

# Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?

Joan Pagès

Departamento de Didáctica de la Lengua,  
de la Literatura y de las Ciencias Sociales (\*).  
Universidad Autónoma de Barcelona.



## RESUMEN

Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las asignaturas que tendrán que enseñar, deberían constituir el punto de partida de la programación de las didácticas específicas. En este artículo se presenta una experiencia realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona para la detección y posterior utilización de las representaciones y de las ideas de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

En el último párrafo de la conclusión general de la obra *La formation des enseignants demain*, De Landsheere (1977: 224) escribía:

*Lo mismo que el último cuarto del siglo XIX sirvió para establecer los fundamentos de la escuela pública, habiéndose necesitado casi todo el siglo XX para realizar el pluralismo, el último cuarto del siglo XX representará probablemente el período de gestación necesario para el naci-*

*miento de un nuevo tipo de enseñante que el siglo XXI habrá de conocer en estado adulto.*

¿Hasta qué punto la actual formación inicial de los maestros y maestras está en consonancia con la percepción de De Landsheere?, ¿Hasta qué punto los nuevos planes de estudio de la formación inicial del maestros están poniendo las bases del nuevo tipo de enseñante del siglo XXI? La falta de perspectiva y la inexistencia de in-

(\*) Edificio G.  
08193. Bellaterra. Barcelona.



vestigaciones hace imposible responder con rotundidad a ambas preguntas. Sin embargo, existen evidencias e intuiciones suficientes como para poder afirmar que difícilmente los nuevos planes de estudio generarán un nuevo tipo de enseñante capacitado para dar respuestas a los retos educativos del siglo XXI si se mantiene la situación actual.

Creo necesario repensar los actuales planes de estudio de la formación inicial y adecuarlos a un perfil de maestro generalista que aún está, en parte, por definir y por materializarse en unos *currícula* realistas y posibilistas. Entiendo que el objetivo básico de la formación inicial de los maestros ha de ser la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros docentes, reconstrucción que en palabras de Pérez Gómez (1993: 46)

*"... implica necesariamente un proceso de reconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción crítica y empíricamente consolidados. Es decir, requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad y la educación".*

¿Qué se puede hacer en la situación actual, y desde una asignatura como la didáctica de las ciencias sociales, para facilitar la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros docentes? La reconstrucción del pensamiento que en su formación: a) se estimule simultánea e interrelacionadamente la reflexión teórica y la experimentación práctica; b) el conocimiento didáctico se construya desde la práctica y para la práctica; c) exista cohe-

rencia entre las intenciones y los propósitos del curriculum y la práctica de la enseñanza en las propias aulas universitarias; d) se ayude a los estudiantes de maestro a cuestionar sus concepciones sobre la enseñanza, la escuela, el curriculum y el papel del maestro, a averiguar su origen, y a crear sus propias alternativas de manera reflexiva; y e) se enseñe a valorar críticamente los supuestos en los que se desarrolla su formación como maestros y, en especial, la relación entre la teoría y la práctica dentro del contexto sociopolítico actual.

La apuesta por una formación inicial basada en los supuestos de la racionalidad crítica y de la *praxis* choca actualmente con muchos inconvenientes tanto materiales como teóricos. Sin embargo, es posible introducir algunos elementos que preparen el camino para hacerla posible. Voy a desarrollar a continuación uno de estos elementos basado en la indagación de las representaciones de los futuros maestros sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

### **Las representaciones de los futuros docentes sobre la enseñanza de las ciencias sociales y su formación inicial**

La utilización de las representaciones de los estudiantes de profesor constituye el punto de partida de algunas propuestas de formación inicial y permanente en didáctica de las ciencias sociales, entre ellas las propuestas por Marbeau y el INRP (por ejemplo, 1990), y las que se derivan de las investigaciones de Adler (1991, 1993), y Goodman y Adler (1985).

