

El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales

Jesús Estepa Giménez

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía (*)

Facultad de Ciencias de la Educación. Huelva (**)



RESUMEN

El conocimiento de experiencias de formación inicial de maestros para enseñar ciencias sociales es bastante escaso. En este artículo se presenta una experiencia realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Huelva, describiendo el diseño y desarrollo curricular de la asignatura, y eligiendo el conocimiento escolar como tópico en torno al cual se analiza tal experiencia de formación. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en estrategias formativas que partan de las concepciones de los estudiantes de profesor y realicen actividades que les permitan iniciar un proceso de reflexión sobre las mismas para avanzar en su conocimiento profesional.

Introducción

La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objeto epistemológico los procesos de enseñanza-aprendizaje del contenido propio de las disciplinas sociales, siendo el profesor una pieza fundamental en el desarrollo y mejora de esos procesos. Desde esta perspectiva, el problema es definir qué conocimiento profesional debe tener este profesor para lograr esa mejora, qué papel cabe a la didáctica específica para lograrla y cómo podemos contribuir a su desarrollo profesional. En este sentido, tenemos que reconocer que la Didáctica de las Ciencias Sociales es todavía una disciplina emergente y, por tanto, que uno de los principales problemas con el que debemos enfrentarnos a la hora de proponer y justificar un currículum

para la formación inicial de este profesorado es la escasez de investigaciones educativas que avalen nuestras propuestas. Como señala Pagés (1997), se sabe aún poco de lo que sucede y de porqué sucede en nuestras aulas cuando enseñamos Didáctica de las Ciencias Sociales.

El presente trabajo pretende contribuir a un mayor conocimiento de esta situación, mostrando lo que desde las aulas universitarias, un profesor (con las limitaciones de la tradición, el plan de estudios, la organización y estructura del puesto de trabajo, la imagen social de la enseñanza y su propia preparación profesional) hace para formar a los estudiantes de maestro. No se pretende, pues, hacer una propuesta para la formación inicial de este profesorado, ni valorar cómo podría mejorarse esta formación sin los obstáculos básicamente

(*) Miembro del grupo DESYM (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas)

(**) Avda. de las Fuerzas Armadas s/n, 21007. Tlfno.: 959/ 27 01 43.



externos que nos condicionan, sino presentar el relato y análisis de una experiencia formativa que busca cierta coherencia entre sus presupuestos teóricos y su práctica. De este modo, lo que a continuación se presenta es el diseño y desarrollo curricular de una asignatura concreta de un plan de estudios determinado impartido a un grupo de alumnos, si bien es cierto que este programa es extensible a otros alumnos de otras titulaciones y de cada curso se revisa y contrasta con los compañeros lo planificado y su desarrollo en la práctica, realizando las modificaciones que este proceso de reflexión aconseje, en la búsqueda de una coherencia con el profesor reflexivo que postulamos para esta primera etapa de formación.

Contexto

La experiencia que presento se venía realizando en la asignatura denominada Didáctica de las Ciencias Sociales de la titulación de Profesorado de EGB, especialidad de Ciencias Humanas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva desde el curso 1994-95. Sin embargo, los datos que utilizo se refieren básicamente a los cursos 1995-96 y 1996-97, en los que fui adaptando la propuesta curricular en función de los intereses y carencias de los alumnos, el contraste de opiniones con otros compañeros empeñados en tareas semejantes y mi propio proceso de reflexión sobre la práctica.

Como se habrá apreciado, se trata de una titulación y una especialidad próxima a extinguirse, de hecho el curso 1996-97 fue el último en que se impartió en nuestra Universidad, ya que ha desaparecido la Segunda Etapa de EGB y los contenidos de esta especialidad se han integrado en la denominada actualmente Maestro de Primaria. Por ello, se consideró necesario adecuar el

diseño curricular de la asignatura tanto a la nueva estructuración del sistema educativo como al currículum de la Educación Primaria.

