

ÍNDICE

MÓDULO I LA VIABILIDAD DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

	<i>Pág.</i>
Tema 1. Punto de partida: La profesionalidad	15
1.1. Ser profesor requiere una conciencia profesional específica	16
1.2. Ser profesor de Ciencias Sociales o de Historia implica (...)	18
1.3. Una Didáctica específica sistematiza (...)	19
1.4. La Didáctica específica es un entramado de saberes, conocimientos y relaciones.	20
• Autoevaluación	23
Tema 2. Ciencias de la Educación y Didáctica específica	25
2.1. Papel de la Didáctica General	25
2.2. Aportación de la Sociología de la Educación	25
2.3. Diferencias y emancipación	26
2.4. En torno a las clásicas clasificaciones	26
2.5. El camino más corto es aquel que marca y une los pasos	28
• Autoevaluación	29
• Referencias bibliográficas	30
Tema 3. Currículum y Didáctica específica	31
3.1. Currículum e integración	31
3.2. La complejidad del concepto de currículum	32
• Esquema de modelos curriculares	33
• Autoevaluación	36
• Referencias bibliográficas	37
Tema 4. Aportaciones a la Didáctica específica desde el campo de la formación del profesorado	39
4.1. Algunos conceptos clave	39

4.2. Paradigmas de formación del profesorado	40
4.3. El paradigma de Pensamiento del Profesor	42
4.4. El pensamiento del profesor de Historia o Ciencias Sociales	44
• Autoevaluación	46
• Referencias bibliográficas	47
Tema 5. Psicología del Aprendizaje y Didáctica específica	49
5.1. Aportaciones	49
5.2. Teorías y modelos del aprendizaje	50
• Teorías del aprendizaje	51
• Mentalidad psicopedagógica del profesor de Ciencias Sociales (Historia): Concepciones y habilidades (...)	53
• Autoevaluación	55
• Referencias bibliográficas	56
Tema 6. Punto de encuentro y punto de partida	57
6.1. Una definición de Didáctica de la Historia	57
6.2. Carácter de disciplina	58
6.3. Conceptos, teorías y modelos	60
6.4. Contribuciones aquí y ahora: confluencia de puntos de vista	62
6.5. Finalidades de la Didáctica de la Historia	64
6.6. Campos de investigación en la Didáctica de la Historia	66
6.6.1. Construcción de conceptos	66
6.6.2. Análisis de diseños y de los desarrollos curriculares en distintas etapas y niveles educativos	66
6.6.3. Estudios relacionados con la profesión docente del profesor de Historia	67
6.6.4. Investigaciones sobre pensamiento del alumno acerca de la utilidad, modos y fines del aprendizaje (...)	67
6.6.5. Análisis de los valores que subyacen en el conocimiento histórico y su aplicación didáctica (...)	67
• Autoevaluación	68

MÓDULO II

LÍNEAS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

PRIMERA PARTE. LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA

Tema 1. Justificación. Las relaciones entre Historia-Conocimiento y Currículum	71
• Autoevaluación	75
• Referencias bibliográficas	77
Tema 2. La Historia como ciencia del cambio y papel del historiador	79
• Autoevaluación	81
• Referencias bibliográficas	83

Tema 3. La Historia en la vanguardia de la contemporaneidad	85
• Autoevaluación	87
Tema 4. La ciencia de la Historia hoy	89
• Autoevaluación	92
• Orientaciones bibliográficas	93
Tema 5. La renovación historiográfica contemporánea	95
5.1. Punto de partida: La Historia tradicional alienta dos escuelas en los límites de los siglos XIX y XX	95
5.2. La escuela de «Annales»	96
5.3. La Historia marxista	98
5.4. Tendencias diversas en la mitad del siglo: «la nueva Historia»	99
5.5. Crisis de la Historia científica, estructural y cuantitativa. Crisis de la modernidad	101
5.6. A modo de conclusión: La Historia como construcción de conocimiento. Aproximación al sentido de la Historia	103
• Referencias bibliográficas	108

SEGUNDA PARTE. EL PRIMER NIVEL DE RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA PARA LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA

Tema 6. Sobre la transferencia y aplicación de estos conceptos a la enseñanza ..	109
• Autoevaluación y orientaciones para la práctica	112
• Cuestiones relevantes de la investigación histórica en el aula	114
Tema 7. La explicación causal	115
7.1. Causalidad y explicación	116
7.2. Posiciones ante la explicación causal	118
7.2.1. El atomismo de la posición positivista	118
7.2.2. Las explicaciones intencionales de enfoques subjetivistas	118
7.3. La explicación causal en el aula	119
• Autoevaluación	124
• Referencias bibliográficas	125
Tema 8. El tiempo social e histórico como fundamento y elemento esencial del currículum de Ciencias Sociales y de Historia	127
8.1. La temporalidad	127
8.2. Noción de tiempo	128
8.2.1. El tiempo subjetivo	129
8.2.2. El tiempo objetivo	130
8.2.3. El tiempo cíclico y el tiempo lineal	131
8.2.4. Tiempo cuantitativo-tiempo cualitativo	131
8.3. El tiempo social	132
8.4. El tiempo de la Historia	135

