

LAS REPRESENTACIONES PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Joan Pagès Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona - España.

RESUMEN

La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia está demostrando la importancia de indagar las representaciones previas del futuro profesorado de educación primaria y secundaria sobre los contenidos que deberá enseñar. (Pagès: 1997b). El análisis de sus orígenes y de su racionalidad debería constituir el punto de partida del currículo de su formación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras Claves: Profesorado, Didáctica, Ciencias Sociales, Currículo.

ABSTRACT

Research about the initial studies of professors who will teach Social Sciences, Geography, and History is showing the importance of finding out the previous representations the primary and secondary education teachers have about the content they will have to teach (Pagès: 1997b). The analysis of their origins and rationality should become the starting point of their curriculum in Social Sciences Didactics.

Key words. Teachers, Didactics, Social Sciences, Curriculum.

RÉSUMÉ

La recherche sur l'éducation initiale des futurs professeurs de Sciences Sociales, Géographie et Histoire démontre l'importance de savoir quelles sont les représentations préalables que les professeurs de éducation primaire et secondaire ont sur les contenus qu'ils devront

enseigner (Pagès: 1997b). L'analyse de leurs origines et rationalité doit être le début du curriculum en Didactique et Sciences Sociales.

Mots Clès: Proffeseurs, Didactique, Sciences Sociales, Curriculum.

No es frecuente la investigación educativa sobre la formación inicial del profesorado para enseñar contenidos concretos. Tampoco lo es la investigación sobre la formación continuada aunque, en este campo, el paradigma del pensamiento del profesor de historia ha tenido en España, durante los últimos años, bastante éxito como lo ponen en evidencia las investigaciones realizadas en los últimos años (por ejemplo, Guimerà, Blanco, Pagès, Gómez, Galindo, Torres, etc...).

Sin duda, la investigación sobre la formación del profesorado para enseñar contenidos concretos es uno de los ámbitos más importantes de actuación de quienes nos dedicamos a la formación del profesorado desde las didácticas específicas. La preparación, la formación del profesorado para enseñar contenidos, es un elemento fundamental para el desarrollo de la práctica educativa y para obtener buenos aprendizajes por parte del alumnado de la enseñanza obligatoria y postobligatoria.

Sin embargo, ¿qué sabemos sobre esta formación?, ¿qué sabemos sobre el aprendizaje real de nuestros estudiantes de maestro?, ¿qué se ha investigado sobre el currículo de la formación inicial del profesorado y, más en concreto, del currículo de las didácticas específicas?, ¿qué sabemos sobre el cambio de las ideas, de las concepciones de los estudiantes de maestro cuando inician su formación y cuando la finalizan, y sobre el papel que sus concepciones van a tener en la práctica?.

Me propongo presentar en este trabajo algunos resultados de investigaciones realizadas o dirigidas por mí sobre las representaciones o las concepciones de l@s estudiantes de maestr@ de primaria sobre las Ciencias Sociales. Estas investigaciones se ubican en el marco del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (Catalunya, España).

1. La DCS en los actuales planes de estudio de formación inicial de maestr@s

En España, los actuales currículos de la formación inicial de maestr@s de enseñanza primaria, tanto de maestr@s generalistas como de especialistas, tienen como asignatura obligatoria la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS). En el caso de los estudiantes de maestr@s generalistas de educación primaria, la DCS es una asignatura de ocho créditos (80 horas) obligatoria para todos los estudiantes. En el caso de l@s estudiantes de maestr@ especialista es, asimismo, obligatoria pero se reduce enormemente su carga lectiva siendo de tres créditos (30 horas) para l@s estudiantes de maestr@s de educación musical, física y lenguas extranjeras y de seis (60 horas) para l@s estudiantes de maestr@ de educación especial (en el caso de la UAB).

L@s futur@s maestr@s de secundaria deben cursar, como asignatura obligatoria, una DCS de ocho créditos, cuatro teóricos realizados en la Universidad y cuatro prácticos realizados en un centro de enseñanza secundaria. Esta asignatura la pueden cursar en el último año de su carrera o

al finalizar la misma. Forma parte del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), y junto con otra asignatura de Formación Psicopedagógica, de cuatro créditos, constituye todo el bagaje profesional con el que el futuro profesorado de enseñanza secundaria se enfrenta, en España, a la compleja tarea de enseñar ciencias sociales, geografía e historia.