La configuración del plan de estudios de esta titulación respondía a un modelo de formación de profesor desde una perspectiva académica con un enfoque básicamente enciclopédico (Gimeno y Pérez, 1993), en la que el docente se concibe como un especialista en las diferentes disciplinas y su formación se vincula estrechamente al dominio de las mismas, cuyos contenidos debe transmitir. Por ello, la fuente académica del conocimiento profesional deseable (Porlán y otros, 1996) adquiere tal protagonismo, en especial las disciplinas relacionadas con los contenidos (en un modelo diametralmente opuesto al que se está consolidando con los nuevos planes de estudio de Maestro, donde priman las disciplinas relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza), que el papel favorecedor de procesos de desarrollo profesional de la Didáctica de las Ciencias Sociales adquiere especial dificultad. Téngase en cuenta, que esta asignatura se ubicaba en el tercer curso y con una carga lectiva de tres horas semanales durante cinco meses, si bien correspondía a esta didáctica específica la tutoría de las prácticas que se desarrollaban en este mismo curso, aunque no simultáneamente.

Diseño curricular

No obstante, procuramos que las anteriores limitaciones que imponía el plan de estudios no fuesen un obstáculo insalvable para intentar que el diseño de nuestra asignatura se adaptase al nuevo contexto organizativo y curricular educativo, así como a un modelo de formación desde una perspectiva práctica y crítica. De ahí que pretendiésemos que el currículum de esta asignatura ayudase a los estudiantes para profesor a:

- Establecer la necesidad de indagar sobre la naturaleza del conocimiento científico y cotidiano, así como sobre la relación entre ambos y sobre las características del desarrollo conceptual, para entender una teoría de la enseñanza de los conocimientos.

- Conocer los diseños curriculares de Primaria, en el área de Conocimiento del Medio, en cuanto a estructura, organización y secuenciación.

- Analizar las dificultades que tienen los alumnos para construir las nociones sociales y plantear alternativas didácticas que ayuden a superarlas.

- Potenciar el uso y manejo de bibliografía específica.

- Capacitar para la organización, planificación y elaboración de informes en un proceso investigativo.

- Conocer recursos, materiales y estrategias didácticas necesarias para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- Potenciar una actitud crítica e investigativa ante la realidad escolar, tendente a la construcción de un modelo didáctico personal, fundamentado y coherente, en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- Adquirir una metodología básica en la utilización de instrumentos para la evaluación de la práctica docente y la de los alumnos.

- Manejar elementos útiles para el diseño de unidades didácticas de contenido social.

Para alcanzar estos objetivos, se proponen cinco unidades didácticas que pretendan desglosar los tres ámbitos de conocimiento profesional que se formulan por el Proyecto IRES (Grupo de Investigación en la Escuela, 1991):

1. ¿Cómo se construye el conocimiento sobre la sociedad?

2. El aprendizaje y las Ciencias Sociales

3. ¿Para qué y qué enseñar Ciencias Sociales en Primaria?

4. ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales en Primaria?

5. ¿Cómo evaluar el aprendizaje en el estudio del medio?

La dinámica de clase se estructura en torno al desarrollo de estas unidades didácticas que contienen objetivos, contenidos, actividades y bibliografía de consulta.

De este modo, se parte como principio metodológico de la idea de que el método sobrepasa frecuentemente su carácter de instrumento y se convierte en contenido y mensaje.

Los alumnos, en este caso, aprenden de forma vicaria los métodos con los que han sido enseñados y tienden a reproducirlos en su futura actuación docente. Por ello, pretendemos que los métodos con los que los estudiantes de profesor aprenden no actúen de currículo oculto (Gimeno, 1983), buscando una coherencia entre la teoría y la práctica que pueda servirle de referente para su futuro profesional.