8.4.1. Cosmovisiones del tiempo	136
8.4.2. La medida del tiempo histórico	138
8.4.2.1. La medida de la duración en el ciclo humano	138
8.4.2.2. La medida de la duración en el ciclo cósmico	139
8.4.2.2.1. Sistemas de cómputo	139
8.4.2.2.2. El calendario o almanaque	140
8.4.3. Periodización, sincronía y diacronía	141
8.5. Planteamiento didáctico de la temporalidad	141
8.5.1. Proceso	141
8.5.2. Fundamentos	142
8.5.3. El tiempo estructurador del currículum	146
• Autoevaluación	149
• Referencias bibliográficas	151
Tema 9. Las fuentes de la Historia: Consideraciones didácticas	153
9.1. Legitimación didáctica de las fuentes de la Historia	153
9.2. Significado de las fuentes en el conocimiento histórico: distintas perspectivas	154
9.3. Clasificación de las fuentes: una tarea compleja	156
9.4. La función didáctica de las fuentes en la enseñanza de la Historia: procedimientos y recursos para una iniciación al método histórico	158
9.4.1. La transferencia didáctica: del historiador al alumno	159
9.4.2. ¿Qué fuentes documentales utilizar en el aula?	161
9.4.3. ¿Cómo usar las fuentes de la Historia en el aula?	162
• Autoevaluación	164
• Referencias bibliográficas	165

MÓDULO III

LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULUM DE HISTORIA

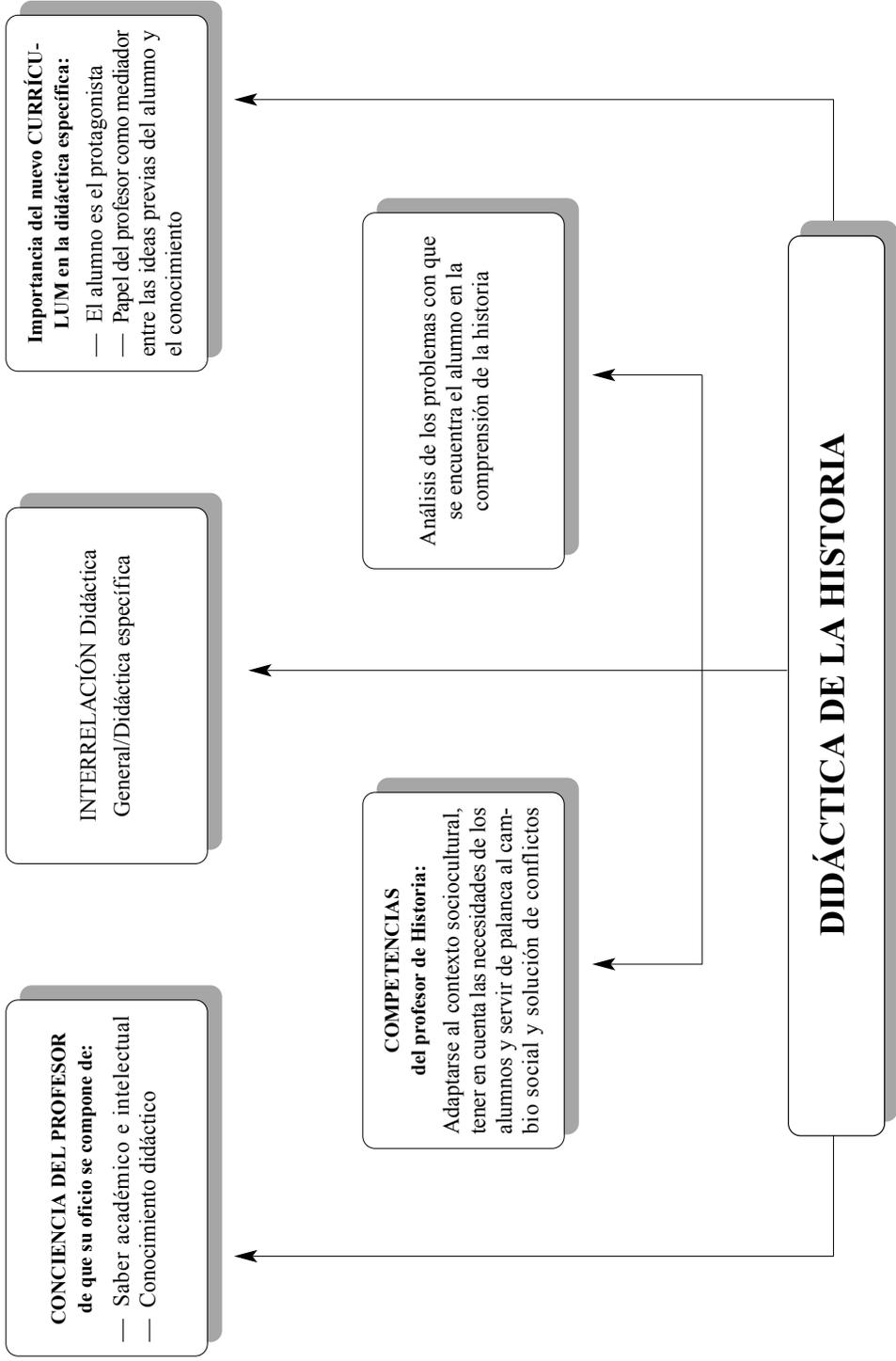
PRIMERA PARTE. LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA

Tema 1. La Historia como disciplina escolar: referentes históricos de la enseñanza de la Historia	169
Introducción	169
1.1. Tradición e innovación en el siglo XIX	170
1.2. El paréntesis de la República	172
1.3. La enseñanza de la Historia durante el régimen autoritario franquista	174
1.4. Transición democrática: cambios sustanciales, renovaciones y permanencias	176
1.5. La enseñanza de la Historia en los últimos años	180
• Reflexiones y síntesis sobre este tema	183
• Referencias bibliográficas	184

Tema 2. El profesor de Historia ante las teorías de la enseñanza, los paradigmas de formación del profesorado y los modelos de pensamiento del profesor	185
2.1. Aproximación conceptual	186
2.2. Concepciones contemporáneas acerca de la educación	187
2.3. Paradigmas de formación del profesorado	188
2.4. Pensamiento del profesor	192
• Algún ejercicio de síntesis y reflexión	195
• Referencias bibliográficas	196
Tema 3. Concepto, fundamentos y elementos del currículum de Historia	197
3.1. Conceptos de currículum	198
3.2. Teorías sobre el currículum	199
a) El currículum técnico	200
b) El currículum práctico	200
c) El currículum crítico	201
3.3. Fuentes del currículum	201
3.4. Elementos del currículum	203
3.5. Un modelo de planificación del currículum: El diseño Curricular Base/Currículum de la Educación Secundaria Obligatoria	204
3.5.1. Niveles de concreción	205
3.5.2. Principios y disposiciones fundamentales	205
3.5.3. Componentes y estructura	206
a. Los objetivos generales de etapa	206
b. Las áreas curriculares	207
c. Los bloques de contenido	207
d. La evaluación	208
• Autoevaluación	209
• Referencias bibliográficas	210
Tema 4. La Historia en el área curricular de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO	211
4.1. La estructuración de las disciplinas del área: un punto de partida conflictivo	213
4.2. Sobre las fuentes del currículum	215
a) Aportaciones de la historiografía a la Didáctica de la Historia	215
b) Contribución de la Historia a las Ciencias Sociales	215
c) Aportaciones de la psicopedagogía a la enseñanza de la Historia	216
4.3. Análisis crítico del Diseño Curricular Base de Ciencias Sociales, Geografía e Historia	220
4.4. El currículum de Humanidades y Ciencias Sociales en el Bachillerato	225
• Análisis Crítico	229
• Comentario de texto	230
• Referencias bibliográficas	232

Tema 5. Proyectos curriculares de Centro y programaciones de Aula:	
una política para la aplicación de la Reforma educativa	234
5.1. Materiales curriculares / grupos de profesores ante el currículum de Ciencias Sociales y Geografía e Historia	234
5.1.1. Grupo Ínsula Barataria	235
5.1.2. Grupo Aula Sete	238
5.1.3. Grupo Bitácora	240
5.1.4. Grupo Espacio-Sociedad	241
5.1.5. Grupo I.R.E.S.	245
5.1.6. Proyecto Kairós	246
5.2. La programación de aula: elaboración de unidades didácticas	248
5.2.1. Concepto	248
5.2.2. Características	249
5.2.3. Tipos de unidades didácticas	249
5.2.4. Elementos de la unidad didáctica	250
5.2.5. Principios básicos para la elaboración de unidades didácticas	250
5.2.6. Algunas orientaciones sobre el proceso de elaboración	251
5.2.6.1. La presentación del tema, problema o cuestión	252
5.2.6.2. Determinar los ejes de contenido	252
5.2.6.3. Hacer expresos los objetivos de la unidad	253
5.2.6.4. Criterios para la selección y secuenciación de contenidos en la enseñanza de la Historia	254
5.2.6.5. Actividades previstas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia	256
• Comentario de texto	259
• Referencias bibliográficas	260

MÓDULO I
LA VIABILIDAD DE UNA DIDÁCTICA
ESPECÍFICA



TEMA 1. PUNTO DE PARTIDA: LA PROFESIONALIDAD

Iniciamos este módulo con una reflexión sobre criterios de profesionalidad. Nos estamos refiriendo, en líneas generales, a un sentimiento de pertenencia a una **cultura de enseñanza**, de la que participa de alguna forma el profesor de Historia, bien sea a partir de su formación inicial, por su experiencia cotidiana o por su formación continua. Es evidente que esta cultura es diversa, como diversa es la forma de implicarse cada profesor ante los principios y las normas y ello es motivo de un debate en el que no está exenta la dificultad de diferenciar los términos «profesión» y «oficio». A este respecto, Nicole Lautier (1997) señala la diferencia entre el concepto de profesión de tradición anglosajona que

designa una actividad específica, prestigiosa, liberal o asalariada, ejercida por una élite después de una larga formación universitaria. El profesionalismo en este caso, representa para la clase media americana, una referencia ideal con la cual puede identificarse, que evoca el mérito, la competencia, la ambición, la determinación, la autoestima.

