

## **“Cursos A”, una modalidad de formación del profesorado para aunar teoría y práctica**

### **“Courses A”, A method for teacher Training to combine Theory and Practice**

---

**M<sup>a</sup> Victoria Cabieces Ibarrondo<sup>1</sup>**

**Miguel Ángel García de la Santa y de la Torre<sup>2</sup>**  
Consejería de Educación, Cultura y deporte del Gobierno de Cantabria

**Eduardo Gayoso Pardo<sup>3</sup>**  
CRIEME

Fecha de recepción del original: septiembre 2014

Fecha de aceptación: noviembre 2014

#### **Resumen:**

En los años 90 el Ministerio de Educación y Ciencia español, a través de sus Programas de Formación del Profesorado, realizó avances importantes en la cantidad y calidad de la formación docente, porque fueron conscientes de que la formación del profesorado es un componente clave para la mejora de la calidad de la educación.

Esa convicción le llevó a plantear distintas modalidades de formación tratando de dar respuestas variadas a esa compleja necesidad.

Era el inicio de la formación institucional del profesorado que supuso un revulsivo para muchos educadores que a raíz de su participación en actividades formativas, modificaron sus prácticas y su concepción de la profesión docente.

Es por esto que pensamos merece la pena analizar cómo se planteaban y llevaban a la práctica determinadas modalidades de formación que trataban de compaginar teoría y práctica.

**Palabras clave:** Formación del profesorado, Sistema educativo; Didáctica.

#### **Abstract:**

In the 90's, through its Teaching Training Programs, the Spanish Science & Education Ministry made important progress in the quantity and quality of teaching training because they realized that the learning of teachers is a key component for the improvement of the quality of education.

---

<sup>1</sup> Coordinadora del Curso ACD A de Ciencias Sociales de Cantabria y ex asesora del CEP de Castro Urdiales

<sup>2</sup> Director del Curso ACD A de Ciencias Sociales de Cantabria y ex asesor del CEP de Torrelavega

<sup>3</sup> Ex director del CEP de Torrelavega

This conviction led them to propose several forms of training in trying to give a variety of answers to this complex need.

It was the start of institutional teacher training which was a shock to many educators who, through their participation in training activities, changed their practices and their understanding of the teaching profession.

This is why we believe that it is worth studying how the specific forms of training were planned and implemented to integrate theory and practice.

**Key words:** Teacher training, educational system; Teaching.

---

## **CURSOS A**

A partir del curso 87/88, el MEC contempló, entre las modalidades de Formación del Profesorado, los Cursos de Actualización Científica y Didáctica tipo “A” (cursos ACD-A, a partir de ahora). Del análisis de esta modalidad de formación y tomando como ejemplo concreto el Curso “A” de Ciencias Sociales realizado en Cantabria, pretendemos en este artículo sacar una serie de conclusiones que puedan ser de utilidad para los actuales y futuros planteamientos de la formación del profesorado.

Estos cursos se convocaban a través del BOE al ser una iniciativa ministerial que contaba con un presupuesto específico. Para el curso 1993-94 se convocaron (Orden de 26 de abril de 1993 BOE del 12 de mayo) 41 cursos ACD-A (15 créditos – 150 horas) en todo el “territorio MEC”, distribuidos por Provincias y etapas. De estos cursos, dirigidos a profesorado de Centros Públicos y Centros Privados Concertados, 30 iban dirigidos a profesorado de Educación Secundaria, 8 a Educación Primaria, 2 a Educación Infantil y 1 para Primaria e Infantil. Este año el que se concedió a la Comunidad Autónoma de Cantabria se dedicó a las CC.SS. y se llevó a cabo en el CEP de Torrelavega, aunque, como es lógico, con un carácter provincial.

Pero la génesis de cada curso ACD-A comenzaba mucho antes de esa convocatoria del BOE. En noviembre del año anterior, cada Dirección Provincial de Educación comunicaba a la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC el Área de Secundaria o de la Etapa Infantil-Primaria elegida para la realización de alguno de estos cursos ACD-A y el Director/a y Coordinador/a de cada uno, para lo cual, existía una ficha normalizada. Esta Subdirección publicaba a principios de año (enero del 93, en el caso de este curso) el documento “*Diseño del programa de actualización científica y didáctica. Modalidad A*” en el que se definía el encuadre general de estos cursos explicitando las características de esta modalidad de formación. Este documento era

la herramienta de partida de cada uno de los cursos ACD-A a celebrarse a partir del mes de junio de ese año y con él debía elaborarse, a lo largo del mes de febrero, el DISEÑO PREVIO de cada curso por parte de los Directores y Coordinadores asignados. Ese diseño previo se enviaba al MEC antes de acabar el mes de febrero ya que estaba prevista una “Jornada de análisis y reflexión de los pre-diseños” a realizar conjuntamente a finales de marzo en Madrid.

Para trabajar los “pre-diseños” se recibían, a principios de febrero, unas instrucciones desde la Subdirección en las que, aparte de señalar los plazos de entrega y fechas previstas de los diferentes procesos puestos en marcha, se aportaba documentación de apoyo para la realización de los pre-diseños y un listado de Directores/as Coordinadores/as de cursos ACD-A de los dos años anteriores, con el fin de que se pudiese acudir a ellos para buscar asesoramiento.

Ya en ese documento previo al pre-diseño, se hace mención a Rafael Porlán (como colaborador del MEC en el diseño de los cursos y agente evaluador externo en los mismos) que sugiere a los responsables estas tres ideas sobre el pre-diseño:

- Ha de ser reflejo de vuestra reflexión y construcción personal.
- Es más importante el fondo que la forma, el contenido que la estructura.
- Es necesario no tomar todavía decisiones que hipotequen el desarrollo del curso, especialmente en lo referente a los compromisos con ponentes, hasta haber acabado esta fase previa de diseño.

Una primera constatación de esta formación del profesorado: la planificación de la actividad está sólidamente diseñada, aunque con recomendaciones de no hacer un uso riguroso del formato y con la necesidad de contemplar la adaptación del curso al contexto y a los participantes.

El documento “*Diseño del programa de actualización científica y didáctica. Modalidad A*” tenía los siguientes apartados, que analizamos a continuación para ir extrayendo las particularidades de esta modalidad de formación:

- I Introducción
- II Objetivos Generales
- III Estructura de los cursos
  - Características de las tres fases
  - Los contenidos
  - La evaluación
  - El equipo docente
  - El trabajo práctico
- IV Materiales de apoyo para los cursos
- V Planificación y Organización
- VI Alcance del programa para el curso 1993/94

De la Introducción entresacamos algunos párrafos que nos parecen muy significativos para reconstruir lo que trataba de ser esta modalidad de formación:

*“El Programa de Actualización Científica y Didáctica trata de responder a la necesidad de revisar la actividad docente con la intención de adecuarla a las transformaciones del contexto social en el que se inscribe. Esta revisión será posible si el profesorado toma como objeto de reflexión su propia actividad profesional. Es obvio que el objetivo general de los Cursos del Programa es suministrar diversos elementos formativos y crear condiciones idóneas que hagan fructificar esta reflexión.”*

*“... la mejora cualitativa del sistema educativo y la viabilidad de los planteamientos de la Reforma pasan por la mejora de la actividad docente del profesorado...”*

*“Los cursos ACD-A,... configuran por su diseño, planificación, objetivos y organización una oferta de formación a largo plazo, dado que pretenden ir creando una tradición de formación basada en la reflexión sobre la práctica diaria, el trabajo en equipo y la incorporación de nuevos conocimientos.”*

Idea principal de esta introducción: la mejora del sistema educativo pasa por la formación del profesorado y esta formación ha de partir de la reflexión sobre la propia práctica docente y el trabajo cooperativo, sin olvidar la necesaria actualización científica.

