EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE HISTORIA DEL ARTE DE BACHILLERATO. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Rosa Mª Ávila Ruiz
Universidad de Sevilla
José Estepa Giménez
Universidad de Huelva

INTRODUCCIÓN
El trabajo que presentamos se sitúa en el ámbito de la investigación didáctica específica (Didáctica de las Ciencias Sociales) interesada en la descripción, explicación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se desarrolla en el contexto de los procesos de formación-desarrollo profesional que, a su vez, se refieren a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en general, y de la Historia del Arte en particular. Así mismo, esta investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los historiadores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos esenciales sobre la Obra de Arte, para poder así incidir en la transformación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizando una propuesta de conocimiento profesional deseable, desde los presupuestos del Proyecto IRES. Es por lo que este trabajo, enmarcado en la línea del "pensamiento del profesor", pretende hacer un análisis, de las creencias implícitas que estos profesores tienen acerca del qué y cómo enseñar en esta disciplina, partiendo de sus propias concepciones respecto a la naturaleza de la materia con la que trabajan.
ANTECEDENTES

La línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor parte de la idea de que a) el pensamiento del profesor puede ser abordado desde sus teorías implícitas, b) que el análisis de la estructuración de las tareas académicas es imprescindible para determinar la correspondencia entre pensamiento y acción, y c) que la enseñanza de cualquier ciencia debe ser revisada a la luz del pensamiento del profesor.

Dentro de esta línea de investigación, la identificación de las concepciones del profesor sobre la disciplina y su enseñanza ocupa un lugar relevante en las investigaciones en Educación. Dichas concepciones actúan como filtro y elemento desencadenante de las informaciones procedentes de otros ámbitos de investigación. Así, una determinada concepción sobre la disciplina y/o su enseñanza, podría caracterizar la interpretación y toma de decisiones sobre las concepciones, errores de aprendizaje y obstáculos epistemológicos de los alumnos, orientaría una determinada opción de selección del contenido a búsqueda de situaciones didácticas y permitiría el marco de negociación (implícito o explícito) de un determinado “contrato didáctico”. El carácter implícito de estas concepciones hace que su identificación sea compleja y que cualquier sistema tendiente a su explicitación, mediante verbalización, esté condicionado y mediado por diversos factores intrínsecos y extrínsecos (Jiménez y otros, 1994). Las investigaciones centradas en esta problemática podrían clasificarse en tres grupos:

1. Estudios sobre el procesamiento de información y comparación entre principiantes y expertos.
2. Estudios sobre el Conocimiento Práctico.
3. Estudios sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.

De éstos, sobresale por la influencia que ha tenido en el contexto científico educativo la relacionada con el Conocimiento Didáctico del Contenido cuyos máximos representantes son Wilson y Shulman quienes en 1987 realizan la investigación “The Knowledge Growth in teaching”, de gran transcendencia en la investigación educativa, constituyéndose en uno de los centros de interés más importantes dentro de la investigación didáctica para la formación del profesorado (Benejam, 1993). La mayoría de las investigaciones, que se han llevado a cabo dentro de esta línea de investigación, se refieren a Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Literatura, en general comparando profesores principiantes con profesores experimentados, todas ellas referidas siempre a enseñanza secundaria. Con referencia explícita a las Ciencias Sociales, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en profesores de Historia, siempre en la misma línea antes expuesta y en el mismo contexto educativo (Gudmundsdottir y Shulman, 1987; Wilson y Wineburg, 1988; Evans, 1991; Guimerá, 1991; Blanco, 1992; Medina y Domínguez, 1992).

MARCO TEÓRICO

El "contenido" del conocimiento profesional de los profesores se puede describir y organizar de diversas maneras según los criterios de análisis que adoptemos. En la li-

literatura científica existen numerosas propuestas sobre este tema que identifican diferentes componentes en el conocimiento de los profesores (Marcelo, 1993). Nosotros hemos seguido las caracterizaciones que Shulman (1987) hace sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido, entendido éste para nosotros, como aquel conocimiento que ayuda a que se produzca una transformación del conocimiento incluido en el currículum escolar en algo que tenga sentido para los alumnos", y que se construye a partir de: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, y el conocimiento del currículum, condicionados por la biografía personal y profesional de los profesores (Gudmundsdottir y Shulman, 1987), todo ello con el fin de elaborar un propuesto de conocimiento profesional deseable, teniendo como marco de referencia los presupuestos del modelo de "investigación en la Escuela" (Proyecto IRES).