La adaptación del término en Francia, y, probablemente entre nosotros, hace más hincapié en la actividad fundada en la mejora de las capacidades y la racionalización de los saberes que, desde la formación inicial, a la reflexión sobre la práctica y a la formación continua articule la teoría con la práctica y que permita a los profesores construir su propia competencia profesional.

Sin embargo, en la respuesta de los profesores franceses, Lautier constata que el término es «ambiguo» y que los profesores de secundaria encuentran en esta palabra referencias demasiado evidentes a la cultura de la empresa y prefieren aludir a la actividad profesional de los profesores en términos de oficio, entendiendo por tal un

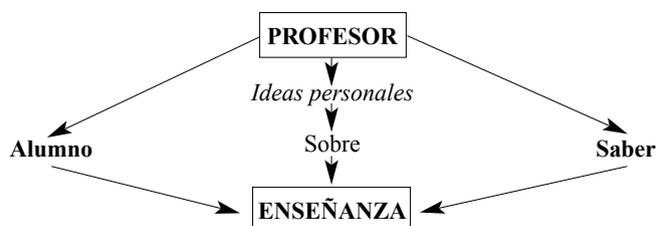
conjunto de dispositivos prácticos, cuyas contradicciones no serían ocultadas sino asumidas y reguladas de forma pragmática.

Se trata de una forma de profesionalizar el oficio que

se aproxima aquí al modelo del artesano por la gestión en lo cotidiano de actividades de aprendizaje, de la heterogeneidad de los alumnos, de las aspiraciones contrastadas que se persiguen en los estudios, de contradicciones de orden muy diferente.

Despejada esta ambigüedad en los términos, la complejidad de la identidad profesional ha de venir del territorio de la clase donde el profesor domina y desde donde trata de

desmontar el saber y su funcionamiento con sus alumnos. Así, el siguiente triángulo representa la urdimbre fundamental de su complejo oficio.



1.1. Ser profesor requiere una conciencia profesional específica

Parece que se produce una gran diferencia en la construcción de este pensamiento ya sean profesiones técnicas o docentes. Así, en el mundo laboral, los especialistas son previamente seleccionados en razón de su expediente académico y se ven inmersos en las cuestiones de eficiencia y eficacia propias del trabajo que desempeñan, apoyados en colegios profesionales, revistas especializadas y una incesante formación continua a través de cursos y reuniones científicas. Por el contrario, la profesionalización en la labor docente suele ser más genérica y el pensamiento del profesor tiende a ser dicotómico: o se preocupa por procedimientos o estrategias puramente didácticas o sigue «resolviendo» cuestiones desde el anclaje de su etapa académica. Muchos profesores se siguen viendo a sí mismos más como especialistas que como «profesores» y esta situación tiene, sin duda, razones variadas que será preciso analizar a lo largo de este discurso.

Consideramos que es importante una identidad profesional en el profesor o el aspirante a serlo, una visión de conjunto de los presupuestos que van a formar parte de su **pensamiento profesional**. Esta afirmación categórica se basa en una dilatada trayectoria de investigaciones que acumulan conocimiento en campos de la especialización del trabajo social, del desarrollo personal del individuo y de la prospectiva en torno a las necesidades culturales de este periodo de la modernidad que se autocalifica de crisis, ante la expectativa de un nuevo milenio.