El modelo propuesto por Marbeau y sus colegas del Institut National de Recherche Pédagogique (1990) consiste en una constante relación entre los conocimientos disciplinares, los alumnos, el medio esco-

lar y sus necesidades, y tiene como finalidad conducir a los profesores a la *maîtrise de l'action didactique*. Este modelo pretende mejorar la formación inicial de los maestros a través de la investigación de los problemas de la práctica aplicando a la formación del profesorado algunos principios del constructivismo (*centrer la formation sur celui qui apprend et construire son savoir*, p. 175). El modelo se articula en tres fases: a) la reflexión teórica en la que las representaciones sobre la enseñanza de la historia y de la geografía ocupa el lugar fundamental y conduce a la reflexión epistemológica; b) las prácticas en clase; y c) el análisis y teorización de las prácticas, es decir, la reflexión crítica sobre lo que ha sucedido en el aula, sobre la transposición didáctica, para a partir de ella volver a la reflexión teórica, y a una nueva aplicación práctica en otro campo conceptual.

Adler (1991), en su revisión sobre la formación inicial de maestros para enseñar ciencias sociales, destaca la necesidad de indagar en las perspectivas y las representaciones de los estudiantes de profesor, en las prácticas de enseñanza y en el análisis de los contextos institucionales y sociales donde estas prácticas se realizan. En un trabajo posterior, Adler (1993) completa su propuesta, y aboga por la formación de los maestros como investigadores prácticos. Para esta autora, los cursos de didáctica de las ciencias sociales deben basarse en la indagación reflexiva sobre la práctica y sus problemas, pues ella acelerará el cambio de las representaciones de los estudiantes de maestro, y evitará la separación entre el pensamiento y la acción.

Dentro de la escasa investigación dedicada a la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, los trabajos sobre las representaciones o las ideas previas de los futuros docentes, así como sobre los cambios que se han producido a lo largo de su formación, ocupan un lugar

destacado aunque a todas luces insuficiente. Este tipo de trabajos comparten algunos supuestos de las investigaciones sobre las representaciones mentales o las ideas previas del alumnado, y de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor.

Las investigaciones de las representaciones o de las ideas previas sobre las ciencias sociales y su enseñanza de los futuros docentes incluyen aspectos tales como las perspectivas sobre las ciencias sociales (Goodman y Adler, 1985), las representaciones espaciales de los estudiantes de geografía y de los futuros maestros (David, 1986), las epistemologías de los futuros maestros para pensar históricamente (Yeager/Davis, 1994), el concepto de historia (Rosas, 1988), el concepto de tiempo histórico (Grau/Rosas, 1989), las necesidades sentidas por el alumnado de la antigua especialidad de ciencias sociales o humanas durante su formación (González/Fuentes, 1994), el pensamiento y la acción del futuro docente de ciencias sociales (Fuentes, 1995), etc... La mayoría utiliza metodologías cualitativas y estudios de caso, y contextualiza sus resultados dentro de los proyectos de formación inicial y de las biografías de los estudiantes investigados.

El marco teórico de estas investigaciones va desde la conceptualización de "perspectiva" propuesta por Goodman y Adler (1985) a la de "necesidades percibidas" de González y Fuentes (1994), pasando por las de "concepciones", "representaciones", "ideas previas", "preconceptos", "pensamiento del estudiante de profesor", etc... habituales en las investigaciones de los dos paradigmas citados anteriormente.

El concepto de perspectiva tal como lo formulan Goodman y Adler (1985) es el que, en mi opinión, tiene más potencialidades para ser utilizado en la formación inicial. Para estos autores, el concepto de perspectiva abarca las ideas, conductas y

contextos de los actos de enseñanza concretos. Tiene en cuenta las situaciones vividas en la escuela y en el aula, su interpretación desde las experiencias y las creencias y su traducción en las conductas. Su formación se inicia con la escolaridad y se desarrolla a lo largo de la misma. La indagación sobre las perspectivas de los estudiantes de maestro, su origen y desarrollo, su relativa resistencia al cambio y el predominio de unas perspectivas sobre otras debería ser, en opinión de estos autores, uno de los ejes de la formación inicial de los maestros.

Utilizando algunos de estos referentes voy a exponer cómo indago las representaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes de maestro y cómo las utilizo en su formación.

### **La detección de las representaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales de los estudiantes de maestro de Educación Especial. Contexto, objetivos, instrumentos y resultados**

#### **Contexto**

El trabajo que presento se ha realizado con el alumnado de la titulación de maestro de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona durante los cursos 1994-95 y 1995-96, en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, si bien los datos que utilizo se refieren fundamentalmente a este último curso. El grupo está compuesto por cincuenta y cinco personas, predominantemente mujeres.