Por consiguiente, nuestra investigación se enmarca dentro de:

1. Los presupuestos de la investigación biográfica, que comienza a ser desarrollados por Clandinin y Connelly siendo continuada por Pratt, Reaymond y Yamagishi (1988), y que parte de la idea de que el profesor posee un conocimiento construido a través de la experiencia de interacción personal en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional. Este conocimiento no es ni puramente teórico ni puramente práctico, sino que las relaciones teoría/práctica son horizontales, dialécticas e interactivas, debido a la influencia de algunos elementos de la vida privada de una persona, tales como creencias, valores, disposiciones, imágenes, sentimientos, principios, etc., tanto explícitos como implícitos, tácitos o intuitivos.

2. El conocimiento de la materia, a través de los distintos enfoques de la Historia del Arte que ésta ha tenido a través de su historia, como: el enfoque biográfico, sostenido por Vasari; la teoría del medio, cuyo máximo representante es Taine; el enfoque formalista, defendido por Wolfflin, entre otros; el enfoque iconológico, que se ha representado significativamente por Panofsky; el enfoque sociológico de Antal, Hauser y Hadjinicolar, el enfoque estructuralista de Fracastel; la teoría de los signos o semiótica, sostenida por Eco y el enfoque histórico de Freytag y otros.

3. El conocimiento curricular, relacionado con los aspectos específicos de aprendizaje, métodos y estrategias metodológicas específicas de la enseñanza de la Historia del Arte y con las propias concepciones del profesor sobre la materia, proyectado en las clases de esta disciplina, que para nosotros constituye el "conocimiento didáctico del contenido" propiamente dicho, cuyo análisis hemos seguido a través de los elementos curriculares que plantea el Proyecto IRES, como:

1° El qué y para qué enseñar, condicionados ambos por la consideración social y educativa que tiene la disciplina de Historia del Arte.

2° A quién enseñar (dificultades de aprendizaje, capacidades para aprender, etc.)

3° Como enseñar:

* Selección de contenidos y toma de decisiones en el aula.
* Estrategias metodológicas para enseñar.
* Utilización de recursos.
* Actividades.
* Estrategias metodológicas para evaluar.
4.- El conocimiento del contenido pedagógico en general, que nos lleva a la identificación de distintos modelos didácticos que han aparecido en el contexto educativo y que corresponden con los distintos enfoques que se le han dado al currículum en la acción. El conocimiento de las orientaciones conceptuales existentes en la formación del profesorado es un factor imprescindible a la hora de analizar el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato porque, primero, nos ayudará a situar cuál práctica educativa corresponde a la concepción epistemológica de estos profesores, y en segundo lugar, porque conocer sus orientaciones metodológicas y didácticas implica, por nuestra parte como objetivo final de nuestra investigación, promover alternativas curriculares que tengan en cuenta tanto aportaciones generales de la Teoría del Currículum, como los problemas, creencias y obstáculos concretos que se manifiestan al describir las clases de Historia del Arte.

Siguirem a Forlán (1993), en el contexto educativo distinguimos cuatro tendencias a modelos didácticos:

1.- Modelo tradicional: la obsesión por los contenidos.
2.- Modelo tecnológico: la obsesión por los objetivos.
3.- Modelo espontáneo: la obsesión por los alumnos.
4.- Modelo investigativo: síntesis alternativa.

Como se señala en el cuadro anexo, cada uno de estos modelos los hemos caracterizado teniendo en cuenta las siguientes categorías:
a) la visión del aprendizaje.
b) la estructura del currículum.
c) el papel de la evaluación.
d) la metodología.

PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al principio señalábamos que este trabajo de investigación se origina al tratar de afrontar los problemas que los profesores de Historia del Arte tienen a la hora de enseñar los contenidos escolares sobre la Obra de Arte y así poder intervenir significativamente en la formación del profesorado que imparte esta disciplina, teniendo ésto en cuenta nuestra investigación se centra en la siguiente problemática:

¿Qué características ha de tener el conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte en la perspectiva de una educación de calidad? ¿cómo ha de ser su saber y su saber profesional?.

Resolver esta problemática nos lleva a plantearnos el conocimiento que “de hecho” tienen los profesores de Historia del Arte, lo que nos hace formular una serie de interrogantes que en definitiva son los problemas específicos abordados en el estudio empírico:

1) ¿Qué concepciones epistemológicas tienen los profesores de Historia del Arte del Bachillerato acerca de la Obra de Arte?