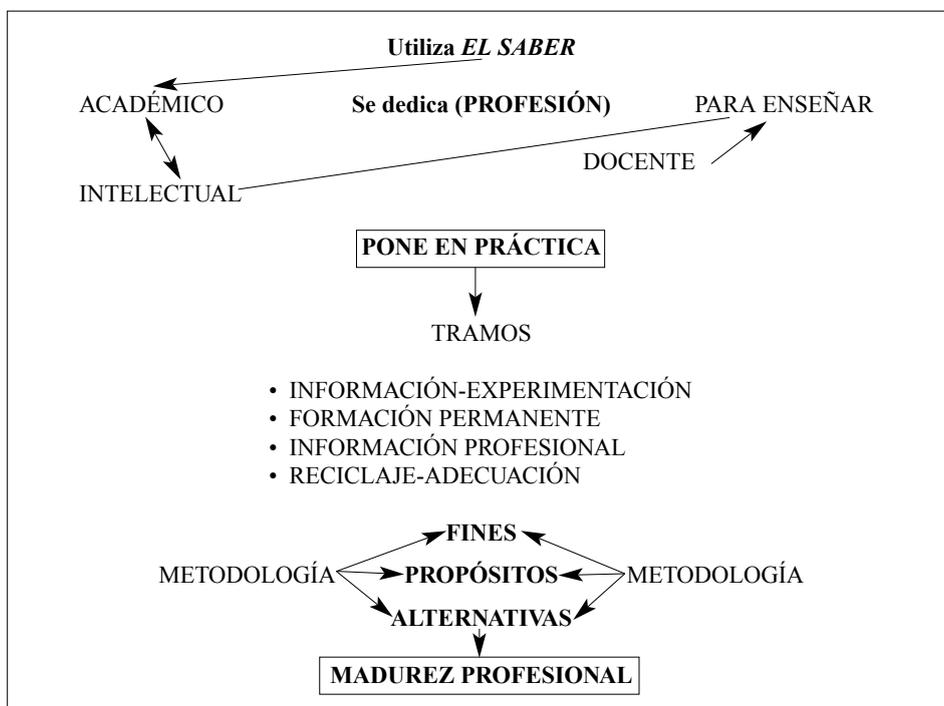
Este pensamiento, fruto de las demostraciones de la segunda revolución industrial permite, a juicio del historiador y profesor Adam Schaff, enfrentar el devenir con ánimo optimista y sentido de utilidad desde unos renovados *homo studiosus* a la vez que *homo ludens*, cuya aportación más importante a la organización de la nueva sociedad será la **formación permanente** que, si bien no se ha desarrollado convenientemente a pesar de ser un producto genuino de la sociedad postindustrial y de los beneficios sociales que reporta será, sin duda, una realidad manifiesta y palpante en los primeros pasos de nuevo milenio.

La idea de pensamiento profesional, unida a la de formación permanente, se interpreta hoy como una necesidad personal y social de nuestro tiempo sometido a rápidos cambios epistemológicos, sociales, culturales y tecnológicos. Un pensamiento centrado en el análisis de paradigmas sobre la escuela, los alumnos, los profesores, los contenidos

culturales y otros componentes de este microorganismo, cierra el círculo que da coherencia global a la vida profesional de los profesores. Una síntesis de esta cultura centrada en el territorio del aula ilustra la siguiente aspiración profesional:

la capacidad para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos con apoyo de análisis de datos... (Rudduck, 1987, 129).

EL PROFESOR EN EL PROCESO HACIA LA MADUREZ INTELECTUAL



La madurez profesional es el resultado de la utilización del saber (conocimiento) para fines y propósitos, incluyendo las alternativas, para obtener los logros deseables en la biografía personal y social.

Los **fines** y los **propósitos** constituyen las directrices de la **práctica** y se fundamentan en los dos tramos del saber (**académico y docente**).

Por ello, considero de interés introducir desde el principio esta familiarización con los ambientes profesionales-docentes a fin de posibilitar la comunicación.

La enseñanza debe ser entendida como un proceso en el que docentes y discentes se proponen construir conocimientos con significado, fundamentado en la conjunción de la teoría y la práctica y, no es de extrañar que, por caminos distintos, lleguemos a los mismos resultados. La diversidad de aportes de diferentes disciplinas y de enfoques, como la

controversia, es inherente al progreso científico. Por tanto, el análisis crítico, la confrontación argumental y las propuestas provistas de coherencia y utilidad para los fines, son válidas para la construcción de este conocimiento. Y no debe entenderse esta afirmación como un relativismo estéril, sino como el convencimiento con Bruner de que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura y de que sólo «a través de intrincados procesos de construcción y negociación» de significados se construyen nociones válidas para que «la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social» (J. Bruner; 1990, 133).

1.2. Ser profesor de Ciencias Sociales o de Historia implica, ante todo, conocer las disciplinas centrales (los contenidos culturales) y de referencia (las que ayudan a responder a las preguntas *por qué, para qué y cómo*), desde y para la práctica

Todo aquél que «enseña» algo puede considerarse **como** profesor. No obstante, para no entrar en interminables diferencias, convengamos en que se hace preciso un tramo en la formación profesional que se configura a partir de un proceso pensamiento-acción, teorías, nociones-comprobación práctica, cuyo resultado será la legitimación para emitir opiniones y tomar decisiones respecto de la enseñanza de la materia objeto de una especialización académica.

Señalemos de nuevo el término ambiente que ya hemos utilizado para destacar un microclima en el que el profesor debe sentirse implicado y a la vez corresponsable. En ese ambiente se desarrolla el pensamiento del profesor, contrastando las opiniones propias con ajenas y con la percepción de la realidad; alimentándose con las aportaciones de otros campos de la investigación, especialmente sobre los que criban los presupuestos teóricos de la acción docente y los que analizan los resultados de la práctica docente.