**El objetivo general** que perseguían estos cursos, según reza en la introducción de la propia Orden de convocatoria, era *“desarrollar la capacitación del profesorado para realizar una reflexión y una actualización científica y didáctica que incremente su profesionalidad y mejore su labor docente”* lo que deja claro que esta actividad formativa estaba centrada en las didácticas específicas de las áreas y concebida con un carácter vertebrador entre la teoría y la práctica.

Además, el Programa de A.C.D., *“trata de responder a la necesidad de revisar la actividad docente, con la intención de adecuarla a las transformaciones del contexto social en el que se inscribe”*

Estas dos premisas que aparecen desde el primer momento, hacen referencia a la intencionalidad explícita de ligar la formación del profesorado con su práctica y su contexto social.

De forma más concreta se persiguen los siguientes objetivos:

- Reflexionar, analizar y objetivar las percepciones e intuiciones que el profesorado asistente al curso tiene de su quehacer cotidiano en el aula.
- Iniciar al profesorado en el diseño, experimentación y evaluación de Unidades Didácticas.
- Potenciar e introducir a los profesores/as en el trabajo en equipo y en la idea de elaboración y discusión colectiva, tanto teórica como práctica.
- Sensibilizar e impulsar al profesorado para que inicie la elaboración de proyectos curriculares y dar pautas para desarrollarlos.
- Renovar y poner al día los conocimientos que el profesorado tiene sobre aquellas áreas del conocimiento que inciden en su labor docente.

- Reflexionar sobre la naturaleza de esas áreas o disciplinas y su papel específico en la formación del alumnado.
- Proporcionar las nociones básicas de psicología del desarrollo y del aprendizaje y su aplicación a problemas específicos de la enseñanza, que permitan una aproximación a la situación del alumno/a tanto desde el punto de vista del desarrollo cognitivo como del emocional y social.
- Analizar la función social de la escuela, la adecuación de la acción educativa diaria a los elementos sociales del contexto, los efectos de los estereotipos socioculturales y el papel y problemas del profesorado dentro de ella.
- Proporcionar unas nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo del currículum que permitan racionalizar las acciones del profesorado.
- Desarrollar los elementos y recursos más usuales de la Didáctica.
- Llevar a cabo un análisis y evaluación de modelos de enseñanza-aprendizaje y analizar experiencias didácticas concretas.

Se constata un esfuerzo en los planteamientos y el desarrollo de la actividad formativa por aunar teoría y práctica, ciencia y contexto, reflexión y formación, etc. es decir, un planteamiento holístico de la educación, con una perspectiva teleológica social y profesionalizadora.

Respecto a la Estructura de los cursos ACD-A, estos se desarrollaban en tres fases. La primera, de tres semanas de duración, se celebraba en julio. La segunda, de una semana, en septiembre y una tercera, compuesta por un conjunto de actividades realizadas a lo largo del curso académico.

En la primera fase se desarrollaban los contenidos básicos del curso, incluyendo las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas y se constituían los grupos de trabajo para definir y perfilar la temática sobre la que se elaborará cada unidad didáctica.

Se insiste en que ser consecuentes con el modelo de profesor que se propugna, supone, ya en esta fase, potenciar la reflexión y el trabajo en equipo y no realizar algo marcadamente teórico.

La segunda fase consistía en diseñar en grupo todas las ideas clave de la unidad didáctica que se iba a poner en práctica a lo largo del curso 1993/94 (Tercera fase), recibiendo la formación complementaria que fuese necesaria.

La tercera fase empezaba en el primer trimestre del curso escolar siguiente, con la recapitulación sobre la unidad didáctica para completar, analizar y evaluar el diseño de la misma. En el segundo trimestre se aplicarían en el aula las unidades didácticas para proceder en el tercer trimestre al análisis y evaluación de la experiencia.

Esta tercera fase tenía un planteamiento eminentemente grupal que intercalaba, a lo largo de los tres trimestres, el trabajo de cada grupo con su unidad didáctica, con sesiones de puesta en común en gran grupo.

Las fases de los cursos ACD-A ponen el énfasis en el protagonismo del docente como diseñador de unidades que va a poner en práctica para luego evaluarse como docente. Se vuelve a reforzar

el modelo de reflexión-acción-reflexión (de investigación en acción) tratando de hacerle partícipe, desde la fase inicial, con metodologías que faciliten su intervención. Hay que darle un papel protagonista ante los conocimientos a los que se asoma “como alumno” en la primera fase. Es un alumno que no puede separarse de su rol docente que le procura una visión global, la de quien aprende aprendiendo cómo se aprende. Se trata de conocer e identificarse con metodologías que faciliten el Conocimiento.

Se propugna un modelo docente de reflexión-acción-reflexión (Investigación en acción), lo que supone un proceso continuo de autoformación y de reflexión compartida para poder llegar a nuevas conclusiones, que, a su vez, determinan la renovación del proceso de experimentación y nueva reflexión.

Respecto a **los contenidos de los cursos**, en las instrucciones se resalta que para que el profesorado sea capaz de utilizar en su práctica profesional esas informaciones para mejorarla, los ponentes deben ser capaces de proporcionarles recursos prácticos y realizar con ellos actividades que les permitan ver el potencial de mejora de la práctica que encierran. *“Así, por ejemplo, la tradicional lección magistral que finaliza con algún que otro intercambio de preguntas por parte de los asistentes, no es lo que se ha de buscar aquí. Por el contrario, la transmisión de información ha de realizarse de tal modo que convierta la teoría en acción, integrando a los/as asistentes en una dinámica de teoría y práctica, que les permita experimentar y comprender las virtuales de la teoría para mejorar su práctica en el aula y en el centro.”*

Por otra parte, se hace patente la necesidad de que los ponentes conozcan las orientaciones para la elaboración de las unidades didácticas, para que puedan enfocar sus intervenciones hacia el reforzamiento de su fundamentación y desarrollo práctico.

De cara a que los ponentes formen un equipo docente cohesionado, se les dan una serie de orientaciones en cuanto al enfoque y duración de cada uno de los tipos de contenidos:

- La Actualización Científica estará encaminada a poner al día al profesorado en el conjunto de temas y problemas centrales de las áreas de conocimiento.
- La Actualización Científica no pretende ser exhaustiva sino selectiva.
- Se debe tener en cuenta que la actualización científica en temas psicopedagógicos y del área debe impregnar todo el curso. *“...Por lo tanto entenderemos como actualización científica, trabajar algunos temas que faciliten la puesta al día de conocimientos sobre las áreas,... que supongan una actualización cultural del profesorado.”*

Las “ratios” de las temáticas a tratar son muy significativas del tipo de formación que se pretendía con estos cursos:

- |   |  |
|---|--|
| - Actualización Científica                          | entre 2 y 6 horas en la primera fase y un 40-50% en la 2ª fase.      |
| - Psicología del niño/adolescente y del aprendizaje | 15-20% de la 1ª fase y complementos de formación puntuales en la 2ª. |

- Teoría y práctica del currículo 15-20% de la 1ª fase y complementos de formación de la 3ª fase podrían profundizar en el tema e incorporar sesiones de trabajo sobre el pensamiento del profesor y la investigación en la acción.
- Contenidos sobre didáctica específica 40-50% en la 1ª fase y volver a ello siempre que parezca necesario como complemento de formación en la 3ª fase. (Abarcan el conocimiento, análisis y discusión de los diferentes modelos y materiales didácticos disponibles).
- Orientaciones para la elaboración de las Unidades Didácticas Han de estar presentes en todas las actividades del curso y se las dedicará un mínimo de 4 horas en la fase 1ª.

Los “complementos de formación” eran temas no previstos en el pre-diseño de la actividad que sin embargo se contempla que puedan emerger en las fases 2ª y 3ª, en función de cómo vaya desarrollándose el curso y de los temas elegidos por los asistentes para realizar las unidades didácticas a diseñar.