El plan de estudios de la titulación de maestro de Educación Especial de la U.A.B. tiene por objetivo preparar a maestros especialistas para asesorar a los maes-

tros de educación primaria e intervenir en sus aulas a fin de ayudarles a solucionar aquellos problemas de aprendizaje derivados de situaciones "especiales" detectadas entre el alumnado. Para poder desarrollar esta tarea se consideró que los futuros maestros de Educación Especial debían tener unos conocimientos lo más profundo posible de las áreas de conocimiento presentes en el curriculum de educación primaria. Por ello, el plan de estudios pretende que los futuros maestros de educación especial tengan una sólida formación como maestros generalistas, a la vez que una sólida formación como especialistas en Educación especial. La formación como maestros generalistas se adquiere fundamentalmente a través de las didácticas específicas y, en el caso que nos atañe, a través de la didáctica de las ciencias sociales, asignatura ubicada en el segundo curso con una carga lectiva de seis créditos. Además, corresponde a las didácticas específicas la tutoría del *practicum* de segundo, que se realiza en un centro y en un aula de educación primaria durante un mes, y entre cuyos objetivos figura el análisis de los distintos *currícula* y la intervención en un área curricular concreta.

#### **Objetivos**

El curriculum de didáctica de las ciencias sociales de Educación Especial, al igual que el curriculum de didáctica de las ciencias sociales de los maestros generalistas, pretende que los estudiantes a) analicen sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, b) analicen, interpreten y valoren el curriculum del área de Conocimiento del Medio Social y Cultural y la práctica de su enseñanza y c) aprendan a tomar decisiones curriculares y a intervenir en la práctica creativa y críticamente.

Para alcanzar estos objetivos, se desarrollan tres grandes temáticas, que se plan-

tean de manera interrelacionada: las representaciones de los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, es decir el recuerdo, la interpretación y la valoración sobre su experiencia vivida; la toma de decisiones para enseñar ciencias sociales; y el curriculum del área de Conocimiento del Medio Social y Natural.

Los objetivos de la primera temática son los siguientes:

a) describir, analizar, comparar y valorar estilos o métodos de enseñanza utilizados por sus maestros o por sus profesores de ciencias sociales, historia y geografía a lo largo de su escolaridad;

b) analizar y valorar opiniones de estudiantes de historia de la enseñanza secundaria, y relacionarlas con sus propias experiencias; comparar y valorar los distintos estilos y analizar sus supuestos;

c) explicitar, comparar y debatir las expectativas del grupo en relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria; y

d) autoevaluar sus conocimientos previos, compararlos con los de la programación, explicitar las semejanzas y las diferencias, y señalar los pasos que deberían producirse para cambiarlos.

Una vez alcanzados estos objetivos se utilizan como base para las siguientes temáticas.

### **Instrumentos y metodología**

Para la detección de las representaciones de los estudiantes se utilizan una serie de instrumentos que permiten combinar el tratamiento cuantitativo con el cualitativo. El primero consiste en que cada alumno y alumna elabore un informe sobre el estilo o el método de enseñanza de una clase típica de ciencias sociales, o de geografía e historia, de EGB o de BUP. Para ello se les facilitan las siguientes pautas:

1. Describe y valora el método de enseñanza utilizado con más frecuencia en

las clases de ciencias sociales de EGB y de BUP por tus maestros y profesores

1.1. ¿Por qué crees que tus maestros o tus profesores optaban por este método?

1.2. ¿Recuerdas cómo lo valorabas entonces?

1.3. ¿Cómo lo valoras ahora?

2. Describe y valora las finalidades o propósitos que crees que tus profesores otorgaban a la enseñanza de las ciencias sociales.

2.1. ¿Cómo valorabas entonces estas asignaturas?, ¿para qué creías que te servía estudiarlas?, ¿para qué te sirvieron realmente?

2.2. ¿Para qué crees que sirve estudiar ciencias sociales en la enseñanza obligatoria?

Una vez elaborados estos informes, se analizan y se preparan para ser trabajados en el grupo. El tratamiento corre a cargo del profesor que cuantifica, por un lado, los resultados cuantificables, y selecciona aquellos aspectos más relevantes de los distintos ítems de cada informe.