En este sentido, y siguiendo la clasificación propuesta por Cañal y otros (1993), se realizan actividades de expresión de conocimientos, opiniones y vivencias de los alumnos (todas las unidades didácticas comienzan con una exploración de concepciones sobre el objeto de estudio), actividades de planificación, de contraste y debate de puntos de vista divergentes de los alumnos, de exposición/aclaración de conocimientos académicos de los alumnos, terminando normalmente con alguna reflexión sobre los aprendizajes realizados y el proceso seguido en relación con los conocimientos iniciales.

Desarrollo curricular

Con el fin de que el relato/análisis de esta experiencia formativa ponga más de manifiesto lo que realmente ocurre en el aula, parece conveniente entrar en la descripción de alguna de las unidades didácticas y de las actividades propuestas.

El grupo de alumnos objeto de la experiencia está compuesto por 14 personas, predominando los varones, a los que se pasó un primer cuestionario al comienzo de la unidad didáctica I. En éste, se le formulaban preguntas en relación con contenidos propios de la unidad (¿qué entiendes por Ciencias Sociales?, ¿qué disciplinas crees que integran las Ciencias Sociales?) y otras que pretendían acercarse a sus expectativas y representaciones en relación con la asignatura (¿qué es para tí la Didáctica?, ¿cuál esperas que sea el contenido de esta asignatura?, ¿en qué sentido crees que esta asignatura puede servirte en tu formación como maestro?). De esta primera exploración de sus concepciones obtuvimos una serie de informaciones que estimamos conveniente contrastar con las respuestas a este mismo cuestionario obtenidas de un grupo de 86 alumnos de la especialidad de Educación Especial.

Sin pretender aquí realizar un análisis exhaustivo, los resultados obtenidos son parecidos a los presentados por González y Fuentes (1994) en su estudio sobre las necesidades manifestadas por los estudiantes de esta misma especialidad durante su formación inicial. De este modo, la mayoría de los estudiantes creen que están medianamente preparados en los contenidos propios de las Ciencias Sociales, mientras que se detectan importantes necesidades en las tareas de planificación curricular, así como de conocer posibilidades y estrategias de formación para desarrollar las prácticas. Sí podría considerarse significativo el hecho de no apreciar diferencias relevantes en cuanto al concepto de Ciencias Sociales entre una y otra especialidad, a no ser la de la mayor inseguridad manifestada por los estudiantes de Educación Especial a la hora de considerarse preparados en los contenidos propios de las Ciencias Sociales. Además, es semejante su consideración de la didáctica como disciplina relacionada con, "el mo-

do, la forma en que los contenidos se enseñan". Esperan que éste sea el contenido básico de la asignatura, "que debe formarte en el cómo enseñar y no tanto en el qué", "ya que hasta ahora se me ha enseñado mucha teoría, pero nada de cómo llevarla a la práctica". Finalmente, donde se aprecia una diferencia más significativa de las respuestas obtenidas entre las dos especialidades es en la necesidad que manifiestan los estudiantes de la especialidad de Educación Especial de que se adapten los contenidos de la asignatura, es decir, que se les enseñe a enseñar Ciencias Sociales a los niños con necesidades educativas especiales.

Esta primera exploración nos orientó sobre el carácter puramente metodológico que asignaban a la asignatura, así como sobre su visión de la naturaleza del conocimiento social y escolar, aspectos por los que era necesario comenzar y tener presentes a lo largo de todo el curso con el fin de iniciar un proceso de reflexión sobre sus concepciones que les permitiera avanzar en su desarrollo profesional.