Así, por ejemplo en el curso de Torrelavega, en la 3ª fase, cuando los asistentes están realizando ya sus unidades didácticas, surgen dos ponencias que se ven necesarias:

- Ponencia sobre la La diversidad en la ESO
- Ponencia sobre la Evaluación de las Unidades Didácticas

Otro aspecto de suma importancia en estos cursos fue siempre **la evaluación** (como corresponde a esa intención de desarrollar la investigación en acción). La Subdirección parecía tener el firme propósito de crear una cultura de la evaluación desde el diseño y en el desarrollo de cada uno de estos cursos. Por ello aconsejaba dedicación a este aspecto de modo que la puesta en práctica ayudara a “*considerar la evaluación como algo habitual y consustancial a toda actividad educativa.*”

Los aspectos en los que centrar la evaluación serían:

- Conocer la situación de partida de los profesores asistentes.
- Analizar e interpretar los datos recogidos con las distintas herramientas utilizadas en el desarrollo del curso.
- Valoración de la implicación en el curso de los asistentes, así como del trabajo práctico que realizarán.

En el curso de Torrelavega se utilizaron todas las herramientas propuestas desde la Subdirección, adaptándose a las posibilidades reales del contexto. Así, por ejemplo, en varias sesiones se pidió a varios compañeros asesores/as de los CEPs de Cantabria, actuaran como evaluadores externos siguiendo un guión elaborado por el Director y la Coordinadora con el asesoramiento de Javier Argos (UC) experto en temas de evaluación educativa.

La propia Subdirección tenía planteado un amplio programa de evaluaciones que comprendía la evaluación de:

- Los pre-diseños de los cursos. Análisis que realizaba la propia Subdirección y posteriormente se discutían en la reunión previa con todos los responsables de los cursos.
- Los informes de los directores/coordinadores. En Cantabria, este informe “bebía” de todos los elementos diseñados para la evaluación:
  - Impresiones de los asistentes.
  - Evaluaciones de los asistentes.
  - Informes de los ponentes de cada una de sus sesiones.
  - Observadores externos.
  - Observaciones de los propios responsables.
  - Cuestionario previo y final.
  - Reuniones al final de cada fase.
  - Informe del Servicio de Inspección Educativa sobre la incidencia del curso en cada uno de los centros.
- Los informes de las Unidades de Programas Educativos.
- Las evaluaciones de los propios asistentes, que, en el caso del curso de Torrelavega, están compuestas de los siguientes elementos:
  - Cuestionario previo.
  - Evaluación de sesiones. Cada día, dos de los asistentes de forma rotatoria, rellenaban una plantilla preparada para observar las sesiones de acuerdo con los elementos que se querían evaluar en cada caso.
  - Cuestionario final.
  - Evaluación del grupo.
  - Memoria final.

Por último, desde la Subdirección de Formación del Profesorado se daban unas pautas sobre la elaboración de las Unidades Didácticas (trabajo práctico), tratando aspectos como su carácter experimental, su necesaria conexión con el Proyecto Curricular, etc.

Como último elemento sustancial de la evaluación y del diseño del curso, y a pesar de que el trabajo práctico se iba a realizar en grupos, se exigía que cada participante presentara una memoria individual en la que reflejara la puesta en práctica de la unidad en su aula. Ello cerraba el círculo y permitía una reflexión individual, adaptada a las circunstancias concretas de cada centro y cada aula, que debía suponer un escalón más en el proceso de análisis de la puesta en práctica.

Un último apartado de estas Directrices se dedicaba a lo que debían ser los “*Materiales de apoyo*” del curso. Estos materiales estaban planteados como “*un soporte y un estímulo para propiciar procesos de reflexión sobre la práctica profesional*”.

Desde la Subdirección se señala que para los cursos del 93/94 existen materiales relacionados con las Ciencias de la Naturaleza, se están trabajando los de Educación Primaria y se inician los



de Matemáticas. Por tanto, no había materiales de apoyo para este curso ACD-A de CCSS. Sin embargo, en el curso de Cantabria se suplió esta carencia de modo que los asistentes, al inicio del curso tuvieron a su disposición los siguientes materiales:

- Epistemología (10 artículos)
- Didáctica de las CCSS, Geografía a Historia (10 artículos)
- Formación del profesorado (4 artículos: A. Pérez; M. A. Santos Guerra; R. Porlán Ariza y J. Martínez Bonafé)
- Las nuevas corrientes historiográficas y sus aplicaciones didácticas. (Selección documental realizada por Elena Hernández Sandoisca y Juana Anadon -UCM- 19 documentos)

Estos materiales constituían una fuente de recursos para los asistentes y podían facilitar la labor de los ponentes que podían apoyarse en ellos y descargar así de contenido informativo sus intervenciones.

**El diseño del curso** contemplaba los siguientes apartados: análisis del contexto, la justificación y objetivos de la actividad, la selección y secuenciación de los contenidos, los principios y pautas metodológicas y el tipo y procedimientos de evaluación.

El análisis del contexto no suponía un despliegue de recursos específicos para obtener datos numéricos ad-hoc, ya que se partía del conocimiento por parte de los Centros de Profesores y más en concreto de los responsables destinados a dirigir estos cursos ACD-A de esos aspectos. Sin embargo, había que hacerlos explícitos para tenerlos en consideración por lo que se sugería recabar información de los responsables de organizar actividades del área en el pasado, así como mediante el análisis de la documentación de esos cursos. En nuestro caso, dada la circunstancia de los años de trabajo como asesores del área en nuestra provincia de los responsables del curso, nos fue relativamente sencillo este análisis para cuya confección tuvimos presentes estas fuentes de información:

- Los documentos de detección de necesidades de los últimos cursos de los que disponíamos en los CEPs.
- El informe realizado por Juan Carlos Zubieta y Teresa Susinos sobre *Las Satisfacciones e Insatisfacciones de los Enseñantes*, CIDE 1992.
- La encuesta desarrollada por la Dirección Provincial de Educación de Cantabria durante el primer trimestre del curso 1992/93, sobre las necesidades de formación del profesorado en toda la Provincia.
- Las sucesivas aportaciones que se vinieron realizando a través de los Planes Provinciales de Formación del profesorado de Cantabria.
- Las necesidades derivadas de la progresiva implantación de la LOGSE en los distintos centros de nuestro ámbito.
- Las apreciaciones y valoraciones de los asesores de CCSS, especialmente de la Coordinadora y el Director del curso.

Partiendo de que nuestras afirmaciones pudieran tener una componente subjetiva, toda esa información hizo que se “dibujara” de esta manera el contexto para plantear el curso ACD-A:

*“La gran mayoría del profesorado opina que sus compañeros poseen una preparación científica buena o muy buena (70,6%), mientras que, cuando se pregunta al profesorado por el nivel de conocimientos pedagógicos de sus compañeros, se obtiene una valoración menos positiva (45,1%). Igualmente es importante resaltar que más del 80% del profesorado reclama como necesaria una formación didáctico-pedagógica para dedicarse a la docencia y que un 87% piensa que la docencia requiere una actualización constante de conocimientos (Susinos y Zubieta)”.*

*“El planteamiento institucional busca un modelo de profesor que investigue en el aula, planifique en equipo, fundamente teóricamente su trabajo, sea capaz de elaborar proyectos y de evaluar el proceso de aprendizaje. Por eso, las propuestas de formación permanente del profesorado deben contemplar, en primer lugar, una formación continua del profesorado basada en una práctica que parta del trabajo cotidiano del aula y de las necesidades concretas. Esta formación permitirá la elaboración de proyectos curriculares lo suficientemente fundamentados para que su desarrollo en el aula sea eficaz. Ha de ser una formación que ponga el acento en los grupos de profesores, en el trabajo en equipo.”*

*“Las necesidades detectadas apuntan a la actualización científica en el área o asignatura, especialmente para el profesorado vinculado al nivel de secundaria o con expectativas de estarlo en breve; actualización didáctica en el área; potenciación del trabajo en equipo y formación en dinámica de trabajo cooperativo; conocimiento sobre procedimientos, estrategias y técnicas de diseño y desarrollo curricular;...”*

*“En nuestro trabajo desde las asesorías de formación, detectamos dificultades en la atención a la diversidad del alumnado; fundamentación teórica de la práctica; secuenciación significativa de contenidos; evaluación de los aspectos actitudinales y procedimentales; inadecuación de los contenidos y metodología de la enseñanza a los cambios y dinámicas sociales; incomprensión de la necesidad del estudio de las CCSS en los niveles educativos obligatorios por parte de grandes sectores de la sociedad, lo que redundaría en una insatisfacción por parte de los docentes.”*

Ese análisis de contexto fue nuestro punto de partida para justificar nuestra propuesta.