El siguiente instrumento consiste en un texto que contiene tres opiniones de tres alumnos de secundaria sobre los métodos de enseñanza de sus profesores de historia (anexo 1). Se solicita a los estudiantes su análisis y su comparación entre ellos y con el método con el que se les ha enseñado a ellos historia en la EGB y el BUP. Posteriormente, estas opiniones se relacionan y se contrastan, por un lado, con lo que opina cada uno de los profesores sobre su método de enseñanza y los objetivos que pretende alcanzar en sus clases y, por el otro, con una descripción de una clase típica de cada profesor realizada por un observador externo.

Las opiniones de los alumnos de secundaria, de sus profesores y las descripciones de cada clase responden a las concepciones curriculares técnica, práctica y

crítica. Estos materiales forman parte de los resultados de un conjunto de investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesor de historia realizadas en Estados Unidos por el profesor Evans (1989, 1990).

El tercer instrumento consiste en un cuadro de doble entrada (anexo 2) en el que se pide a cada estudiante que valore las posibles finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria. Los resultados son tratados de manera cuantitativa y analizados y valorados en el grupo.

La información suministrada por cada uno de estos instrumentos se relaciona con los modelos curriculares técnico, práctico y crítico, su influencia en el currículum prescrito, y sus posibilidades de desarrollo en la práctica (Pagès, 1994) y permite enlazar con las dos otras temáticas. Asimismo se utiliza para introducir y profundizar en las diferentes concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, en los problemas de la selección de los contenidos en función de los distintos paradigmas científicos y en las decisiones sobre los métodos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

### Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al curso 1995-96. La actividad se realizó el primer día de clase, y fue contestada por 45 estudiantes.

Los resultados se refieren a la experiencia vivida y a su recuerdo, y a la comparación de la misma con los métodos de enseñanza predominantes en clases de historia de secundaria de tres profesores, según la opinión de tres de sus alumnos (ver anexo 1). Asimismo se refieren a la valoración de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

La descripción y valoración del estilo o método de enseñanza utilizado por sus

profesores en las clases de ciencias sociales de EGB o BUP- arroja los siguientes resultados:

a) todos recuerdan alguna cosa sobre los métodos de enseñanza de sus clases de ciencias sociales, si bien recuerdan mejor las clases de ciclo superior de EGB y de BUP o FP que las de primaria;

b) un 66,6% (30 estudiantes) clasifica el método como tradicional, transmisivo, memorístico, etc... mientras que el resto lo clasifica como participativo (15,5%, 7 estudiantes), o como una combinación entre ambos métodos a lo largo de su escolaridad (17,7%, 8 estudiantes). Este último grupo es el que más elementos aporta para establecer diferencias entre los distintos profesores que han tenido a lo largo de su escolaridad, si bien, en general, no se detectan diferencias significativas entre EGB y BUP o FP. La primera conclusión que se puede extraer de estos resultados es que la experiencia vivida como alumnos por estos estudiantes descansa sobre los supuestos de la racionalidad técnica;

c) entre las características utilizadas para describir y valorar el método tradicional encontramos expresiones como las siguientes: explicación de la lección por parte del profesor, clases magistrales, discurso-monólogo, *empollar* y memorizar contenidos sin comprenderlos, coger apuntes, copiar la lección, clases pasivas, etc... e incluso un estudiante utiliza la expresión de "método franquista";

d) entre las opiniones utilizadas para caracterizar el método participativo encontramos expresiones como observación de la realidad, salidas; trabajo en grupo, trabajo cooperativo; utilización de audiovisuales, mapas y videos, análisis de hechos e indagación de sus causas, reflexión sobre problemas sociales, debates, etc...;

Los 34 estudiantes (75,5%) que responden a la pregunta sobre las razones por las que creen que sus profesores utilizaban es-

tos métodos utilizan las siguientes expresiones: era sencillo, fácil, cómodo, no requería esfuerzo; el profesor disfrutaba y creía que aprendíamos mejor; no había otros métodos más idóneos; para tenernos atentos y controlar la clase; para que aprendiéramos más rápidamente; para que nos fuese más útil fuera de la escuela, etc... si bien un grupo importante manifiesta su desconocimiento. En ninguna respuesta se hace referencia a la formación profesional recibida por sus profesores para enseñar, aspecto que llama poderosamente la atención puesto que quienes responden se están preparando para ser maestros. Esta es una segunda conclusión importante puesto que no han tenido en cuenta uno de los elementos fundamentales en la enseñanza: la formación profesional de los maestros y profesores para enseñar.