¿Cuál es el punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futur@s maestr@s? Sin duda, el punto de partida es su experiencia anterior como alumn@s de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. A lo largo de su larga vida estudiantil reciben experiencias de todo tipo que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc... Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras.

Con este pensamiento llegan a las clases de DCS y van a la práctica. Con este pensamiento se ubican ante los planteamientos teóricos-prácticos de la DCS, analizan la práctica, participan en ella e intervienen en experiencias puntuales como futur@s maestr@s. ¿Qué sabemos sobre este pensamiento?

En los últimos años, el currículo de DCS inicia su recorrido averiguando, analizando y valorando este pensamiento. En el primer día de clase, y sin presentar aún la programación del curso, se solicita al alumnado que programe una intervención didáctica para una clase de una hora de duración, sin especificar nada más. Cada programación es analizada en grupo y en el conjunto de la clase a partir de los siguientes elementos: el curso y el contexto para el que ha sido programada, el contenido seleccionado (presentación,

tipología, concreción, secuencia, ejemplos, etc,...) y su valor educativo para el alumnado (implícito o explícito), las capacidades que el alumnado debe desarrollar, el papel que se otorga como profesor o profesora y los medios de enseñanza que va a utilizar, el papel que otorga al alumnado en su aprendizaje y los materiales curriculares que propone, etc...

El análisis de cada programación se realiza con posterioridad a la presentación de los objetivos y de la programación del curso de DCS. Se les facilitan unas pautas en las que hay distintos elementos para analizar cada uno de los componentes citados anteriormente y clasificar la programación según las distintas racionalidades didácticas. Trabajamos a partir fundamentalmente de las tipologías establecidas por: Evans (1989) sobre las prácticas y los estilos de l@s profesor@s de historia en los USA, los Zubiria (1987) sobre modelos de enseñanza, Pollard y Tann (1993) sobre concepciones del aprendizaje, y por Pagès (1994) sobre modelos curriculares en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales.

El trabajo concluye analizando las razones de fondo que les han llevado a programar lo que han programado y a programarlo como lo han programado. Es decir, a analizar los referentes teórico-prácticos que han utilizado y sus orígenes. Inevitablemente, esta actividad conduce a una reflexión sobre su pensamiento como futur@s profesor@s y a indagar los orígenes del mismo.

Para ello se solicita al alumnado que recuerde sus experiencias como alumn@ en las etapas educativas anteriores a su formación universitaria. Se les pide que vayan tan atrás como les sea posible recordar y que las escriban sin omitir ningún recuerdo por intrascendente que les parezca. A

continuación comparten sus experiencias con el resto de compañer@s, las contrastan con determinadas interpretaciones sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, las analizan utilizando los materiales de la actividad anterior, y las valoran. Los datos suministrados en esta actividad constituyen un referente a lo largo de todo el curso y son contrastados con la práctica.

Al finalizar el curso se comprueba en qué medida los referentes utilizados en la programación realizada el primer día de clase han sido modificados o perduran, en qué medida han constituido un obstáculo para aprender a ser profesor@s de geografía, historia y de ciencias sociales o han sido el punto de partida necesario para realizar su cambio conceptual, en qué medida la teoría y la práctica enseñada y observada durante el curso ha facilitado o ha frenado su formación como futuros profesores.

La información aportada por el alumnado en el inicio del curso, a lo largo del mismo y al final constituye una documentación extraordinaria para investigar no solamente su aprendizaje y el origen de sus representaciones sino también nuestras propias prácticas y nuestro curriculum de DCS en la formación inicial de maestr@s.

2. Características de la investigación sobre las representaciones de l@s estudiantes de maestr@ de Ciencias Sociales.

La investigación sobre las representaciones de l@s estudiantes de maestr@ puede ser considerada una línea de investigación a caballo entre la investigación sobre el pensamiento del profesorado y la indagación de las ideas

previas de l@s alumn@s. Comparte con ellas bastantes supuestos teóricos y métodos de investigación. Sin embargo, se diferencia de ellas tanto en sus finalidades como en la utilización de sus descubrimientos.