Los diseños de los cursos ACD-A partían del análisis del contexto concreto en el que se iban a celebrar, y las conclusiones de este análisis nos llevaron a centrar el trabajo en tres aspectos básicos que creíamos englobaban todo lo que habíamos percibido: actualización científico - didáctica; potenciación del trabajo en equipo y cooperativo; procedimientos, estrategias y técnicas de diseño y desarrollo curricular.

Desde el ministerio, se exigía también que el pre-diseño fuera completo (“...contemple todos y cada uno de los apartados del guión, de cara a poder contrastarlos en la reunión de marzo y hacer posible la mejora de lo planteado”) también se deja claro que ese pre-diseño debe hacerse con planteamientos flexibles ya que había que tener muy presentes el feedback con los participantes y las iniciativas que de ellos puedan surgir para su implicación en la realización del curso.

Se exigía diseñar el curso de manera rigurosa respecto a los planteamientos que se contemplaban en las instrucciones generales de esta modalidad de formación, pero con la flexibilidad suficiente en ese diseño que permitiera dar cabida a la implicación de los participantes.

Volviendo a la fase de pre-diseño. Según fueron asignados Director y Coordinadora por la Dirección Provincial, a propuesta de los Centros de Profesores de Cantabria, se realizó un trabajo inicial, a nuestro entender importante, para presentar el correspondiente pre-diseño del curso con la justificación de dicha propuesta al MEC.

De la justificación de la propuesta de curso ACD-A nos parece interesante resaltar estas premisas que se planteaban en dicha propuesta:

- *“... la formación del profesorado debe ser teórico-práctica, sin cargar excesivamente los tiempos de exposición, lo que, por otra parte, es manifiesto que imposibilita la necesaria reflexión sobre los temas tratados en cada sesión, y, además, permitiría la imprescindible relación entre los asistentes y su trabajo en grupo.”*
- *“...este curso apuesta por no demasiadas intervenciones, solamente una cada día, e incluso, algunas podrán contar con dos días de exposición y trabajo presencial, lo que, a su vez, determina que sea imposible una transmisión dialéctica del ponente durante las cinco horas.”*
- *“Con esta organización será mucho más fácil negociar con los distintos ponentes los tiempos dedicados al trabajo en grupo y a la reflexión de sus aportaciones, al no verse constreñidos a dos horas y media de exposición.”*
- *“De esta forma también creemos que respondemos a la demanda de relacionar la teoría con la práctica, pues al dedicarse unos tiempos para la reflexión de todas las ponencias, su asimilación será más provechosa y se entenderán mejor las relaciones entre la teoría y la práctica.”*
- *“Las necesidades que se puedan apreciar en la reunión previa con los asistentes y en las evaluaciones de la primera y segunda fases, además de las apreciaciones que se pueden recibir a lo largo del desarrollo del curso, serán la base para el diseño de las intervenciones que se lleven a cabo durante la tercera fase del curso. La estructura que hemos planteado nos permite contar con reservas económicas para intentar incidir, en la medida de lo posible, en los elementos que consideremos necesarios en ese momento.”*

No “dar más materia” sino procurar la reflexión de los participantes sobre su práctica, demandando a los ponentes una mayor implicación en el proceso del curso ya que debían preparar materiales para trabajar con los participantes, actividades para desarrollarlos, darles pautas para incluirlos en las posibles Unidades Didácticas, “alimentar” el trabajo de cada grupo en su sesión (y, en caso de necesidad, incluso posteriormente), etc.

Una vez estudiadas las características generales de los cursos ACD-A, procede pasar a conocer las opiniones y aportaciones de los participantes en dicho curso que se deducen de la encuesta

que se les pasó antes de comenzar la actividad, en la reunión previa que se hizo con ellos. Por varias razones, para saber si están en consonancia con las conclusiones previas que los responsables del curso tenían de la situación del profesorado de Cantabria, y por constatar cómo sus opiniones pudieron influir el concreto desarrollo del curso.

Los profesores que participaron en el curso ACD A fueron veinte de los que dos eran de Bachillerato, siete de Secundaria, diez de Primaria y uno sin especificar su puesto de trabajo.

Todos ellos obtuvieron la certificación que acreditó su participación en el desarrollo del curso.

Para conocer sus expectativas se les planteó una encuesta en la sesión de presentación que constaba de dos partes. En la primera se les entregó un cuestionario previo a conocer el contenido del curso y en la segunda, otra una vez realizada la propuesta que se iba a desarrollar. Se pretende trasladar, lo más literalmente posible, incluso empleando sus propias palabras, sus reflexiones e inquietudes ante un curso que por sus características exigía un compromiso de participación, trabajo y reflexión durante el verano y que continuaba a lo largo de todo un curso escolar. Se ha evitado interpretar o valorar sus respuestas, dejando explícito su contenido.

Se les preguntó sobre su **motivación** para participar en esta modalidad de larga duración. Sus respuestas indicaban que: *querían conocer mejor la Reforma Educativa, y el perfeccionamiento en el desempeño de su tarea; adquirir más seguridad en el manejo del aula especialmente por parte de aquellos que se acababan e incorporar a las tareas docentes; actualizarse en el área y cubrir las carencias en la metodología para elaborar las unidades didácticas; renovar el discurso didáctico; evitar el reproducir rutinariamente un año detrás de otro las mismas prácticas. También valoraban el intercambio de experiencias con otros compañeros y el interés por las ponencias programadas. Excepcionalmente, la adquisición de créditos y la preparación de las oposiciones.*

En cuanto a sus **expectativas** a la hora de acudir a un curso de estas características destacaban: *poder trabajar en equipo con los compañeros de profesión; acceder a los contenidos propios del Área; conocer la nueva forma de trabajar las unidades didácticas; hallar repuestas a esas necesidades de cara a la praxis; ampliar el campo de temas a llevar al aula o al menos reflexionar sobre su posible inclusión en el programa; conectar el área de sociales con todo lo demás... en definitiva conseguir renovación pedagógica.*

También se les inquirió sobre **ventajas** en este tipo de curso y sus limitaciones.

En el apartado de ventajas consideraban: *el hacerlo alejado de la actividad diaria escolar; disponer de tiempo suficiente para profundizar más en los temas; poder participar y trabajar en equipo; abordar el enfoque de temas actuales de cara a la puesta en práctica para acercar al alumno la realidad social en la que se verá inmerso; nuevas sugerencias para trabajar abarcando aspectos diversos; el seguimiento a lo largo de un curso podía permitir madurar las ideas y proyectos e incluso cambiar concepciones previas.*

La mayoría de los encuestados veía ventajas al participar.