Como ejemplo de cómo intentamos provocar la evolución del conocimiento de estos estudiantes para profesor, vamos a describir el desarrollo de alguna de las actividades de la unidad didáctica III que, como ya se ha señalado, incide en el "para qué" y el "qué enseñar". A los alumnos se les entrega un dossier documental que comienza proponiendo los siguientes objetivos:

a) Facilitar la reflexión, la expresión y el contraste de las concepciones iniciales de los estudiantes sobre las finalidades y contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y acerca de los criterios para su selección, secuenciación y organización; b) analizar, interpretar y valorar el currículum del Área de Conocimiento del Medio y la práctica de su enseñanza; c) apreciar el papel del medio desde una perspectiva integradora como un recurso potenciador del

conocimiento social y cultural; d) valorar la aportación de las Ciencias Sociales al desarrollo de los contenidos del Área de Conocimiento del Medio y de los ejes transversales del currículo; e) conocer los bloques de contenido social que plantea el Decreto de Educación Primaria; f) adquirir los conocimientos epistemológicos básicos respecto al espacio geográfico y el tiempo histórico, para poder seleccionar y secuenciar dichos contenidos en el currículo de Primaria; g) conocer los procedimientos básicos de la Geografía y la Historia y diseñar estrategias para su aprendizaje.

Los contenidos, pues, que se pretenden trabajar van desde las finalidades educativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, el conocimiento escolar deseable sobre la sociedad, el concepto de medio en los diseños curriculares, hasta los contenidos de Geografía e Historia en el Área de Conocimiento del Medio. Para el desarrollo de estos contenidos se diseñan cinco actividades, subdivididas a su vez en función del trabajo con contenidos más específicos y las tareas que deben realizar el profesor y el alumnado.

De este modo, la primera actividad que se propone consiste en un cuestionario que pretende hacer explícitas las concepciones de los estudiantes sobre los contenidos básicos de la unidad didáctica. En primer lugar, se les pregunta por las finalidades de las Ciencias Sociales utilizando como instrumento un cuadro de doble entrada semejante al que Pages (1996) presenta en una experiencia realizada con sus alumnos de la especialidad de Educación Especial de la UAB. En este se pide a cada estudiante que valore dichas finalidades en la Educación Primaria, siendo los datos tratados de manera cuantitativa y analizados y valorados en grupo.

Los resultados obtenidos son semejantes a los aportados por dicho autor en el trabajo citado, si bien existe una mayor

valoración de las finalidades de tipo intelectual y cognitivo. Al igual ocurre en las preguntas que pretenden estimular su recuerdo sobre las finalidades que concedían ellos y sus profesores de BUP y EGB a las Ciencias Sociales en su experiencia como alumnos, donde la tendencia mayoritaria valora como fundamentales los aspectos culturales.

También se les pide que definan términos como epistemología, secuenciación de contenidos, organización de contenidos, contenidos procedimentales. En este caso se detectan problemas de conceptualización, así el 63,5% de los estudiantes de profesor confunden epistemología con etimología o etiología, el 42% no dan ninguna definición de contenidos procedimentales y más del 50% tienen problemas para diferenciar secuenciación de organización de contenidos. Resultados como éstos, ponen de manifiesto las deficiencias de la formación que reciben alumnos que se encuentran en su último año de carrera, ya que se trata de una terminología que sin duda ha debido ser utilizada por sus profesores a lo largo de su formación.

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, y en relación con la exploración de sus concepciones en esta unidad didáctica, son los aspectos relacionados con la epistemología del conocimiento escolar los que nos resultan de más interés, ya que en ellos pretendemos incidir de especial modo a lo largo de la unidad. Sobre este particular, las preguntas que les formulábamos son las siguientes: ¿con qué criterios entiendes que debes seleccionar los contenidos que vas a impartir en el aula?, ¿crees que en las clases de Conocimiento del Medio lo que debe hacerse es impartir los contenidos de las distintas ciencias en una versión resumida y esquemática para que lo entienda el alumnado?, ¿crees que debemos acudir a otras fuentes a la hora de seleccionar los contenidos que vamos a impartir?, en tal caso: ¿cuáles?, ¿por qué?.