En cuanto al recuerdo sobre la valoración de este método en su época de estudiantes y su valoración actual no hay diferencias demasiado significativas. En el primer caso sobre 41 respuestas, 25 (60,9%) lo valoraban negativamente, y 16 (39,1%) de manera positiva, mientras que en el segundo, de un total de 37 respuestas, 23 (62,1) lo valoran positivamente y 14 (37,8%) negativamente. Entre los que valoraban positivamente el primer método la razón más citada se refiere a la comodidad del método para el estudio. Entre ambos grupos de respuestas se detectan algunos cambios: así algunos de los que valoraban positivamente el primer método por la razón citada arriba, han cambiado de opinión valorándolo hoy negativamente; y, al revés, alumnos que dicen que valoraban negativamente el método en su época de estudiantes por memorístico, hoy lo valoran de manera positiva argumentando que les permitió adquirir muchos conocimientos.

La identificación del estilo o método de enseñanza de tres clases típicas de historia (ver anexo 2), y su comparación con el

método de enseñanza de sus clases, dio los siguientes resultados: 24 (53,3%) se identifica con el primer método (transmisivo), mientras que 2 (4,4%) se identifican con el segundo (activo), y 2 (4,4%) con el tercero (crítico), 7 (15,5%) mezclan aspectos de los tres con preferencia del primero y el segundo (5, 11,1%), 8 (17,7%) con ninguno de los tres y 2 (4,4%) no contestan. En la identificación, y su posterior análisis, ningún estudiante tiene en cuenta el papel de los contenidos como elemento diferenciador de los tres métodos.

Finalmente, las respuestas dadas a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria (anexo 2) ponen de relieve la existencia de una tendencia mayoritaria que valora como fundamentales los aspectos culturales (ítem 10), los aspectos intelectuales y cognitivos (ítems 11, 13, 14 y 15), y los aspectos de aplicación personal y social del conocimiento (ítems 1, 5 y 8). Sorprende, en cambio, la poca valoración dada a los ítems 7 y 12, y la valoración del ítem 6 (la adquisición de la conciencia de pertenecer a la nacionalidad catalana, objetivo claramente explicitado en el curriculum de Conocimiento del Medio Social y Cultural del gobierno catalán). En este último caso, se observan dos grupos situados en ambos extremos y un gran grupo situado en las posiciones intermedias.

### **De las representaciones previas al análisis de las decisiones curriculares**

La experiencia vivida, su recuerdo y su valoración constituye un elemento básico de las representaciones de los estudiantes de maestro. La experiencia anterior no sólo condiciona la imagen que tienen de la enseñanza y de los contenidos, sino su propio pensamiento profesional. Por eso,

han de constituir el punto de partida y un referente continuo en la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales. En primer lugar, para profundizar en las tres grandes tradiciones de la enseñanza de las ciencias sociales y en el análisis de sus supuestos. A continuación, para analizar las decisiones que deben tomarse al planificar la acción, al programar, y al analizar y valorar el curriculum del área y los materiales curriculares a disposición del profesorado.

Sin pretensiones de exhaustividad, y a modo de ejemplo, las representaciones se utilizan en:

1) El análisis de los componentes de la enseñanza y de la coherencia de cada modelo curricular. A partir de los trabajos ya citados de Evans para la enseñanza de la historia, y del trabajo de Thornton (1991) sobre la enseñanza de la geografía en 4º de primaria, se indaga sobre las características de los diferentes métodos de enseñanza. Utilizando la transcripción de clases de geografía e historia, los estudiantes analizan y valoran los contenidos que se enseñan, quién los selecciona y por qué; la relación entre estos contenidos, la vida de los alumnos a quienes van dirigidos y los problemas de la sociedad; la relación entre estos contenidos y la ciencia geográfica; las fases de la enseñanza y los recursos con que cuenta cada maestro; el aprendizaje de los alumnos y las interacciones que se producen en clase; etc... El debate posterior y la aplicación de los conocimientos adquiridos a otros casos, permite ir comprobando el grado de resistencia o de flexibilidad de sus representaciones.