Por el contrario los **inconvenientes** tenían que ver con el momento: *final de un curso escolar y en verano, ocupando el momento de las vacaciones escolares. Al ser de larga duración que pu-*

*diera ser monótono e incluso tedioso; que unas ponencias resultaran excesivamente largas y otras cortas por el interés suscitado. También mostraban temor a que se tocaran temas lejanos a la práctica escolar y que resultaran poco prácticos. Manifestaban la dificultad en la elaboración de una unidad didáctica. Apuntaban el riesgo de que surgieran obligaciones ineludibles que impidieran la asistencia que debía ser continuada e ininterrumpida en las dos semanas siguientes al momento de realizar la encuesta.*

Otra pregunta que se les formulaba era **qué son para ti las Ciencias Sociales**. Las respuestas fueron dispares y en algunos casos se eludió responder. Se decía que: *era el conocimiento del entorno a través de todos los procesos que han llevado a su configuración; ponían en contacto con el mundo que nos rodea abarcando un campo muy amplio que comprende el estudio, la lectura, la investigación; la aproximación al medio desde el pensamiento; aquellas ciencias que tratan del ser humano en cuanto a su relación con el entorno (incluidos sus semejantes) estudiado en sus dimensiones temporal (historia) y espacial (geografía), incluyendo también la antropología, economía, demografía, sociología, ecología,...* Se apuntaba que: *es el Área del currículo que más puede incidir en la formación humana de los alumnos. También que: es un área que de alguna forma engloba y puede ser punto de partida para todas las demás; forma de entender la vida, que nos da el estudio de temas con un alto grado de interés; un medio para desarrollar la crítica constructiva; un área de la enseñanza que abarca la realidad humana y social desde diferentes aportaciones de las ciencias (historia, geografía, economía, antropología, sociología, arte, religión,...).* Se contempla como: *algo vivo que aunque para su estudio lo tengamos que aislar en etapas, éstas están relacionadas y la mayoría de cosas se pueden trasladar a los tiempos que vivimos; un compendio del saber sobre el ser social y el tiempo en su proyección histórica; las que sirven para estudiar y comprender el funcionamiento de las sociedades en función y relación con el medio, de modo que posibiliten la capacidad de contraste y el juicio crítico, complejas por la cantidad de elementos que combinan.*

Alguno marcaba su disenso con *el concepto de Ciencias Sociales* porque lo veía como algo un tanto confuso y prefería hablar más disciplinarmente, de *Historia en concreto y de una serie de ciencias que ayudan a comprenderla, o de Geografía...*

A continuación se les preguntaba sobre **el papel que deben desempeñar las Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria**. Opinaban que: *dentro del proceso formativo global han de ser una parte más; deben “socializar” al alumno, acercarle a crear y experimentar, a interpretar el mundo y el hombre, a valorarlo y mejorarlo; papel privilegiado por cuanto debe afectar a la realidad existencial de los mismos alumnos; fundamental, pueden vertebrar al resto de las áreas, pues son la vida y el pensamiento de los hombres; investigación y localización, reflexión,...; básico y fundamental en la formación integral del alumno/a; la formación de actitudes cívicas, de tolerancia, respeto, de responsabilidad en lo colectivo, de solidaridad, etc. son objetivos que debe perseguir la Enseñanza de las Ciencias Sociales; deben ser el tronco de toda la formación ya que conectan con el presente real, hacen conocer el pasado y “aproximan” el futuro; forma parte de nuestra vida, es algo que transmite diversas formas de ver o hacer a lo largo del tiempo; deben jugar un papel globalizador, coordinado con otras materias; permitir al*

*alumno conectar, además de con lo mas cercano, con lo que aparentemente quede fuera de su mundo, buscar conexiones y desarrollar la capacidad crítica y el compromiso social.*

**Y su valor formativo.** En muchas de las respuestas a la pregunta anterior se destacaba el valor formativo de las Ciencias Sociales, pero al preguntar directamente sobre esta cuestión se recalca este aspecto: *valor integral en el proceso de formación humana de los alumnos y de la sociedad en su conjunto; enseñar a pensar, a debatir, a respetar a otras personas e ideas, a conocer diversas civilizaciones, formas de actuación distintas, mundos diferentes...; pueden contribuir a desarrollar el pensamiento lógico del alumnado, la comprensión del complejo y cambiante mundo que nos rodea y a desarrollar las virtudes de la tolerancia y solidaridad; preparan para la vida, proporcionan distintos puntos de vista, enseñan a ser crítico; gran valor formativo dentro del campo de las humanidades; contribuyen a que el alumno se conozca mejor así mismo y su pasado, sus raíces, su medio físico, para entender el momento presente y proyectarse con sentido en el futuro que le toque vivir; tienen una serie de valores que el alumno aprende y practica; aprende a convivir, dialogar, respetar, socializarse...; conocimiento de la realidad, información y concienciación ante los grandes problemas de la humanidad para dar respuestas. También se apunta que: el valor está en concienciar, participar, opinar, criticar, compromete; contribuyen a la formación integral del alumno: juicio crítico, escala de valores, conocimiento del espacio y del tiempo, etc.*

Dos de los profesores encuestados disentían de esas apreciaciones. Uno manifestaba que *era escaso, que se utilizaba como medio de fortalecimiento de la memoria y la repetición.* Otro opinaba que *era escaso sobretodo baremando aspectos como intereses, posibilidad de trabajo, vida social, etc.*

En las siguientes cuestiones se les proponía una mirada a su desempeño profesional. Se les preguntaba cómo se veían **como profesor/a del Área**. En general tenían una visión positiva en sus respuestas, como se puede apreciar a continuación: *Con ilusión en el trabajo de cada día en el aula y con ganas de mejorar la metodología; interesado por los cambios, tolerante y firmemente convencido de la necesidad del trabajo en equipo; entusiasta y animador de una materia que trata de suscitar interrogantes, de detectar problemas, de buscar soluciones, explicaciones, causas, etc.; interés no sólo en transmitir conocimientos sino que el alumno se forme; experiencia enriquecedora en la que se ha estimulado al alumnado; a gusto, con ganas de trabajar y de ser útil para los alumnos en la búsqueda de nuevos conocimientos, en vista a una mejor comprensión de la realidad histórica.*

No obstante unos pocos profesores mostraban: *su inseguridad; su poco encaje en el área, prefiriendo áreas de actuación más concretas como la Historia; descolocado al ser la primera vez que imparte el área; inexperto y sobretodo que se me van negando las oportunidades de impartirlo; incompleto por falta de formación didáctica y poco organizado por falta de formación metodológica.*

A continuación se les interpellaba sobre su **concepción epistemológica** en las diversas disciplinas del área. Más de la mitad de los encuestados no respondieron a esta pregunta.

Las respuestas de los restantes eran muy diversas y ocasionalmente confusas: *más cerca de la concepción marxista de análisis de la Historia, como método hipotético-deductivo y por tanto de interpretación crítica pero sin maximalismo ni dogmatismo; Historia “total”, ya que por formación soy historiador o mejor profesor de historia; con muchos matices podría definirme como neomarxista en lo que respecta a la Geografía (geografía radical) y a la Historia, en cuanto al Arte, que conozco menos soy partidario de enfocarlo como tal Arte y no como Historia del Arte; en Secundaria Obligatoria veo con interés el constructivismo; en el Bachillerato (actualmente caso de COU) la profundización de los temas me acerca a simpatizar con el Cognitivismo, Humanismo; de aquellas que tienen como punto de mira el interés de la verdad en un sentido transformador de la historia (marxismo, humanismo, corrientes radicales y progresistas); el Marxismo todavía tiene cosas que decir; Concepción materialista de las Ciencias Sociales; en este aspecto mi concepción no es académica, sino ecléctica al menos en Historia, ya que suele aburrir mucho a los alumnos, y claro es la Historia contada por... Suelo utilizar una concepción analítica, pero no siempre; desconozco “mucho” todavía y no me atrevería a suscribir una concepción determinada de las Ciencias Sociales.*

En el apartado referido a la **relación entre el valor formativo que se asigna al Área y la metodología a emplear** el profesorado participante opinaba que sí, aunque expresado de múltiples maneras: *cualquier área tiene su metodología; el método adecuado es el camino para acercar y asimilar el “contenido”; el método es posiblemente más importante que el contenido de nuestra área; metodología adecuada para formación del pensamiento social; creo que sí, pero yo, sin duda cuando lo he hecho he caído en los modelos memorísticos-tradicionales y en el individualismo moderno; la metodología es una herramienta para la búsqueda de un fin. Lo importante es este último, el método es un elemento auxiliar; absolutamente. Si hacemos unas Ciencias Sociales memorísticas, repetitivas, aburridas, nunca estimularemos nada ni los alumnos desarrollarán otras capacidades que la memoria. Una metodología activa, variada, constructivista (parcialmente) participativa, irá más en la línea que definiendo; unos contenidos presentados por medio de una buena metodología llegan a interesar al alumno/a. De lo contrario, los contenidos “resbalan” y no forman al alumno/a; parte del mensaje se desliza en el método; la formación de los alumnos y el conocimiento del área dependerá de la metodología utilizada; si de lo que se trata es de formar, la metodología será diversa dependiendo del tema y del tipo de alumnos; si existe una relación, aparte de la metodología, la implicación personal, que sientas y vivas lo que dices y esto de forma adecuada; el método es fundamental para conseguir que el alumno capte lo que queremos hacer llegar; no se si se consigue utilizar la metodología más adecuada; ha de ser una metodología que sirva al alumno para manifestar sus vivencias y sus experiencias.*