Desde el momento en que un profesor, alumno, o planificador educativo, se plantea respuestas a una serie de preguntas relacionadas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina o de un cuerpo de disciplinas, preguntas tales como para qué sirve enseñar o aprender aquí y ahora Historia o Ciencias Sociales, qué criterios establecer para elegir contenidos y dosificarlos en niveles o etapas, qué contenidos son los más adecuados para la formación de ciudadanos y cómo los enseñamos o aprendemos, entramos automáticamente en un campo acotado que es el de la Didáctica específica de la Historia o del área de Ciencias Sociales.

Este campo, relativamente joven, se ha abierto camino ante nuevas necesidades en el plano educativo, no tanto de acumular conocimientos o de aportar técnicas didácticas que corresponden a viejos esquemas divisorios, sino principalmente de **estar en posesión de un conocimiento desde la práctica y para la práctica que implique construir o restaurar significados sociales de acuerdo con los enfoques plurales de conocimiento social y de la sociedad**. De esta forma, llegamos al presente en el que la Didáctica de las Ciencias Sociales toma carta de naturaleza y se reconoce como tal en el organigrama de áreas universitarias y explicitándose, a su vez, en cada didáctica de las diversas disciplinas que integran el área.

1.3. Una Didáctica específica sistematiza las prácticas docentes y sus referentes teóricos, además de analizar, proponer y llevar a cabo adaptaciones, cambios y reformas en la enseñanza de una disciplina

La Didáctica específica conforma un **sistema** (Pagès, J., 1995) que integra las prácticas de enseñanza con las fuentes (las de la o las disciplinas de referencia con las psicológicas, pedagógicas y sociológicas que constituyen los fundamentos educativos). Integra también, en el análisis de las prácticas, los enfoques o puntos de vista del profesor y del alumno en torno a lo que es sustancial de ellas: el conocimiento de la o las disciplinas.

El profesor es el conocedor del sistema y por tanto, al ser el encargado de «mediar» o «filtrar» fundamentos y elementos del currículum, adquiere un importante protagonismo en la conformación del currículum real. Así se explica la relevancia que la formación del profesor tiene en este planteamiento como pieza clave de la reforma del sistema educativo y la consideración de los paradigmas sobre el pensamiento del profesor como pilares de la Didáctica específica.

Pero todas las reformas tienen una razón de ser y habremos de indagar el origen y las razones de estos cambios. En el devenir de la educación hay etapas o épocas de bonanza donde todo rueda acompasadamente; épocas de desazón y penuria ante la conciencia de un desfase entre las necesidades y las ofertas y épocas de turbulencias en las que controlar el timón de los cambios y coger el ritmo de los tiempos, supone aceptar riesgos, alimentar nuevas tentativas, desarrollar pericias creativas.

Este es el caso en el que se encontraron las enseñanzas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a partir de los años setenta, inmersas en un amplio debate epistemológico propiciado desde la reforma educativa. Este debate no era nuevo en las instancias académicas, aunque tampoco se había extendido lo suficiente como para dar paso a una necesidad sentida por gran parte del colectivo de profesores de enseñanza secundaria. Y al tiempo que se revisaban los presupuestos del conocimiento social, geográfico o histórico, se revisaban también las teorías del aprendizaje asociadas a determinadas teorías de la enseñanza y se planteaba el currículum como:

una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo (Stenhouse, 1984; 29).

O, como se expresa en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE),

el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

Más adelante hemos de entrar en detalle sobre las concepciones del currículum y su significado real en la práctica educativa, pero nos sirve este intento de definición para constatar que algo tiene que ver con deseos de adaptar la enseñanza a la realidad concreta del aula y a la diversidad de criterios que debe presidir una sociedad democrática.

También hemos de considerar que, entre los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que se pretende comunicar, ha de ocupar un lugar primordial la estruc-

turación y elaboración de un corpus de conocimientos actualizados del área y sus disciplinas, dispuestos para algún tipo de utilidad práctica (Gimeno, 1988; 340) «las intenciones y la acción», y pertrechados con los instrumentos adecuados conceptuales o procedimentales, para adaptar esos saberes al propósito educativo, puesto que este conocimiento ha de ser el puente entre el profesor del área que comunica y el alumno. El profesor del área tiene que ser consciente de la necesidad de utilizar los modelos explicativos de las Ciencias Sociales que proporcionan marcos para interrogar e interpretar la realidad social y manejar los procedimientos que de este conocimiento dimanar para interesar al alumno por los saberes y sus prácticas específicas.

1.4. La Didáctica específica es un entramado de saberes, conocimientos y relaciones

Esta es la justificación de la Didáctica de las Ciencias Sociales, o de cada una de las disciplinas de esta área, como una ciencia específica dentro de la Didáctica General, para cuya concreción precisa de un entramado de conceptos, teorías, modelos y métodos que proceden de campos afines, como los provenientes de la Antropología social, la Epistemología, las Ciencias Sociales, la Psicología y las Ciencias de la Educación.