2) El análisis de las decisiones curriculares. La planificación de la acción se plantea a partir de una unidad didáctica sobre el cambio y la continuidad en la evolución de una ciudad. Antes de presentar la unidad con los materiales necesarios para su enseñanza, se detectan sus ideas previas

sobre el concepto de tiempo histórico y el cambio y la continuidad. Se realizan, además, algunas de las actividades propuestas en la unidad, y se identifican y valoran los supuestos teóricos de las mismas y de sus contenidos. En el análisis de las decisiones tomadas en la planificación de la unidad se tienen en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos:

a) La selección de contenidos y su secuencia. Los estudiantes utilizan para analizar los contenidos los trabajos de Clary (1988) sobre la historia y las escuelas historiográficas de Pagès (1988, 1989) sobre el tiempo histórico, de Pozo (1985) sobre la historia y los problemas de su aprendizaje, y la propuesta de Mattozi (1988) sobre la secuencia de los contenidos históricos en la enseñanza primaria;

b) Los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Los estudiantes disponen como materiales de referencia de una selección de textos de la obra de Zubiría (1987) sobre objetivos y métodos de la enseñanza de las ciencias sociales, y del esquema presentado por Pollard y Tann (1993) sobre las características de los modelos de aprendizaje conductista, constructivista y constructivista social.

En ambas actividades la relación con la experiencia vivida es constante. Esta relación se refuerza, además, por el protagonismo que asumen los estudiantes de educación especial en la construcción de sus conocimientos en didáctica de las ciencias sociales. La metodología de enseñanza se basa en los supuestos del constructivismo social y del aprendizaje cooperativo aunque no se descartan las clases expositivas ni la utilización de estrategias de descubrimiento. El número de créditos de que dispone la asignatura dificulta la posibilidad de una relación más directa con los problemas de la práctica. Desde didáctica de las ciencias sociales solamente se realiza la tutoría del *practicum* de un grupo de diez



alumnos, con lo que la comprobación del grado de utilización de estos conocimientos en el análisis de la práctica y en la intervención en ella se reduce a una pequeña parte del alumnado. Sin embargo, los resultados de este enfoque parecen positivos y le permiten cuestionar su experiencia y sus representaciones.

En los informes finales, los propios estudiantes manifiestan los cambios experimentados en sus concepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Valgan, para concluir, las opiniones de algunos estudiantes del curso 1994-95:

*Reflexionando a la luz del sentido que antes otorgaba al área de conocimiento del Medio social y cultural (asignatura pesada, aburrida, que era necesario aprobar para pasar curso), creo que esta valoración ha experimentado un giro copernicano (Oscar)*

*Creo que es muy curioso que lo que se nos ha intentado transmitir como maestros. Realmente se ha partido de nuestra experiencia a lo largo de todo el curso y de nosotros mismos como actuales alumnos de ciencias de la educación. Pienso que es la mejor manera de aprender a enseñar. A pesar de que la intención era transmitir un modelo crítico, dándonos las herramientas y la información, en la práctica esto no siempre ha resultado por diferentes motivos. Personalmente creo que he construido conocimientos, que he aprendido cosas que nunca me había planteado por falta de información (Natalia)*

*Inicialmente pensaba que no había muchas cosas que no supiese sobre la enseñanza de las ciencias sociales. A lo largo del curso he ido comprendiendo que sólo tenía una visión parcial, una idea remota de cosas que pensaba que conocía. Ahora es cuando estoy preparada para decir qué sabía y qué no sabía porque he podido ir viendo donde estaba equivocada. Bien, quizás más que equivocada, podría decir que lo que yo pensaba no era lo más adecuado (Lola).*

Estos ejemplos no deben esconder, sin embargo, los problemas que acarrea formar a un maestro de educación especial como maestro generalista, y, por consiguiente, como maestro capaz de enseñar, entre otras cosas, contenidos sociales a todos sus alumnos. La apuesta por formar maestros reflexivos y comprometidos con la enseñanza y la sociedad, capaces de tomar decisiones razonadas en la práctica, exige de quienes nos dedicamos a la formación inicial soluciones imaginativas que contemplen la necesidad de investigar nuestras propias prácticas, nuestro pensamiento y el pensamiento de nuestros alumnos y alumnas sobre las ciencias sociales y su valor educativo. Con este ejemplo sólo pretendo poner un grano de arena en el camino que ha de conducir a la formación de un nuevo tipo de enseñante.