Por último se les preguntaba **si los aspectos teóricos que has reseñado se corresponden con tu práctica de aula**. No respondieron cuatro de los consultados; otros seis contestaron que sí y dos que no siempre, pero sin explicarlo. El resto intentaba justificar su situación: *no siempre, aunque intento mejorar mi metodología con técnicas que puedan hacer más atractivos y motivadores los contenidos; actualmente no imparto y creo que no lo he sabido hacer bien anteriormente; he tratado de que así sea, veo que en parte lo he conseguido, aunque las contradicciones son inevitables; sí, con algunas variaciones que se introducen sobre la marcha; creo que sí, pero por eso*

*estoy descontento, o mejor dicho no estoy satisfecho con la práctica diaria. Se mejora día a día pero es necesario un “empujón” teórico-práctico como este; me preocupo en la medida de lo posible en llevarlo en la práctica, pero según las circunstancias no siempre se consigue; intento aplicar lo poco que conozco, me resulta muy complicado, sobretudo en cuanto a la diversificación. La teoría a veces es muy difícil llevarla a la práctica.*

Cuando los asistentes terminaron de elaborar el contenido de la encuesta, se les explicó la programación diseñada para el curso en sus diversas etapas: en julio, en setiembre y a lo largo del siguiente curso escolar. A continuación se les requirió responder a la segunda parte de la encuesta, plasmando sus impresiones, problemas, contexto de trabajo, clima de centro,...

La primera cuestión indagaba **si después de la presentación tenían las mismas expectativas o si habían incorporado alguna nueva**. Respondieron: cuatro profesores que las mismas que tenían; uno respondió que no, sin entrar en explicaciones. Otros matizaron su respuesta como a continuación se detalla: *han mejorado al conocer el contenido del mismo y ver que coincide con la idea que yo tenía del mismo; un mayor convencimiento del por qué y cómo voy hacer el curso; he reforzado las expectativas que ya tenía; me tranquiliza pensar que se haya intentado hacer prioritarios los aspectos prácticos a los teóricos; la expectativa principal: la elaboración de la Unidad Didáctica en equipo; que nos ayuden mucho en algo que no hemos hecho nunca: elaboración de una Unidad Didáctica, elaboración de la memoria final y el diario del grupo. El resto no contestaron.*

A continuación se les proponía que reflejaran **las ventajas de la planificación del curso**. La mitad dejó en blanco la respuesta. Los que contestaron destacaron diversos aspectos que les interesaban personalmente: *que aparecen nuevos temas, abordables desde las Ciencias Sociales: pobreza, situación actual, crisis,...Se combinan aspectos teóricos profesionales y educativos y experiencias de compañeros docentes; posibilidad de trabajar con materiales elaborados: formación en la práctica; la aplicación, la puesta en marcha de proyectos concretos; yo creo que al adaptar su planificación al curso escolar va a repercutir positivamente en el desarrollo de la programación del Área en el Centro; estructurado y secuenciado; su ordenación pasando de lo teórico a lo práctico; la variedad de enfoque; mantengo una actitud expectante; evitar la improvisación. Búsqueda de la innovación: no acomodarse a un patrón fijo o modelo único; la buena disposición del Director y de la Coordinadora del curso; lo de hacer las cosas a su debido tiempo y el aprovechamiento del tiempo.*

Se les preguntó sobre **qué problemas encuentras para su desarrollo**. De nuevo la mitad dejó la respuesta en blanco. Las contestaciones reflejaron: *la inexperiencia en la elaboración de una Unidad Didáctica; quizás el proceso va a ser muy largo; las personales derivadas de la voluntad personal de trabajo; excesivamente largo y la coordinación entre los miembros del grupo; la disparidad de los participantes; posibilidad de relación con otros compañeros por problemas de horario; desconfianza en principio de los aspectos didácticos en las conferencias de los profesores de Universidad, en general parecen conocer una realidad que no practican (quizás porque no pueden).* Tres profesores contestaron que no veían ningún problema.



Al solicitarles que hicieran las **consideraciones** que estimaran oportunas respecto a la **planificación y desarrollo del curso** tan sólo cuatro profesores incluyeron comentarios como: *me interesan los productos del curso, las unidades y el material que seamos capaces de crear; demasiado heterogéneos; quizás se nos debiera haber dado alguna oportunidad para opinar qué ponencias nos hubieran interesado más, sugerencias; Nos hemos encontrado todo planificado; parece muy pronto la realización del diseño para enero porque una elaboración conlleva muchas sesiones de reunión.*

A continuación se les pedía el **contexto de su trabajo docente**: datos del centro docente, contexto socio-geográfico, ubicación; entorno socio-familiar; público y privado; número de unidades y recursos.

La mayoría pertenecía a la red pública, salvo tres profesores que trabajaban en la privada concertada. Participaron cinco profesores de Instituto de Bachillerato y el resto impartía en la EGB. Sus centros estaban localizados en Santander y periferia; Reinosa; Liérganes; Torrelavega y Comarca del Besaya; Colindres y Comarca del Asón y Solares. El número de alumnos era muy desigual ya que había centros de bachillerato con unos mil alumnos y centros de EGB con 8, 17, 25 unidades... El alumnado procedía del mundo rural y urbano en los centros que eran cabecera de comarca y urbano en Santander o Torrelavega. Las familias eran de extracción social media-baja o baja y que en opinión de algunos profesores, tenían en muchos casos poca preocupación por los rendimientos escolares de sus hijos. En cuanto a los recursos también las repuestas fueron muy desiguales, ya que unos centros contaban con abundantes medios y otros con muy pocos.

También se les preguntó sobre el **clima de centro**. La mayoría destacaba las relaciones cordiales entre compañeros y normales con la Dirección. Sus centros estaban abiertos a la Comunidad. Dentro de este apartado se les encuestaba sobre las **actitudes ante la innovación educativa** que se recoge a continuación: *buenas; rechazo, dudas, poca aceptación pero en todo caso hay interés por conocer; positiva, hay interés y también miedo, temor...; reticencia. Se alaba la “insularidad docente”; en muchos casos muy buena, en otros “pasota”; las actitudes oscilan desde la crítica de la innovación, pasando por la indiferencia hasta su defensa total; no muy positiva del profesorado. Existen reticencias a toda innovación.*

Por último se indagaba por los **elementos descritos del centro que favorecerán vuestro aprovechamiento del curso, fundamentalmente en la fase práctica**. Las respuestas apuntaban: *a los recursos educativos del entorno; el aula, la biblioteca, sala de audiovisuales, el seminario de Geografía e Historia (otros seminarios), el entorno del centro y la propia localidad; recursos, relaciones y apertura; los alumnos reciben bien las nuevas experiencias; el clima del centro; el grupo de segunda etapa es el más colaborador a innovaciones; el colegio dispone de recursos suficientes; trabajar con un tipo de alumnado problemático, poco motivado; la dirección está dispuesta a ayudar a los profesores en todo lo que necesiten: apoyo, medios materiales, tiempo...; la receptividad que existe; Amplias aulas, buenos patios y polideportivo.*

En cuanto a los **elementos del centro que lo dificultarán**: *la falta de credibilidad ante la Reforma educativa; el propio alumnado y el material; la insularidad y el poco apoyo de dirección;*