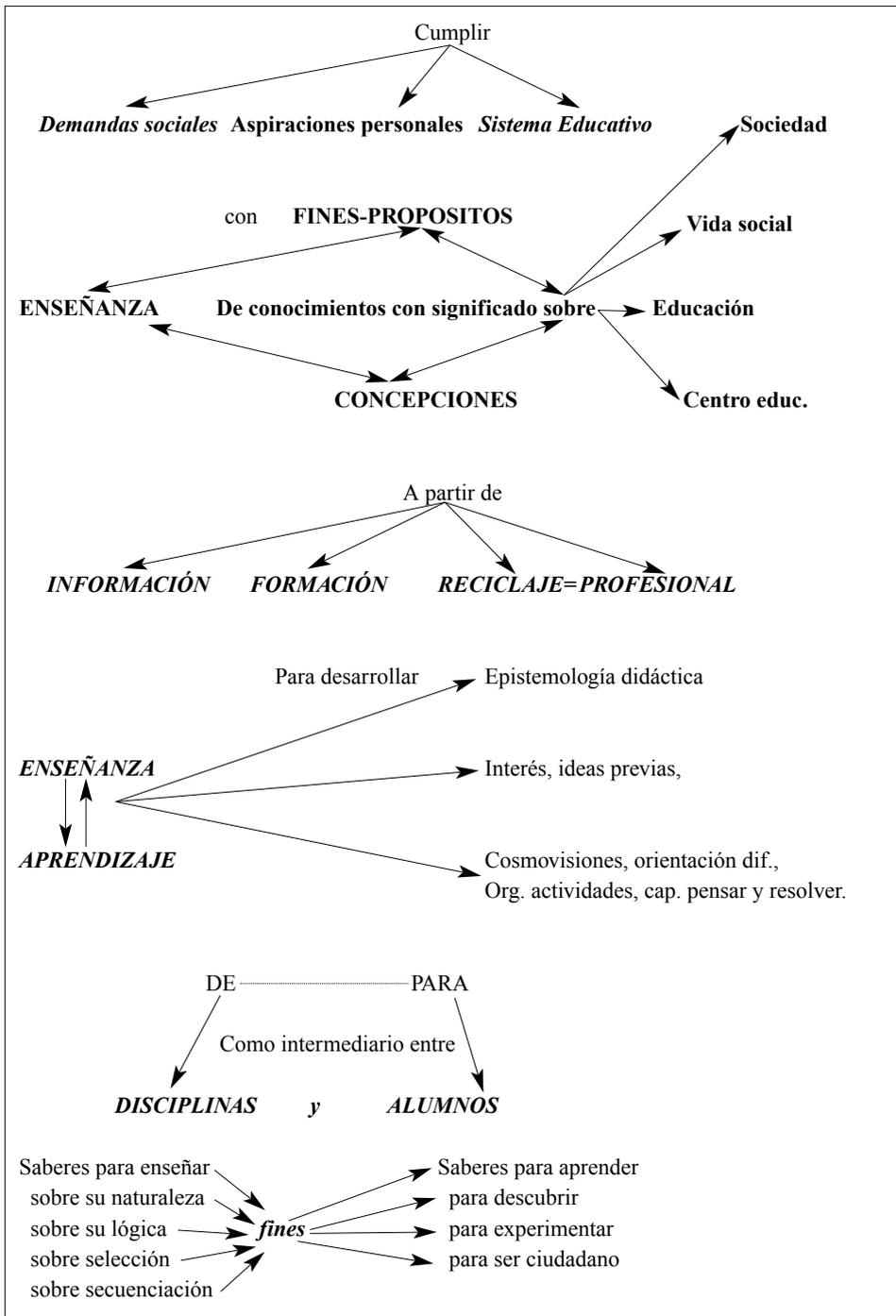
Si el conocimiento derivado de las disciplinas sociales resulta complejo, sometido a avances espectaculares, a nuevas estructuraciones y a una diversidad de enfoques, sin que exista un paradigma dominante, la Didáctica específica ve incrementada su dificultad al tener que resolver problemas directamente condicionados por esos contenidos con los que hay que operar. Estos problemas tienen relación con la determinación del propio estatuto epistemológico, con la consideración científica, con las limitaciones a la objetividad, con las dificultades de neutralidad, con el tratamiento de los valores y su proyección en los procedimientos y en las actitudes. Pero una mayoría de profesores de estas disciplinas estamos convencidos con Alicia Camilloni (1994, 25) de que «evitar resolver, u ocultar, estos problemas hace imposible la construcción del discurso didáctico».