Las finalidades de esta línea de investigación consisten en indagar cuáles son las representaciones que tiene el estudiante de maestro sobre los contenidos que deberá enseñar, cuáles son sus orígenes y cuál es su racionalidad, y, en especial, qué estrategias deben seguirse en su formación para conseguir su cambio conceptual y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica. El análisis de estas representaciones, de su racionalidad y de su origen, debe ser, como ya he señalado, la primera actividad a realizar en DCS conjuntamente profesor@s y estudiantes. Y debe ser, además, un referente continuo a lo largo de su formación teórico-práctica.

Los antecedentes de esta línea de investigación se hallan en los trabajos de Adler (1984) y Goodman y Adler (1985) acerca de las perspectivas de los estudiantes de maestro sobre las ciencias sociales. Para est@s autor@s el concepto de perspectiva incluye las ideas, conductas y contextos de los actos de enseñanza concretos. Las representaciones se originan a través de situaciones vividas en la escuela y en la clase, de su interpretación, y de su recuerdo. Son muy potentes y se resisten al cambio a no ser que se las haga emerger y se analicen. Actúan como los referentes más cercanos a la práctica que utilizan l@s estudiantes de maestr@ para aprender a enseñar.

Con posterioridad a estos trabajos, y dentro del mundo anglosajón, se han realizado otras muchas investigaciones sobre aspectos más concretos de las representaciones de l@s estudiantes de maestr@ o de sus capacidades para enseñar

contenidos históricos y sociales. Así, por ejemplo, Yeager y Davis (1994) indagaron las habilidades de l@s estudiantes de maestr@ para pensar históricamente, mientras que Bohan y Davis (1998) investigaron cómo el pensamiento histórico de est@s estudiantes se refleja en su producción de textos históricos. En ambos casos, el punto de partida del conocimiento o de las capacidades de l@s estudiantes de maestr@ es la formación recibida a lo largo de las etapas educativas anteriores a su formación profesional.

3. La investigación sobre las representaciones de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales realizadas y en curso de realización en el marco del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la U.A.B.

Una de las líneas de investigación del programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales está orientada a la indagación de las representaciones de l@s estudiantes de maestr@ acerca de las Ciencias Sociales. Hasta la fecha se han realizado tres investigaciones y otras tres están en curso. La primera la realicé yo mismo con un grupo de DCS de la especialidad de maestr@ de educación especial (Pagès: 1996) con anterioridad al programa de doctorado. Las otras dos, ya finalizadas, fueron trabajos para la obtención de la suficiencia investigadora (Riera: 1997 y Llobet: 1998).

Riera (1997) indagó el recuerdo de l@s estudiantes de maestr@ de la especialidad de educación física y puso el énfasis en sus representaciones espaciales. Llobet (1998) investigó las representaciones de la historia del arte de l@s

estudiantes de maestr@ generalista de educación primaria y sus orígenes. En la actualidad se están realizando tres investigaciones más sobre las representaciones de la historia de l@s estudiantes de maestr@ de educación primaria (Riera, en curso), las representaciones del tiempo histórico de l@s estudiantes de maestr@ de educación primaria (Santisteban, en curso) y las representaciones de la historia de estudiantes de maestr@ de educación secundaria (Bravo, en curso). Las dos primeras son dos tesis doctorales mientras que la segunda es un trabajo de investigación para la obtención de la suficiencia investigadora.

En todos los casos se trata de investigaciones cualitativas, de estudios de caso, y en las que se sigue el siguiente proceso: detección, primero, de las representaciones previas; análisis de su racionalidad y de sus orígenes; descripción y análisis de la enseñanza y el aprendizaje de una nueva conceptualización relacionando el trabajo teórico con la práctica escolar y, finalmente, comprobación y explicación de los cambios producidos a lo largo del proceso y sugerencias para el futuro.

Los instrumentos utilizados son: la encuesta y el cuestionario a todos l@s estudiantes del curso, los textos sobre el recuerdo de su experiencia anterior, las entrevistas a una muestra de estudiantes en función de tipologías establecidas a partir del análisis de las encuestas y de los textos, el diario del profesor o la profesora con la descripción del proceso de enseñanza realizado en las clases de DCS, las producciones escritas de un grupo de estudiantes (cuadernos de trabajo), el seguimiento de su practicum y la observación y descripción de algunas clases en centros de enseñanza primaria o secundaria, las entrevistas a los tutores y tutoras de las clases donde est@s estudiantes realizan su practicum sobre su actuación en las mismas, y un cuestionario al finalizar el curso.