*el que no haya un clima más favorecedor; la carencia de algunos recursos; las limitaciones económicas; ¿los propios compañeros?*

Finalmente se les proponía que mencionaran **sus reflexiones, interrogantes, problemas**. Contestaron tres profesores, tal como se recoge a continuación: *lamento recordar que no se tenga prácticamente en cuenta nuestro esfuerzo en periodo de vacaciones. Personalmente que se me vayan cerrando las puertas a impartir el área en un espacio para el que puedo tener la titulación requerida; ¿tengo alguna posibilidad futura de impartir el área de Sociales en el primer ciclo de Secundaria? ¿Es posible que siendo definitivo y que con una formación adecuada y doce años de experiencia todavía tenga que formular la pregunta anterior? No se relaciona con la estructura del curso pero sí con las expectativas del profesor; me parece interesante en sí la elaboración de una Unidad Didáctica, su aplicación y evaluación. Espero conocer mejor los planteamientos de la Reforma Educativa. Me parece negativo el rigor del 85% necesario para obtener el certificado, independientemente de las causas que pudieran justificar la ausencia algún día. Somos adultos, asistimos voluntariamente y en un curso puede uno tener imponderables que dificulten la asistencia a alguna sesión. El 85% es la Espada de Damocles. Me parece muy negativo que el MEC no subvencione el curso, habiéndolo hecho anteriormente. ¿Por qué unos si y otros no? ¿Piensan aplicar la Reforma sin dinero?*

Hasta aquí la información facilitada por el profesorado asistente, que fue muy útil para organizar el curso y que, pese a todos los interrogantes expresados, se fue desarrollando entre julio de 1993 y junio de 1994.

Como se ha mencionado anteriormente, los cursos ACD-A se desarrollaban a lo largo de un año en tres Fases. Este fue el diseño previo inicial para cada Fase, al que ahora añadimos lo que realmente ocurrió y las razones por las que se trató cada contenido y cómo se hizo, obviamente con un peso importante de los resultados de la encuesta previa que acabamos de ver.

### **1ª Fase (29 de junio – 16 de julio, tres semanas)**

Como es lógico, algunas de las sesiones previstas cambiaron su denominación inicial por la necesidad de adecuarse al perfil de los ponentes que las iban a desarrollar y, sobre todo, por la finalidad declarada de que la perspectiva práctica estuviera presente en todas ellas. Además, también hay que señalar que como también es fácil de suponer, muchas de las sesiones previstas cambiaron la fecha inicialmente prevista por otra que fuese posible tanto para los diferentes ponentes como para la organización general del curso.

- 29 de junio Inauguración del curso (...)
  - o Dinámica de grupo para conocerse e ir explicitando ideas en común, en torno a un tema que podría ser la Aportación de las CCSS a la enseñanza. Puesta en común y conclusiones (que serán tenidas en cuenta para la realización del informe sobre el curso, y serán comparadas con las que se expongan en las sesiones de evaluación)
  - o Actividad más informal para ese primer contacto: visita al Complejo Educativo de Viérnoles (CREU, Equipos interdisciplinares, Aula de Educación Ambiental,...)
  - o Aperitivo final.

La idea fundamental de esta sesión era empezar el curso con una actividad “relajada” que permitiese la interacción entre los participantes y entre éstos y los responsables del curso, desde el primer día, para hacer posible una de las finalidades más importantes del curso, fomentar el trabajo en equipo.

- 30 de junio: *“La necesidad del PEC y del PCC, desde una perspectiva práctica”*

En realidad los contenidos de esta sesión prevista se llevaron a cabo el día 5 de julio y no el 30 de junio. Además se concretó en *“Como tomar las decisiones relativas al cómo enseñar en el P. C. de Etapa”*. Es decir, el contenido inicial se llevó a cabo literalmente, ya que uno de los problemas fundamentales detectados era la dificultad del profesorado para tomar “decisiones curriculares”, es decir, cómo llevar a la práctica las ideas de la Reforma y las suyas propias.

- 1 y 2 de julio: *“El aula como un lugar de investigación para los alumnos”*

Estas sesiones se llevaron a cabo los días 12 y 13 de julio. La finalidad de estas sesiones era la de integrar la metodología en el proyecto curricular y en el aula, como siempre con una componente práctica muy acentuada, máxime si tenemos en cuenta el tiempo que se dedicó en ellas al trabajo de grupos.

- 5 y 6 de julio: *“Justificación de una Secuenciación y su Concreción en Unidades Didácticas”*

Estas sesiones se hicieron en una sola, el día 14 de julio. Concretamente se utilizó a una ponente que trabajaba en secundaria y que estaba haciendo su tesis doctoral sobre la secuenciación en CCSS, con lo que, de nuevo, aunábamos teoría y práctica, dando, además, pie al desarrollo de un concepto nuevo en aquel momento como eran las macrosecuenciaciones, que permitían tener previsto qué y cómo se iba a trabajar un área, por ejemplo, curso a curso, y, con ello, tener un instrumento muy válido para atender a la diversidad, tanto de los alumnos que se retrasaban como de los que se adelantaban, pues ya estaba previsto qué hacer en cada momento del desarrollo didáctico.

- 7 de julio: *“Introducción de los Temas Transversales en el Curriculum”*

- 8 de julio: *“Ejemplos de Temas Transversales y su secuenciación en toda la etapa secundaria”*

Estas dos sesiones se llevaron a cabo los días 6 y 7 de julio y se concretaron en dos ejemplos de Unidades Didácticas de CC.SS. basadas en lo que entonces se llamaban temas transversales, una sobre la *Pobreza en el Mundo* y otra sobre la *Educación para el Desarrollo*. Como en las otras sesiones, lo que intentábamos era trabajar ejemplos prácticos, desarrollados por profesores en activo y que ya tenían un bagaje de experimentación en el aula que había permitido contrastar sus contenidos, su metodología, evaluación, etc. Es decir, proporcionar a los participantes un material ya elaborado para demostrar también que hacer este tipo de cosas era posible.

- 12 de julio: *“Procedimientos en el área de CCSS”*

Esta sesión se realizó en día 9 de julio y con el mismo título. El enfoque de los procedimientos que elegimos era el que inicialmente tuvo en la LOGSE, es decir, los mecanismos intelectuales

que cada persona tiene que poner en marcha para poder hacer cualquier cosa que le requiera una tarea didáctica, más que con el enfoque instrumental de los procedimientos que posteriormente se generalizó, que pasó por utilizar determinados instrumentos a los cuales podríamos denominar “técnicas” más que procedimientos.

- 13 de julio: “*El Seminario de CCSS como lugar de Investigación para el Profesorado*”

Esta sesión, con este mismo título, se realizó el día 8 de julio. Se trataba de reforzar la necesidad de trabajar en equipo, de realizar una investigación educativa permanente, es decir, de adentrarse en las características de la investigación en acción, una de las necesidades de cualquier profesión y mucho más de la nuestra en la que los elementos que cambian son muy numerosos y además lo hacen de una forma constante y bastante rápida.

- 14 de julio: “*Las Nuevas Tecnologías y las CCSS*”

Esta sesión se llevó finalmente a cabo en la tercera fase, concretamente el día 6 de octubre, ya que lo entendimos como un complemento de formación necesario para el correcto desarrollo de las U. Didácticas. Evidentemente, el contenido de la sesión estaba centrado en las posibilidades didácticas de las Nuevas Tecnologías que en aquel momento eran aún muy desconocidas por el profesorado.

- 15 de julio: “*Excursión al Valle de Cabuérniga y Reserva del Saja*”

Esta sesión se llevó a cabo ese mismo día y prácticamente con el mismo título. Las pretensiones de la misma, tal y como figuraba en las recomendaciones de la Subdirección, era la del acercamiento al entorno. Pero, en este caso, quisimos darle una vuelta de tuerca más, centrada, como es lógico, en las materias del área, constatar que el espacio es una construcción histórica del hombre, que es dinámico y, por lo tanto está continuamente cambiando, y que está identificado por una serie de hitos que le dan significado y singularidad, etc.

