los Programas de la Reforma.

Este informe se articula alrededor de tres de las grandes preguntas a las que debe responder el currículum; *PARA QUÉ*, *QUÉ* y *CÓMO* enseñar, destacando los nudos problemáticos que los profesores perciben y aquellos que han de resaltarse cara a una reforma curricular en el área y que, por lo tanto, pueden orientar un diseño de un plan de Formación en Ejercicio.

Las manifestaciones que podemos articular alrededor del *PARA QUÉ* sirve el estudio de las CCSS, revela un panorama preocupante. Se refleja una fuerte insatisfacción por la distancia que los docentes perciben entre la situación actual y lo que *debería ser*. Se valora en gran medida la importancia formativa de las CCSS, pero se reconoce con gran frustración que la realidad de lo que se hace en el aula no sirve para alcanzar los objetivos que dan sentido a la presencia del área en el currículum y que los mismos docentes exponen con claridad: *dotar de una formación integral; adquirir una capacidad crítica y selectiva; aprender la democracia; tener una visión más exacta de los problemas del mundo; hacer un ciudadano abierto a todas las ideas y tolerante con las de los semejantes; conocer su entorno...*

Creemos que estas finalidades son acordes con un planteamiento actualizado de las CCSS en la enseñanza básica: formación global de la persona, toma de conciencia del entorno, de la realidad social, dotando al alumno de los instrumentos intelectuales que le permitan participar crítica y comprometidamente en una sociedad democrática.

Los profesores conciben, pues, objetivos amplios, y asumen la potenciación de la función crítica en el seno de una sociedad democrática, defensora de valores como la tolerancia, el pluralismo, la participación y la solidaridad. La presencia pues del área de CCSS en el currículum obligatorio queda perfectamente justificada.

Pero ante los ambiciosos objetivos que los profesores manifiestan, ellos mismos describen otra cruda realidad reflejada en respuestas como: *en la actualidad estudiar CCSS para poco más sirve que para memorizar una serie de*

*datos que con el tiempo los alumnos irán olvidando; para aprender a chapar, absorbiendo todo lo que se les impone; para potenciar su memoria si el profesor exige con dureza. Rara vez sirve para adquirir nociones de temporalidad y espacio como se suele hacer a menor nivel en la fase de Preescolar y Ciclo Inicial, raramente sirve como hilazón de otras asignaturas, como marco en el que se han de desenvolver los alumnos y estudios.*

Del análisis de las respuestas se desprende que los profesores se sienten desorientados para ir adaptando los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma que se obtengan resultados positivos sobre los objetivos deseables. A destacar que los docentes implicados en la Reforma subrayan la adquisición de habilidades, destrezas y técnicas de trabajo que posibiliten un *aprender a aprender* como meta muy importante, y que resulta accesible siguiendo los presupuestos reformistas.

Las manifestaciones relacionadas con la pregunta *QUÉ enseñar* permite aclarar algunos aspectos acerca del desfase entre la realidad y el deseo en cuanto a los objetivos del área de CCSS. Los profesores no ven fácil la integración que se procura de diversas Ciencias, reflejada formalmente en la denominación del área desde la Ley General de Educación, y manifiestan que en la actualidad se trabajan temas de Geografía e Historia de forma independiente siguiendo un modelo inequívocamente disciplinario, poniendo de relieve los contenidos fácticos y conceptuales, en la gran mayoría de los casos. Los temas de *Educación para la convivencia* y *Educación vial* ocupan un lugar marginal.

Son numerosas las referencias a la necesidad de incorporar otras disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Economía, el Derecho, la Política o la Ecología. Pero un grupo defiende la conveniencia de reducir los contenidos actuales, introduciendo sin embargo aspectos de las Ciencias anteriormente citadas, mientras que otros piensan que además deben mantenerse los contenidos en vigor, entendiendo por tales, fundamentalmente, la información factual histórica y geográfica, argumentando que la enseñanza básica debe propiciar que los alumnos adquieran los conocimientos trabajados tradicionalmente

para llegar a ser considerados ciudadanos medianamente cultos. Se refleja pues un dilema que viene siendo tema de debate entre especialistas, diseñadores de currículum, e incluso nudo de intereses gremiales contrapuestos que trascienden a la realidad del aula.