Las respuestas ponen de manifiesto que sus concepciones del conocimiento escolar están mayoritariamente centradas en una visión academicista, racionalista y formal, con un predominio de las fuentes científico-disciplinares en la selección de los contenidos, si bien un 40% cree que deben tenerse en cuenta "los intereses, necesidades, conocimientos previos, la situación y el entorno del alumno" así como los criterios para la selección de los contenidos. En las actividades que siguen se va a procurar iniciar una evolución de estas concepciones con la finalidad de que reflexionen sobre la importancia que, en la selección de este conocimiento escolar, tienen no sólo los intereses de los alumnos, de manera que se les implique en el proceso de aprendizaje, sino también otras fuentes (éticas, ideológicas, experienciales). En definitiva, facilitar la construcción de una visión del conocimiento escolar como fruto de la interacción del conocimiento científico con el cotidiano.

La segunda actividad divide los contenidos a trabajar en los siguientes apartados: finalidades, objetivos y contenidos de las Ciencias Sociales en el Área de Conocimiento del Medio; concepto de medio; definición y análisis de los núcleos conceptuales o conceptos clave de Ciencias Sociales; aportación de las Ciencias Sociales al desarrollo de los contenidos de los ejes transversales; criterios generales para la secuenciación de contenidos en el Área de Conocimiento del Medio. Las tareas que se proponen son básicamente: lectura y análisis de la documentación que se les entregue o se cita para su consulta, puesta en común y debate. En general, las explicaciones del profesor se adelantan a las lecturas, intentando que éstas resulten más significativas, al haberse ofrecido los "incluidores" necesarios para contextualizarlas y comprenderlas adecuadamente. En las puestas en común y debates, en unos casos es el profesor quien inicia las interven-

ciones y coordina; en otros, es un grupo de alumnos que se ha preparado especialmente algunas de las temáticas señaladas con las indicaciones del profesor.

La primera tarea que se les plantea tiene el propósito básico de reflexionar sobre las finalidades educativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, se usan tres tipos de recursos documentales: la prensa, libros de texto de 1933 y 1939 y un fragmento de un artículo didáctico. La utilización de la prensa como recurso es habitual en muchas sesiones de trabajo, tanto para que valoren su utilidad en sus clases como futuros profesores, como para que aprecien la conexión de las problemáticas didácticas y, en particular en las que se refieren a la enseñanza de las Ciencias Sociales con cuestiones de índole político, ético y, en suma, ideológico. En este caso, se trata de la portada, editorial y sección de educación del ABC del 15 de octubre de 1996 que iniciaba el llamado debate sobre las humanidades propiciado por la Ministra de Educación.

En cuanto a los libros de texto, se trata de contraponer la visión sobre las finalidades y el contenido de la enseñanza de la historia en un manual de la época de la II República (Daniel C. Linacero, *Mi primer libro de historia*) y otro publicado al final de la Guerra Civil (*Manual de historia de España, Primer Grado*), insistiendo de nuevo en los aspectos ideológicos cuando se trata de concretar para qué enseñamos. Finalmente, el texto didáctico pretende centrar la reflexión recogiendo los aspectos trabajados en los otros dos recursos.

Las problemáticas que se suscitan en el debate, tras la lectura individual y el resumen del contenido de los materiales entregados, podríamos concretarlas en: ¿cuáles son actualmente las finalidades de la enseñanza en este ámbito?; ¿qué aportan y pueden aportar las disciplinas sociales a la formación de las personas?; ¿estas finalidades son las mismas en el caso de la administra-

ción educativa, el profesorado, los padres, el alumnado?; ¿ha bajado el nivel del alumnado con la integración de las Ciencias Sociales en el Área de Conocimiento del Medio y con la importancia que se concede a los contenidos procedimentales y actitudinales?