- 16 de Julio: “*Evaluación de la primera fase del curso*”

Esta sesión sí se hizo este día. La pretensión de la misma era analizar conjuntamente lo que había pasado en esta primera fase con una metodología que combinaba la reflexión individual, la grupal y la de gran grupo. Se iniciaba con una reflexión individual que después trasladaba cada uno a su grupo y a partir de las conclusiones de cada uno de éstos se desarrollaba la sesión de gran grupo. Como es fácil de suponer, esta metodología permite contar con las opiniones y la participación de todos los inscritos en el curso, además de modelarse cada una de ellas a través de las opiniones de los grupos y del gran grupo.

En esta fase, por tanto dedicamos un gran tiempo al contenido de didáctica específica, combinado siempre con la teoría curricular, que en ningún momento quisimos “desmenuzar” pormenorizadamente, puesto que pensábamos que muchos profesores estaban algo cansados de darle vueltas a la fundamentación teórica del currículum.

## **2ª Fase (una semana, en septiembre)**

Esta fase la dedicamos a los contenidos más propiamente científicos con el objeto de que cada grupo pudiese elegir con más elementos de juicio el tema que iba a desarrollar en su Unidad Di-

dáctica. Como se ha mencionado, cada ponente traía, además de un copioso material sobre cada tema, unas actividades preparadas para trabajar con los participantes de manera que la “aprehensión” de los contenidos desarrollados fuese más profunda y con un nivel de potencialidad práctica mucho mayor.

- 8 de septiembre: “*La crisis Económica de Cantabria*”

Esta sesión se llevó a cabo ese mismo día y con el mismo título. La razón de incluir un tema como este en el desarrollo del curso era la gran crisis económica por la que atravesaba España en esas fechas, con más de un 25% de paro y las consecuencias de la gran reconversión industrial que se había hecho y la crisis del petróleo a nivel mundial. Además de ser un tema de total actualidad era una forma de acercar los contenidos de las CCSS al entorno, ya que Cantabria, por su pasado industrial estaba padeciendo especialmente la crisis y eso se vivía en los centros. Obviamente, también se cubría la necesidad de dar “tiempo” a materias que formaban parte del nuevo concepto de área de CCSS y que normalmente no se tenían muy en cuenta como es el caso de la Economía.

- 9 de septiembre: “*La Segregación en los Núcleos Urbanos*”

Esta sesión se hizo el día 10 de septiembre y con el mismo título. Su virtualidad estribaba en profundizar un poco más en las ciudades en general y las españolas en particular y no quedarse en la fachada o la descripción de los espacios urbanos a estudiar. El ejemplo de cómo se segrega el espacio en la ciudad, además de desarrollar temas fundamentales para las CCSS, se acercaba mucho a la pretensión curricular de trabajar los temas transversales, sin olvidar la aplicabilidad a otras muchas realidades sociales y la transcendencia que ello tiene en la vida diaria de los ciudadanos.

- 10 de septiembre: “*Situación en España Hoy*” y “*Situación en Europa en la Década de los Noventa*”

Con la segunda parte del título, por lo tanto centrándose en Europa, se hizo esta sesión el día programado. En su momento consideramos que con las dos sesiones dedicadas a la crisis económica y a la segregación de los núcleos urbanos se cubría una parte del análisis de la situación española, y en cualquier caso, la principal pretensión era la de focalizar en un espacio mucho más amplio que el de España que cada vez iba a tener más influencia en nuestra vida diaria y, permitir, por otro lado, analizar los procesos con perspectivas amplias que permitieron la comparación con el análisis de los procesos a escalas menores.

- 13 de septiembre: “*El Patrimonio Histórico-Artístico de Cantabria*”

Esta sesión se hizo el día marcado y con el mismo título. La ponencia respondía a la necesidad de conocer bien el entorno para valorarlo y poder trabajar sobre él, además de desarrollar una temática que cada vez ha tenido menos peso en los currículos de CCSS como es el arte y el patrimonio.

- 15 de septiembre: “*Etnografía y Antropología de la Región*”

Esta sesión se realizó el día 20 de septiembre y respondía también a dar una visión holística del pasado de los espacios de Cantabria, además de introducir una materia que no se suele trabajar habitualmente en las aulas si exceptuemos algunos días que se dedicaban a cuestiones más o menos folklóricas o conmemorativas.

- 20 de septiembre: “*Tratamiento de la diversidad en el aula*”

Esta sesión se realizó al principio de la tercera fase, concretamente el día 10 de noviembre, como una formación complementaria imprescindible para confeccionar las U. Didácticas, en las que, necesariamente, tenían que contemplar esta realidad. Esta última consideración era lo más importante del contenido de la sesión, que el profesorado asimilara que la atención a la diversidad es una necesidad porque está permanentemente en nuestra realidad de las aulas y no solo aparece cuando hay algún alumno con necesidades educativas especiales. Además, la LOGSE hacía imprescindible tener en cuenta esta realidad y el profesorado aún estaba poco acostumbrado a pensar en estos términos.

- 21 de septiembre: “*Planificación de la Unidad Didáctica*” Trabajo en grupos y Evaluación de la Segunda Fase

Esta sesión se hizo el día 22 y con la finalidad que expresa su nombre, cómo hacer una Unidad Didáctica, enfrentándose ya a los primeros pasos de las mismas, mediante el trabajo en grupos. Además se procedió a la evaluación de esta fase.

Como complemento de formación, tanto desde el punto de vista del contenido, como de la necesidad de saber elaborar U. Didácticas dentro de un contexto general de Proyectos Curriculares, el día 21 de septiembre hicimos otra sesión que inicialmente debería haber estado en la primera fase, *Propuesta de un Proyecto Curricular en Historia del Arte*, que tenía la finalidad de ejemplificar cómo se hace un proyecto global de una materia, además de trabajar un tema importante dentro de las CCSS. También hay que tener en cuenta que se trató de un nuevo ejemplo de Proyecto Curricular con contenidos del área.

### **3ª Fase (actividades a lo largo del curso académico 93/94)**

La tercera fase sólo tuvo cuatro sesiones con ponentes externos, ya que el grueso del trabajo a realizar era el que tenía que hacer cada uno de los grupos, primero elaborando su unidad didáctica, luego experimentándola cada uno en sus aulas y después reflexionando sobre lo que había pasado en cada caso y poniendo en común los elementos singulares que hubiera apreciado cada uno y sacando las conclusiones a que hubiera lugar, y, por último, reflexionando individualmente para confeccionar la preceptiva memoria individual.

Las cuatro sesiones que se hicieron fueron:

- 6 de octubre, *Los medios audiovisuales y las CCSS*, de la que ya hemos hablado.
- 27 de octubre, *Auge y caída del comunismo en Cuba*, introducida por la tremenda crisis que empezaba a experimentar uno de los países aún formalmente comunistas del mundo después de la caída del muro de Berlín y de la incipiente disgregación de la URSS, pro-

ceso que explica buena parte de las vicisitudes por las que ha pasado nuestra sociedad a lo largo del s. XX.

- 10 de noviembre, *La Diversidad en la ESO*, este complemento formativo se introdujo por la demanda de los participantes de profundizar aún más en el tratamiento de la diversidad, tema que, como hemos dicho, estaba aún “muy verde” en los intereses de muchos de los docentes de la época.
- 23 de febrero de 1994, *Evaluación de Unidades Didácticas*, fue otro complemento formativo demandado por los participantes y que se hizo justo en el momento en el que los grupos estaban experimentando las unidades didácticas en sus centros, por lo que su pertinencia era máxima, ya que les permitió adquirir destrezas, técnicas y “filosofía de la evaluación” como para enfrentarse a la tarea que tenían encomendada en ese momento, teniendo en cuenta además que se trataba de una concepción de la evaluación global del proceso educativo y ya no se trataba solo de evaluar al alumnado.