Para resolver este problema nos planteamos analizar el conocimiento de la materia a enseñar, la Historia del Arte, que incluye el conocimiento de su estructura interna, de los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean para su investigación. El análisis de este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores enseñan y desde qué perspectiva.

2) ¿Qué concepciones curriculares tienen estos profesores y, por tanto, qué concepción de la enseñanza se corresponde con los distintos enfoques epistemológicos de la Historia del Arte?

Este nos lleva a caracterizar los modelos didácticos que existen en el contexto educativo del Arte haciendo un análisis de qué visión del aprendizaje tienen los profesores, cómo estructuran el currículum, cuál es el papel de la evaluación, qué metodología utilizan y, por tanto, con qué modelo de profesor se corresponde.

3) ¿Cómo organizan las clases de Historia del Arte?

Desde esta problemática tratamos de analizar las concepciones que estos profesores tienen del conocimiento didáctico del contenido con referencia a los temas más comúnmente enseñados en una asignatura, en nuestro caso la Historia del Arte, las formas más útiles de representar ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, etc.

4) ¿Qué factores ambientales (como la biografía personal y profesional del profesor) influyen en estas concepciones?

En relación con estos factores se trata de hacer un análisis de aquellos componentes biográficos y profesionales que determinan o influyen en la manera de enseñar la Historia del Arte, tanto desde el punto de vista epistemológico, como curricular o de aula.

La interrelación que existe entre estas concepciones nos proporcionará una serie de constructos teóricos a partir de los cuales, y teniendo en cuenta el marco teórico de “investigación y renovación escolar” (Proyecto RES), podremos elaborar una propuesta de conocimiento escolar deseable. Todo ello en la línea de favorecer un profesional de Historia del Arte reflexivo, crítico e investigador que, tal y como señala Forlán (1994), sepa plantearse problemas relativos a: el análisis didáctico del contenido, el análisis histórico de la disciplina, el análisis de la cultura y del pensamiento cotidiano, el diseño de contenidos escolares, y por último, los procedimientos metodológicos que favorecen la enseñanza aprendizaje de la Historia del Arte.

METODOLOGÍA

Como dijimos al principio, nuestra investigación se sitúa en una perspectiva crítica y compleja. Esto hace que desde un punto de vista metodológico debamos ir, por un lado, más allá de lo puramente “interpretativo”, ocupándonos de poner en juego elementos de contraste y nuevas perspectivas que pudieran conducir a un cambio en la práctica escolar concreta que se analiza. Por otra parte, la construcción de este conocimiento didáctico no debe ser una cuestión exclusivamente inductiva sino más bien un proceso didáctico e interactivo entre teoría y práctica, estableciéndose continuas interacciones entre el marco teórico de referencia, la recopilación y análisis de datos durante el trabajo de campo, y la generación de la teoría emergente (Pérez Gómez, 1993).
En este sentido, para abordar el problema planteado en nuestra investigación, optamos por un enfoque pluriemétodológico porque nos permite una mayor comprensión de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos. Desde este punto de vista, hemos utilizado tanto la investigación cualitativa (la entrevista) como la cuantitativa (el cuestionario). El dato cualitativo nos permitirá caracterizar mejor una realidad, sus propiedades o el grado en que estas se manifiestan. Sin embargo, las técnicas de carácter más cuantitativo nos aportarán una visión más general y amplia del problema.

Así, nuestra estrategia metodológica parte del cuestionario elaborado en función del marco teórico propuesto y cuya finalidad es conocer:

a) La biografía personal y profesional de los profesores.

b) Las ideas que éstos tienen sobre la materia.

c) El modo de entender la enseñanza en general.

d) Cómo todo ello se concreta en una forma específica y personal de enseñar.

En este orden de cosas el cuestionario está dividido en cuatro bloques:

Bloque 1.- Datos personales y profesionales.

Bloque 2.- La Materia Centrado en la epistemología de la Historia del Arte.

Bloque 3.- Las Clases de Historia del Arte.

Bloque 4.- La Enseñanza.