## Anexos

### 1. Opiniones de tres estudiantes sobre la manera de enseñar historia de sus profesores:

*1.1. Sería maravillosa como editora de un diario sensacionalista. Tiene un relato para cada cosa. No se guarda nunca ninguna historieta. Las comparte con nosotros y la mayor parte de la gente parece recordarlas. Es una manera agradable de aprender porque todo el mundo se ríe y cachondea de lo que hizo o dejó de hacer éste o aquel personaje.*

*Tomamos muchos apuntes. Es bastante duro pues has de prestar mucha atención por lo que de esta manera se aprende un montón... Acaba por volverse monótono, porque cada día vas y debes tomar apuntes. Ya se espera algo así, pero ella enseña bien.*

*1.2. Un día cualquiera dejamos que vayan saltando ideas, tomamos un tema y hablamos de él y se genera un debate. Discutimos a propósito de por qué la gente*

*quiere hacer eso... habitualmente a todos nos gusta seguir el mismo camino. Nos dividimos y discutimos unos con otros y el profesor hace como de intérprete... Las lecciones son únicamente un trozo de papel y sólo hacemos preguntas sobre ellas. No están publicadas en forma de libro. Es algo que él ha hecho. Él dice: comparad a los mineros del carbón con las noticias de lo que está pasando hoy. Es realmente interesante... Él es extraño, pero es un buen profesor. Tiene que aprender a mantener mejor la disciplina.*

*1.3. Creo que la clase es fantástica; en lugar de estudiar los hechos y quizás debatirlos, nos vemos de situar en la posición mental de ambos lados del argumento... En ocasiones examinamos la opinión dominante, aquello que la mayoría del país cree, después la subordinada, la que no es popular... La participación de la clase es muy importante y realmente me gusta.*

*Es una clase muy abierta. No se trata de aquella típica en la que el profesor explica y los alumnos levantan las manos. Se nos permite decir lo que queremos y tener nuestras propias opiniones. Esa es la razón de la clase, el que uno tenga opiniones propias. Enseñar que las cosas no son siempre lo que parecen. No existen los hechos exactos, hay diferentes maneras de observar una situación y es bueno tener una opinión, no simplemente aceptar algo como bueno sin cuestionarlo... Leemos muchas novelas y las relacionamos con el período histórico que estamos estudiando. Hacemos simulaciones, juicios.*

## **2. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales**

*¿Para qué sirve estudiar ciencias sociales?*

Valora las siguientes posibilidades de 1 a 5 (1-nada, 2-poco, 3 bastante, 4-mucho, 5-muchísimo)

	N.C.	1	2	3	4	5	T
1. Participar en la vida social y política con conocimiento de causa	-	-	2	6	16	21	45
2. Programar mejor las vacaciones	-	15	17	12	-	1	45
3. Participar en concursos culturales	1	8	12	16	7	1	45
4. Pasar el curso	1	12	15	11	3	3	45
5. Interpretar mejor las informaciones	-	-	-	5	18	22	45
6. Adquirir conciencia de pertenecer a la nación catalana	-	5	3	15	14	8	45
7. Tomar decisiones y llevarlas a la práctica	1	6	11	14	10	3	45
8. Leer y entender el diario y las noticias de la televisión	-	-	2	8	17	18	45
9. Mantener una conversación con otras personas	2	4	7	11	17	4	45
10. Saber como son los otros países y qué pasó en el pasado	-	-	1	2	12	30	45
11. Ser más reflexivo, crítico y solidario	1	2	1	8	16	17	45
12. Aprender a participar en conflictos y a resolverlos	1	3	5	18	14	4	45
13. Saber relativizar las opiniones propias y las de los demás	-	1	2	9	18	15	45
14. Entender las causas de los hechos y las razones por las que las personas actúan como actúan	-	-	5	7	13	20	45
15. Emitir juicios de valor o valoraciones utilizando argumentos propios y contrastados	-	-	5	3	18	19	45