¿Qué hemos averiguado hasta el momento? Los resultados de las investigaciones ya finalizadas ofrecen información relevante para nuestras clases de DCS y, en general, para la formación inicial de maestr@s. Las investigaciones en curso corrobora inicialmente algunas de las apreciaciones de las anteriores investigaciones, sin embargo es prematuro sacar conclusiones de las mismas.

Veamos algunos resultados. El análisis del recuerdo que sobre la enseñanza de las ciencias sociales tienen 1@s 59 alumn@s de la muestra inicial de la investigación de Riera es concluyente:

Un 85 % no ha tenido dudas al afirmar que la manera de aprender en esta área fue la memorización de contenidos. En muy pocos casos el alumnado ha tomado conciencia de haber estado aprendiendo a través de otras actividades (escuchando al profesor, haciendo un trabajo individual o en grupo, leyendo o resumiendo apuntes,...).

Sólo en un 5% aproximadamente de los casos, el alumnado cree que el estilo de enseñanza que recibió fue activo y les ayudó a pensar críticamente.

Los nombres utilizados para hablar del tipo de enseñanza de las ciencias sociales que recibieron son: tradicional, clásico, típico, poco motivador o aburrido, monótono, poco flexible y dictatorial (Riera. 1997: 217).

Estos datos se van repitiendo con bastante insistencia en el resto de investigaciones (cambian un poco los porcentajes pero la experiencia de la gran mayoría de nuestros estudiantes es muy parecida a la de este grupo). Parece, pues, que el recuerdo sobre el que 1@s estudiantes de maestr@ han de construir su competencia didáctica como futur@s profesor@s

de Ciencias Sociales no es ni el más adecuado ni el que puede generar un nuevo modelo de profesor o profesora.

¿Qué hacer? Las investigaciones que hemos realizado y las que estamos realizando analizan también el impacto de las propuestas que desde la DCS elaboramos para, a partir de estos resultados, conseguir el cambio conceptual de este alumnado y formarles su competencia didáctica.

Riera (1997), profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación de la Universidad Ramon LLull de Barcelona, se centró, como ya he señalado, en el cambio de las representaciones espaciales de l@s estudiantes de maestr@ de Educación Física a los que imparte la asignatura de Conocimiento del Medio Natural y Social (obligatoria de 4,5 créditos). De la muestra de alumn@s que realizaron el primer cuestionario, seleccionó tres casos a los que les hizo un seguimiento detallado para comprobar si cambiaron sus representaciones después de haber estudiado en las clases de DCS el tratamiento del espacio, en el currículo de educación primaria y haber estado observando y participando en distintas escuelas de primaria.

Las conclusiones a las que llegó le confirman determinadas intuiciones que tenía con anterioridad. En primer lugar, y dadas las características contextuales de la asignatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje fue insuficiente para: a) hacer dudar a l@s estudiantes de maestr@ de sus conocimientos como paso previo al cambio conceptual, b) analizar de una manera diferente su experiencia como estudiantes, y c) ubicarse ante la práctica educativa con otros ojos. En relación con el cambio de las representaciones espaciales ha comprobado:

- en primer lugar, que ha habido otros aprendizajes sobre el tema (anteriores a la asignatura de la Facultad o también desde ésta), por parte de

algun@s alumn@s, que les han permitido llegar a unos niveles de representación y especialmente de interpretación similares a los tres alumn@s entrevistados (...);

-en segundo lugar, que el trabajo realizado en esta investigación por Mercedes, Luis y Nieves (los tres casos elegidos), diferentes al resto del grupo (es decir, informes y entrevistas), no ha supuesto una clara diferencia en los resultados de su aprendizaje respecto al resto del grupo, tal como en principio se esperaba (Riera. 1997: 168).

Por su parte, Llobet, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona, después de examinar el recuerdo sobre la enseñanza de la Historia del Arte de nueve alumn@s de la especialidad de maestr@ de educación primaria, afirma:

Sólo seis recuerdan haber estudiado historia del arte en la EGB (Educación General Básica). Este hecho muestra la poca presencia que tenía la historia del arte en esta etapa educativa. L@s seis alumn@s, a excepción de Guiomar, describen un método muy transmisivo, con un aprendizaje memorístico y una historia del arte totalmente descriptiva. El único recurso utilizado por sus maestr@s fue el libro de texto y sus ilustraciones. Guiomar, en cambio, recuerda que el método utilizado por sus profesor@s era muy activo y que l@ alumn@s podían participar en el análisis de las obras de arte (Llobet. 1998: 56).