Este cuestionario ha sido pasado a unos cien profesores de Historia del Arte de COU de Andalucía, con el objetivo de obtener una información general sobre el estado de la cuestión. Los datos que consigamos serán categorizados y analizados de manera que nos proporcione información sobre la presencia de ciertas tipologías metodológicas en los sujetos investigados. Para obtener una explicación más razonada de las informaciones y argumentos recogidos en los cuestionarios, se eligió un pequeño muestras de sujetos representativos de cada tendencia a los que se les entrevistará posteriormente. Las entrevistas nos permitirán explorar, más profundamente, los razonamientos de los sujetos concretos y los argumentos que han utilizado.

En ambos casos, ni el cuestionario ni los guiones de las entrevistas poseen, en nuestro estudio, una estructura cerrada, lo que permite a los sujetos expresar sus opiniones y opiniones. Así, la estructura de cada instrumento es la siguiente:

El protocolo escrito del cuestionario presenta una estructura doble:

- Por un lado, se le presentan al sujeto un conjunto de cuestiones en las que se le propone elegir una opción entre varias respuestas, es decir, una estructura de opciones múltiples previamente definidas.

- Pero, a continuación, son matizadas con otras cuestiones abiertas, en las que se pide la explicación o justificación de su elección.

En cuanto a la entrevista (en fase de elaboración) podemos adelantar que tiene un protocolo semiestructurado, con un esquema flexible, en función de los aspectos seleccionados como relevantes en el análisis del cuestionario cumplimentado previamente. No se trata de un guión claramente específico y cerrado, puesto que el investigador puede ir reformulando, en alguna medida, las preguntas seleccionadas o introduciendo otras cuestiones relacionadas con el problema de la investigación. Estas entrevistas se grabarán para después descomponer su contenido en unidades de información que nos permitan caracterizar los constructos de estos profesores.
<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍAS</th>
<th>VISION DEL APRENDIZAJE</th>
<th>ESTRUCTURA DEL CURRICULUM</th>
<th>PAPEL DE LA EVALUACIÓN</th>
<th>METODOLOGÍA</th>
<th>MODELO DE PROFESORADO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>A</td>
<td>B</td>
<td>C</td>
<td>D</td>
<td>E</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**INVESTIGATIVO**
- Proceso de constitución de significados
- Parte de la formación del maestro y desarrollo personal
- Objetivos, contenidos y actividades de la formación semanar/semestral
- No a la calificación del proceso didáctico
- Investigación didáctica
- Principio de negociación
- Participar en la formulación de la política pedagógica
- Autonomía profesional

**ESPONTÁNEA**
- Emprender en contacto con la realidad
- Conocer e interiorizar experiencias, valores...
- Actividades de creación ni estructuradas ni programadas
- No programado ni contenidos
- Rechazo a la evaluación
- Aumento de las interacciones en la escuela
- No programaado ni contenidos
- Participación en el proceso de negociación
- Facilitación del aprendizaje

**TECNOLÓGICA**
- Facilita/Conducta
- Conocimiento positivo
- Objetivos clarificadores
- Programación coherente
- Adecuación objetivos-requisitos
- Evaluación conducta observada
- Actividades planificadas
- Materiales de apoyo
- Técnico/educador del curso
- Asesor Adscrito/Delgado
- Juez

**TRADICIONAL**
- ActKernel/Visivo Vicios
- Memoria académica
- Contenidos descritos
- Sistemas didácticos
- Evaluación controlada
- Muestra temática
- Explicación magnitud
- Libro de texto
- Procesos de aula
- Asesor, Comités
- Asesor, Comités
- Asesor, Comités

**FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UN RETO Y UN SOPORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

María José Sobejano Sobejano
U.N.E.D.

Me gustaría que se me objetase que me he servido de palabras antiguas y como si los pensamientos no forman otro cuerpo de ideías cuando se los dispone de forma distinta a las palabras otras pensamientos si se le ordena de otra forma!

Pascal: Pensamientos

**CRISIS DEL CAMBIO**

Los pensamientos de Pascal surgidos de un tiempo constado, barroco y desengaño, elogio de la contradicción, me ayudan a justificar esta recurrente y tozuda intencionalidad de volver sobre cuestiones tan trilladas para tratar de acomodar los espacios de la negociación didáctica. La formación permanente de profesorado ha sido durante veinte años mi fundamental preocupación profesional unida a la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y por esta línea de acción he visto deslizarse, en estas dos décadas, enormes caudales de energía en pos de la innovación y de la exclusividad, de la confrontación y de la compartimentación. También la deslización y, justo es reconocerlo, una labor, atenta, sutil, penetrante, integradora y respetuosa en la orientación profesional comprometida y adulta.