## REFERENCIAS

- ADLER, S. A. (1991). *The Education of Social Studies Teachers*. SHAVER, J. P. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York. MacMillan, pp. 210-221
- ADLER, S. A. (1993). *The Social Studies Methods Course Instructor: Practitioner Researcher*. DUMAS, W. (ed.) (1993): *Preparation of Social Studies Teachers. The International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3, pp. 39-47. Ball State University, Muncie, Indiana.
- CLARY, M. (1988). *Outils d'analyse de la transposition didactique. Exposé introductif*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (eds.): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales. Actes du colloque*. Paris. INRP, pp. 144-184
- DAVID, J. (1986). *Les représentations de la région Rhône-Alpes et pratiques pédagogiques*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (eds.) (1986): *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. Actes du Colloque*. Paris. INRP, pp. 77-91
- DE LANDSHEERE, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid. Narcea
- EVANS, R. W. (1989): *Teacher Conceptions of History, in Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Trad. cast. : *Concepciones del maestro sobre la historia*, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3/4, pp. 61-94, 1992.
- EVANS, R. W. (1990). *Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, nº 2, pp. 101-138.
- FUENTES, E. (1995). *Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales: un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZALEZ, M.; FUENTES, E. (1994). *Análisis de las necesidades sentidas durante la formación inicial: implicaciones para una didáctica de las ciencias sociales*. Comunicación presentada al VI Simposium de Didáctica de las ciencias sociales. Pontevedra. 11 pp.
- GOODMAN, J.; ADLER, S. (1985). *Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. Theory and Research in Social Education*, vol. XIII, nº 2, pp. 1-10.
- GRAU, R.Mª.; ROSAS, M. (1989). *Aproximació al concepte de temps històric en els estudiants de diplomant en professorat d'EGB de Castelló de la Plana. Docència* nº 5, pp. 123-136
- MARBEAU, L. (1990). *Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma expérimental en coie d'évaluation*. MARBEAU, L.; AUDIGIER, F. (eds.): *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. INRP. Paris, pp. 167-193
- MATTOZZI, I. (1988). *Il bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e currículo di storia nella scuola elementare*. CIDI di FIRENZE (a cura di): *Tempo e spazio, dimensioni del sapere*. Firenze. Bruno Mondadori, pp. 65-81.
- PAGÈS, J. (1988). *Situar-se en el temps, situar-se en la història. Guix* nº 124, pp. 11-16
- PAGÈS, J. (1989). *Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico*. RODRIGUEZ, J. (ed.): *Enseñar historia. Nuevas perspectivas*. Barcelona. Laia/Cuadernos de Pedagogía, pp. 107-135.
- PAGÈS, J. (1994). *Els continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica. L'Avenç*, nº 177, pp. 49-52.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación docente*. MONTERO, L.; VEZ, J. M. (eds.): *La didáctica específicas en la formación del profesorado (I)*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela. Tórculo Edicions, pp. 29-51
- POLLARD, A.; TANN, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London. Cassell.
- POZO, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid. MEC
- ROSAS, M. (1988). *Sobre el concepte d'història en els estudiants de diplomant en professorat d'educació general bàsica de Castelló. Docència*, nº 4, pp. 79-94
- THORNTON, S. J. (1991). *How Do Elementary Teachers Decide What to Teach in Social Studies*. ROSS, E. W./CORNETT, J. W./McCUTCHEON, G. (eds.). *Teacher Personal Theorizing. Connecting Curriculum, Theory, and Research*. State University of New York, Albany, pp. 83-95
- YEAGER, E.A.; DAVIS, O.L. Jr. (1994). *Understanding the "Knowing How" of History: Elementary Student Teacher's Thinking about Historical Texts. JSRR*, vol. 18, nº 2, pp. 2-9.
- ZUBIRIA, M. y J. de (1987). *Fundamentos de pedagogía conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá. Plaza&Janés.

**SUMMARY**

*The pre-service teachers conceptions about the subjects they will have to teach, would be the start of the specific didactics curriculum. This article presents an experience that took place in the Education Faculty of Barcelona Autonomous University, with the object of detecting and using later the conceptions and ideas of the pre-service teachers about the social sciences teaching.*

**RÉSUMÉ**

*Les représentations des futurs professeurs sur les asignatures qui vont enseigner devraient être le point de départ du programme des didactiques spécifiques. Dans cet article on expose une expérience réalisé dans la Faculté d'Education de l'Université Autonómique de Barcelone, pour la detection et utilisation ulterieur des représentations et des idées des étudiants sur l'enseignement des sciences sociaux.*