Después de intervenir en la formación de este alumnado a lo largo de los 4,5 créditos de su asignatura de DCS-III, Llobet es mucho más optimista que Riera. Al analizar los resultados finales afirma:

El segundo cuestionario y las entrevistas muestran que ha habido una modificación de sus concepciones previas y ahora asocian la historia

del arte con el estudio y valoración del patrimonio artístico y cultural y con la formación estética y visual de l@s alumn@s de primaria (Llobet. 1998: 179). (...)

Podemos decir que la evaluación de los nuevos aprendizajes ha sido positiva, y ésto se puede constatar tanto en los resultados del segundo cuestionario como en las entrevistas. L@s alumn@s han mejorado en el análisis formal de una pintura y saben distinguir las diferencias entre abstracción y figuración que son dos de los temas que se trabajaron en clase (Llobet. 1998: 186-187).

Sin embargo, es consciente de su situación privilegiada. La asignatura de la que se responsabilizó la profesora Llobet, y que constituyó el centro de su investigación, es una asignatura complementaria de la DCS-I y II (asignaturas de carácter obligatorio que ha de cursar todo el alumnado de esta especialidad, 8 créditos) que se ofrece como asignatura optativa a l@s estudiantes de maestr@ de educación primaria con el fin de ampliar los conocimientos de DCS. Esta es una diferencia fundamental con la investigación de Riera. Llobet trabajó con nueve alumn@s mientras que Riera lo hizo con más de sesenta. Sin embargo, Llobet expresa también algunas opiniones más críticas en relación con los conocimientos artísticos de l@s estudiantes de maestr@ de educación primaria:

Desgraciadamente la mayoría de nuestr@s alumn@s, como ha demostrado mi investigación, son capaces de reconocer el arte románico y, en cambio desconocen totalmente el arte actual, ante el cual, además, muchas veces tienen una actitud negativa tal como se pudo comprobar en algunos comentarios de los dos cuestionarios. Much@s estudiantes de formación inicial de profesorado tienen también un concepto de arte muy

restringido ya que seguramente nunca han estudiado el arte contemporáneo y con esta visión tan limitada de la obra de arte es difícil que estén preparados para comprender y aceptar el arte actual y el del futuro. Si ellos no conocen ni aceptan estas nuevas corrientes artísticas, tampoco sabrán educar a su alumno de primaria en una sensibilización e interés por las creaciones del momento (Llobet. 1998: 191).

Los resultados de mi investigación (Pagés: 1996) están en línea con los anteriores. La especificidad del grupo que investigué (DCS, 6 créditos y 55 estudiantes de educación especial) no aporta resultados excesivamente diferentes. Tal vez merezca la pena destacar que muchos de estos alumnos expresaron, en el informe final, una valoración positiva sobre los cambios experimentados en sus concepciones de la enseñanza de las ciencias sociales. Valga como ejemplo la opinión de Lola:

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.

Con estos ejemplos no he pretendido más que plantear los ejes generales de una línea de investigación que, en mi opinión, ayuda a comprender muchas cosas de las que actualmente ocurren en la formación del profesorado y también ayuda a pensar líneas de innovación y de transformación curricular acordes con los problemas y con los retos de futuro a los que deberán dar respuestas los maestros de educación primaria y secundaria.

En otro lugar he señalado algunos de los problemas derivados de los actuales planes de estudio de la formación inicial de l@s maestr@s de primaria (Pagès, 1997a) y he sugerido algunas ideas para hallar salidas a sus múltiples claroscuros. Creo que es posible, en la formación de maestr@s de educación primaria, y también en la de secundaria, concebir la intervención educativa como experimentación reflexiva si:

- a) se reduce el número de asignaturas y la carga lectiva de los actuales planes de estudio,
- b) se vincula más estrechamente la teoría y la práctica a través de las didácticas específicas siguiendo modelos cuyo funcionamiento, en otros países, han evidenciado su eficacia (ver, por ejemplo, para el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Pagès, 1997b),
- c) se ayuda al alumnado a indagar, analizar y valorar el origen de su pensamiento pedagógico y de sus representaciones, y
- d) la propia práctica de la enseñanza universitaria constituye un referente obligado sobre cómo han de concebirse y materializarse los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la racionalidad crítica y en algunos supuestos del constructivismo que, también, deben aplicarse en la propia universidad.