Constatamos pues, que el profesorado entrevistado está sensibilizado hacia la incorporación de nuevos temas en el currículum de CCSS, si bien no se percibe con claridad como sería posible vertebrar los contenidos en un modelo interdisciplinar. Algunos profesores piensan que los nuevos contenidos de las disciplinas anteriormente citadas permitirían alcanzar los objetivos unánimemente considerados para el área de CCSS como prioritarios. En todo caso, se reconoce que los contenidos actuales, centrados en los hechos, conceptos y generalizaciones, difícilmente pueden servir para alcanzar dichos objetivos. Los mismos docentes declaran, además, que el aprendizaje de dichos contenidos, en el contexto formal en que se desarrolló su formación inicial, no les sirvió para adquirir pautas, habilidades y criterios para interpretar críticamente la realidad social y participar en su transformación y mejora. Este déficit de partida dificulta, en gran medida, las posibilidades de traducción en planteamientos didácticos que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere. El único eje vertebrador citado por algunos docentes para integrar contenidos de diversas CCSS es el medio. El estudio del medio, facilitaría, pues, un tratamiento interdisciplinar en la perspectiva de un grupo de profesores, además de lograr una mayor motivación en los alumnos y de permitir una mejor adecuación a sus posibilidades intelectuales.

Los mayores problemas, como ya se ha apuntado, se manifiestan en torno al *CÓMO enseñar*. Digamos, en primer lugar, que llama la atención la falta de convencimiento de algunos profesores, en cuanto a la eficacia de la programación; en este sentido se manifiestan varias quejas sobre la forma en que se les ha enseñado a programar. Por otra parte, la minuciosidad con que se presupone deben realizar dicha tarea siguiendo los presupuestos barajados en cursos de formación -Pedagogía por objetivos-, conduce a que algunos afirmen

que si programan no les resta tiempo para ninguna otra actividad. La falta de tiempo y de hábito, dificulta igualmente la realización de programaciones por equipos de profesores.

Si bien se acepta el trabajo con el medio como posible eje vertebrador de los contenidos del área, las experiencias de los profesores al respecto y el conocimiento de realizaciones de otros compañeros son muy escasas. Además perciben numerosas dificultades para poner en práctica una enseñanza basada en el estudio del medio, que se revela más como un slogan defendible pero de difícil traducción al quehacer diario. La falta de recursos específicos y de conocimiento del medio por parte de los propios profesores supone un fuerte obstáculo a la experimentación.

Llama poderosamente la atención que no se hagan referencias a la posibilidad de practicar una metodología investigativa. En este sentido se revela una concepción de las salidas como propiciatorias de *ver en la realidad* lo que se ha trabajado teóricamente en clase, y en las que el profesor desempeñaría un papel de transmisor de conocimientos que explica ante los alumnos las características del *documento* (monumento, paisaje geográfico...), más que de animador y orientador de la realización de actividades de descubrimiento e investigación. De ahí que cuando se reclaman *recursos*, se entienden *dossiers* informativos y no materiales utilizables por los alumnos en procesos de investigación (guiones de trabajo, fichas de observación...). En todo caso, hay que señalar que la salida no está institucionalizada como procedimiento habitual de trabajo.

Los ejemplos más citados para caracterizar una *metodología activa* se refieren a la discusión en grupo y a la participación de los alumnos en debates generales, así como a la utilización esporádica de recursos como la prensa y la realización de actividades diversas: encuestas, murales, comentarios... No se revela, sin embargo, una apuesta por la investigación como alternativa metodológica global, sino, en todo caso, la utilización aislada de técnicas no incardinadas dentro de un proceso de investigación. Así, muchas actividades, se realizan para comprobar la asimilación de conte-

nidos explicados verbalmente o leídos en el libro de texto y ofrecidos como productos terminados. Las actividades, excepto en el caso de los profesores experimentadores de la reforma, no son concebidas como parte estructurante de la materia, y los alumnos las realizan de forma individual, con reducida interacción entre ellos.

A destacar la escasa elaboración de materiales curriculares, según declaran los profesores.

Los docentes entrevistados, manifiestan una sensación de aislamiento en su trabajo -tenemos en cuenta que pocos cuentan con otros compañeros de Ciclo Superior que impartan CCSS-, y reflejan una falta de recursos teóricos y prácticos para desarrollar procesos de investigación del medio y de metodología activa.