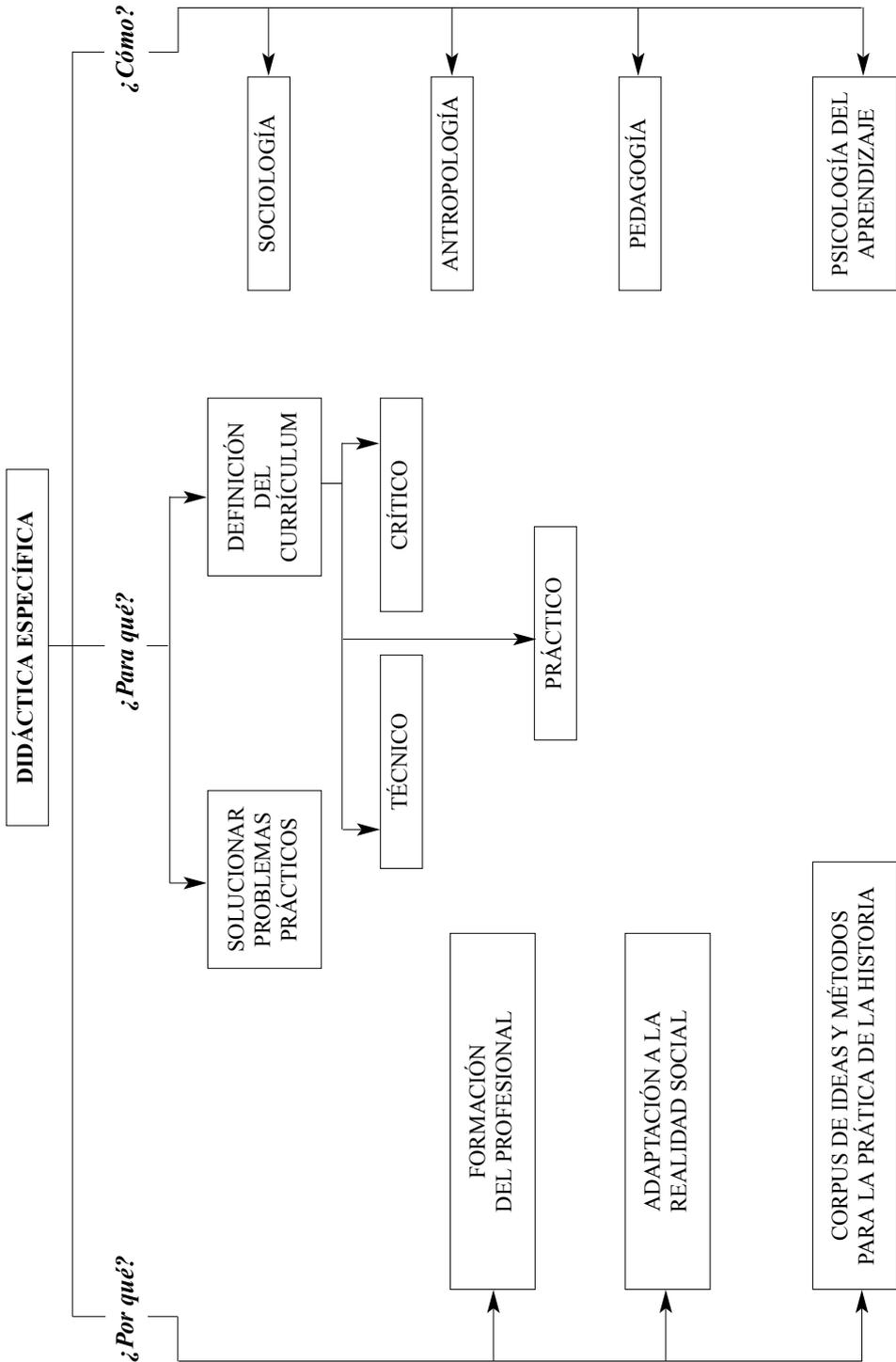
Directamente ligado con este criterio están la imposibilidad de construir una práctica didáctica coherente desde la falta de criterios disciplinares respecto de la selección o la secuenciación de contenidos, o sobre lo que debe ser la transposición didáctica en la clase o, en fin, sobre la producción de materiales didácticos.

¿Por qué la pertinencia de una Didáctica específica? ¿A partir de qué propuestas?

Veamos en el siguiente cuadro la secuencia de elementos

OBJETIVO PROFESIONAL DOCENTE





AUTOEVALUACIÓN

1. Después de la lectura detenida de este tema, reflexiona sobre las coincidencias entre pensamiento profesional y formación permanente: trata de justificar su origen y razonar sus causas.
2. Completa la frase: «adquirir la madurez profesional significa
.....»
3. Señala algunas dificultades que consideras, como profesor, para adquirirla.
4. Piensa en algunas preocupaciones en relación con la enseñanza de la Historia. ¿Las resolverá un campo específico? ¿Por qué? ¿Cómo?
5. ¿Consideras que todo el conocimiento que el profesor de Historia acumula en su vida profesional se puede sistematizar?, ¿para qué?
6. Razona qué influencia ha tenido en este tema la reforma educativa.
7. la sistematización de los programas educativos incluye la organización de un corpus de conocimientos para
8. El profesor de Historia no es un simple «transmisor» de contenidos de Historia. Su oficio es un entramado de marcado por objetivos como y los fines
9. El profesor es un intermediario entre y
10. Explica en pocas palabras lo que has captado y lo que has reflexionado sobre la oportunidad de adquirir una conciencia profesional específica y cómo se puede construir.