¿Acaso es posible una formación de maestr@s inspirada en los supuestos de la pedagogía crítica que exclusivamente “predique” desde las tarimas universitarias aquello que se debe hacer en las aulas no universitarias? McLaren afirma que

la pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés

de una mayor justicia racial, de género y económica
(McLaren. 1997: 270).

Sin lugar a dudas, los primeros que hemos de cuestionar nuestras propias subjetividades somos l@s profesor@s universitari@s que nos dedicamos a la formación inicial de maestr@s, para intentar que ést@s, a su vez, aprendan a cuestionarse las suyas.

La actual situación de los planes de estudio en España no favorece avanzar en esta línea. Sin embargo, la realidad está para cambiarla, para transformarla y no para conservarla si se demuestra que no funciona o que no responde a las necesidades reales de los colectivos humanos que la viven y la sufren. La Universidad, y en concreto las Facultades de Educación y los Centros de Formación de Maestr@s deberían, en este sentido, ser más vanguardistas de lo que son y demostrar a la ciudadanía, y a sus estudiantes, que las cosas cuando no funcionan pueden y deben cambiarse.

Desde las Didácticas Específicas, y en concreto desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, urge investigar los problemas de la formación inicial de los futuros maestros y maestras y buscar vías alternativas para que puedan convertirse en profesionales reflexivos capaces *“de actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a los complejos problemas que la práctica de enseñar les deparará en el futuro”* (Pagès. 1997a.,: 97). Éste es el sentido que queremos darle a la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Por ésto hemos iniciado, dentro de nuestro programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, la línea de investigación sobre las concepciones de l@s estudiantes de maestr@ acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales y hemos empezado a replantearnos cambios a la luz de sus resultados, esperando

implicar en los mismos al resto de las Didácticas Específicas y del profesorado que participa en la formación inicial de maestr@s de primaria y secundaria.

REFERENCIAS

- ADLER, S. A. (1984). "A Field Study of Selected Student Perspectives Toward Social Studies". **Theory and Research in Social Education**, vol. XII, nº 1, pp. 13-30.
- BOHAN, C.H. y DAVIS, O.L. Jr. (1998). "Historical Constructions: How Social Studies Student Teachers' Historical Thinking is Reflected in Their Writing of History". **Theory and Research in Social Education**, vol. 26, #2, pp. 173-197.
- EVANS, R. W. (1989). "Teacher Conceptions of History". **Theory and Research in Social Education**, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Trad. cast: "Concepciones del maestro sobre la historia". **Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales**, nº 3/4, pp. 61-94, 1992.
- GOODMAN, J. y ADLER, S. A. (1985). "Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study fo Perspectives". **Theory and Research in Social Education**, vol. XIII, nº 2, pp. 1-10.
- LLOBET, C. (1998). **Els coneixements d'història de l'art dels alumnes de l'itinerari de ciències socials de l'especialitat d'educació primària: un estudi de cas**. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Direcció: Dr. Joan Pagès.
- McLAREN, P. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna**. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS, J. (1994). "La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado". **Signos** nº 13, pp. 38-51.
- PAGÈS, J. (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". **Investigación en la Escuela**, 28, pp. 103-113.
- PAGÈS, J. (1997a): "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio". **Investigación en la Escuela**, 31, pp. 89-98.

- PAGÈS, J. (1997b): “*La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales*”. ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (ed): **La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla: Diada, pp. 49-86.
- POLLARD, A. y TANN, S. (1993). **Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom**. London. Cassell.
- RIERA, F. (1997). **La formació inicial dels mestres de l’especialitat d’educació física en didàctica de les ciències socials: un estudi de caso**. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Direcció: Dr. Joan Pagès.
- YEAGER, E.A. y DAVIS, O.L. Jr. (1994). “*Understanding the “Knowing How” of History: Elementary Student Teacher’s Thinking About Historical Texts*”. **JSRR**, vol. 18 (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.