Por último, señalar que son variadas y muy significativas las expresiones utilizadas para explicar que tanto por parte de los demás docentes, como por parte de los alumnos, los padres y la propia Administración, el área de CCSS no se valora en la medida que corresponde. En los propios colegios se piensa que cualquier profesor sin preparación específica puede impartir el área. Como manifiesta un profesor: *en el ambiente en que yo desenvuelvo las clases de CCSS, aún son consideradas una María más.*

### Conclusiones y líneas de acción para un plan de formación en ejercicio

- El profesorado consultado se manifiesta insatisfecho con la valoración que se hace de la importancia de las CCSS en la enseñanza básica y con los recursos con que cuenta para desempeñar su tarea. Reclama acciones de apoyo y actividades de perfeccionamiento, declarando sentir fuertes necesidades formativas.

- Se lamenta igualmente del aislamiento profesional, la falta de estímulos y canales para involucrarse en un proceso de innovación pedagógica, de reflexión sobre el trabajo y de experimentación de nuevas técnicas y métodos.



- Se refleja en la actualidad un apoyo a determinados proyectos curriculares plasmados en libros de texto fundamentalmente de dos potentes editoriales a nivel nacional, potenciadores de un sistema de enseñanza puramente descriptivo y transmisivo, por lo que se manifiesta en la práctica -a excepción básicamente de los docentes involucrados en experimentación de la Reforma- una escasa incidencia de planteamientos innovadores, en muchos casos ni siquiera conocidos, y la ausencia de una enseñanza enraizada en el medio, concibiendo el conocimiento de éste, desde una perspectiva descriptiva. Desde nuestro punto de vista, el profesorado consultado, y debido a causas diversas, en general no ha asumido aún un alto protagonismo en cuanto al diseño y desarrollo de currículos adaptados al medio en que se desarrolla la docencia. No hay que desdeñar, en este sentido, el peso de un currículum oficial cerrado y las importantes necesidades formativas manifestadas.

- Las escasas iniciativas renovadoras son de carácter individual y fruto de un considerable esfuerzo personal y de buenas dosis de voluntarismo, prácticamente sin apoyo ni promoción institucional, en un *clima* poco propicio, que, sin embargo se declara, es necesario y urgente ir transformando.

En función de la descripción obtenida a través de las consultas y teniendo en cuenta que en Galicia en el momento de redactar este trabajo se carece de un marco institucional para la formación en ejercicio del profesorado, cabe establecer las siguientes líneas de actuación para el área de CCSS en la provincia de Orense; dentro de un Plan de Formación:

- Creación de Servicios de Documentación bibliográfica y de recursos con una finalidad informativa e instrumental, entendiendo por *recursos* no sólo los medios audiovisuales sino todo tipo de materiales curriculares. De entre estos materiales destacamos como más prioritarios aquellos que abordan el estudio del medio a través de procesos de investigación. En este sentido, por ejemplo, la elaboración de inventarios de recursos del medio comarcalizados, bien puede acometerla o promocionarla la Administración.

- Realización de itinerarios de diversos tipos para el conocimiento del medio por parte de los profesores, que estos adaptarían posteriormente para ser realizados con sus propios alumnos.

- Celebración de Seminarios y Cursos que deben tender a que los profesores elaboren y experimenten sus propios Proyectos Curriculares de aula, intracentro e intercentros, si bien cabe establecer varias fases que conlleven diversos tipos de actividades formativas hasta llegar a la experimentación y cambio dentro de las propias aulas. La investigación curricular con profesores en ejercicio puede tener una graduación que va desde actividades de carácter fundamentalmente informativo, pero partiendo prioritariamente de las carencias y problemas manifestados por los docentes y de aquellos núcleos conceptuales y metodológicos que promueve la reforma y que conlleven un análisis de la práctica en el aula, hasta actividades que suponen la participación en diseños de acción e investigación en el aula amplios y complejos. A nuestro entender, y con el objetivo de promover la interacción entre profesores y el trabajo en equipo, la asistencia a dichos Seminarios y cursos debería suponer un compromiso de participación posterior en Grupos de Trabajo sobre Diseño Curricular o Seminarios Permanentes de larga duración, que siempre deberían llegar a la experimentación de propuestas elaboradas por el propio grupo o ajenas. Es imprescindible contrastar la potencialidad de estas acciones a través de una evaluación, que en todo caso, será formativa.

- Constitución de Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo comprometidos en la elaboración y experimentación de materiales curriculares vertebrados en unidades didácticas. Entre estos materiales, tendría carácter prioritario, aquellos que potenciasen procesos de exploración e indagación, como por ejemplo, guías de visitas con actividades de recogida de información (fichas de observación, encuestas...); los datos serían posteriormente ordenados y clasificados para obtener las conclusiones pertinentes.

En definitiva, y los mismos profesores lo declaran, en Galicia es urgente y necesaria la

creación de instancias de dinamización que sirvan de plataforma de encuentro, intercambio y asesoramiento a los docentes y de producción de materiales curriculares. En la provincia de Orense, y en general en toda Galicia, es imprescindible que la Administración impulse en mayor medida la Innovación Educativa. No olvidemos que, desgraciadamente, los Movimientos de Renovación Pedagógica no han logrado movilizar al profesorado en la misma medida que en otras Comunidades, lo que ha supuesto una merma importante en la formación de los enseñantes gallegos. Desde nuestro punto de vista, y diagnosticada la situación de partida, creemos necesario apoyar cualquier iniciativa de innovación en el área, que permita salir al profesorado de la situación de desencanto y desorientación que se refleja en sus manifestaciones. La creación de Centros de Profesores, recogiendo las experiencias de otras Comunidades, pensamos puede vehicular las expectativas. En este sentido, estos Centros, comarcalizados y bien dotados en recursos humanos y materiales, podrían cumplir un extraordinario papel en la Formación en Ejercicio, tras el fracaso de otras instituciones excesivamente distanciadas del compromiso con las actividades de enseñanza en la escuela.

#### REFERENCIA

- ARRIETA, J.; CASCANTE, C. y ROZADA, J. M. (1987). *Bases para el desarrollo curricular*. Documento fotocopiado. Delegación Provincial del MEC, Oviedo.
- ASENSIO, M.; POZO, J. L. y CARRETERO, M. (1987). Las Ciencias Sociales en el diseño curricular: procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, *Enciclopedia de Psicopedagogía*. Planeta, Barcelona.

#### SUMMARY

The findings of a studio about what Primary teachers need about training in Social Sciences and about curriculum questions perspectives in Social Sciences teaching in a town of Galicia are reported in this paper. The findings were got with qualitative (interviews) and quantitative (inquiries) methods. This information can be the basis to orientate future actions about in-active teachers training.

#### RÉSUMÉ

Dans ce travail on offre les résultats dérivés des consultes aux instituteurs d'EGB par la voie cualitative (entrevues) et quantitatives (enquêtes), sur les besoins formatives qu'ils ont en Sciences Sociales et perspectives sur les aspects curriculaires de l'enseignement de cette matière dans une province de Galice. Ces données forment la base pour orienter des actions futures dans un Plan de Formation en Exercise.

- CLARK, C. M. y PETERSON, J. L. (1984). *Teachers Thought Process*, Paper, IRT, n° 72. Michigan State Univ., East Lansing.
- COHEN, L. y MANION, L. (1980). *Research Methods in Education*, Croom Helm, London.
- COLL, C. (1988). El papel del currículum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate. HUARTE, F. (coord.): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. II Congreso Mundial Vasco. Tomo III. Narcea, Madrid, pp. 42-55.
- GIMENO, J. (1983 a). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores. En *Educación y Sociedad*. Vol. 2, n° 1, pp. 51-73.
- GIMENO, J. (1983 b). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, pp. 166-187.
- GUBA, E. y LINCOLN, J. (1982). *Effective Evaluation*. Jossey-Dass Publidhers, London.
- HOYLE, E. y MEGARRY, J. (1980). *World yearbook of education 1980, professional development of teachers*, Nichols Publishing Company, New York, pp. 340-349.
- JIMENEZ LOPEZ, J. (1986). *Los maestros de Murcia. Su actualización profesional*. Editora Regional Murciana, Murcia.
- LYNCH, J. y BURNS, B. (1984). Non attenders al INSET functions some comparisons with attenders. *Journal of education of Teaching*, 10 (2), May, pp. 165-177.
- MONTERO, M. L. (1985). *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis doctoral, Universidad de santiago de Compostela.
- OCDE (1985). *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, Madrid.
- PATTON, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage Publications, London.
- VARIOS (1987). *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. MEC, Madrid.
- VEENMAN, S. (1984): Perceived problems of begining teachers. *Review of Educational Research*, 54,2, pp. 143-178.