Una segunda tarea de esta actividad liga el debate anterior al problema de la selección de los contenidos y a la caracterización del conocimiento escolar, para ello se entrega como documentación el prólogo del Programa de Geografía de Primera Enseñanza de 1920, un texto de Fernández Enguita en relación con los contenidos significativos en el aprendizaje social y otro elaborado por el profesor en relación con el aprendizaje relevante, el conocimiento compartido y la teoría del conocimiento escolar. Con el primer texto se pretende que los alumnos aprecien que la necesidad de diferenciar el conocimiento científico del escolar ya se planteaba en libros de texto de principios de siglo, donde se señalaba, entre otras cuestiones de interés para el contenido que estamos trabajando, que “no siempre el método pedagógico se aviene con el científico, y mucho más cuando se trata de la enseñanza de la niñez”. El texto del conocido sociólogo de la educación busca la reflexión sobre lo que constituye uno de sus postulados básicos: “el aprendizaje de lo social debe partir de la experiencia directa e indirecta de los alumnos, no de abstracciones construidas por los especialistas o los profesores”. Finalmente, los apuntes elaborados por el profesor pretenden acercar al alumnado a la problemática de la selección y caracterización del contenido a partir de interrogantes que le cuestionen sobre la existencia de dos culturas en la escuela (académica y cotidiana), el problema de la contextualización de los aprendizajes y la importancia de propiciar aprendizajes relevantes.

El resto de las tareas que se proponen en esta actividad son básicamente de aná-

lisis y comentario de los distintos textos publicados por la administración educativa en relación con el Área de Conocimiento del Medio, sus objetivos, contenidos, concepto de medio y criterios generales para la secuenciación. Por último se realiza una tarea relacionada con la aportación de las Ciencias Sociales al desarrollo de los contenidos de los ejes transversales, en especial a la Educación Ambiental y Cultura Andaluza. En esta temática, un grupo de alumnos actúa como ponente planteando el papel asignado a estos ejes transversales en la nueva organización curricular, centrándose en la caracterización de los dos ejes antes mencionados.

La tercera actividad se plantea como concreción del análisis curricular anterior, analizando los contenidos de Geografía que se especifican en los diseños curriculares de Educación Primaria elaborados por las administraciones educativas. La primera tarea que se propone es la resolución de dos problemas, uno de localización geográfica y otro de orientación espacial. El sentido de esta actividad es básicamente el de explorar la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes adquiridos en su experiencia como alumnos de Geografía.

Para la localización de un punto en la superficie terrestre se les entrega dos atlas, uno para iniciados en la Geografía y otro de carácter divulgativo. Se dividen en grupos y se solicita que ubiquen ese lugar, para ellos desconocido, en uno de los mapas del atlas así como que describan el procedimiento seguido para su localización. La resolución de este problema, que en principio no tiene gran dificultad, resulta a los alumnos bastante complicada.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes de profesor desconocen la utilidad del índice de topónimos que contiene todo atlas, y una vez que se les llama su atención sobre el mismo, son pocos los que son capaces de descifrar el signi-

ficado de los números y letras que figuran en relación con el lugar en cuestión.

No obstante, siempre resulta más fácil para el grupo que maneja la edición de atlas para no especialistas, que al final identifican las coordenadas como si del "juego de los barquitos" se tratase, que en el caso del atlas para especialistas, en el que suelen tener dificultades para dar significado a los grados y minutos, así como a la longitud y latitud.

Debe tenerse presente que estos problemas de aprendizaje los estamos refiriendo a alumnos con una importante formación en la disciplina de referencia, aquí sí debemos señalar que tales dificultades son mucho mayores en alumnos de otras especialidades, ya que también hemos realizado y seguimos realizando esta actividad. No obstante, entendemos que una prueba como la que describimos puede iniciar la reflexión de estos estudiantes de profesor sobre las características del aprendizaje recibido como alumnos y de la necesidad de trabajar con sus futuros alumnos procedimientos similares para obtener información.

En cuanto a la tarea de orientación espacial, se les entrega un plano del edificio donde se ubica el aula en la que se dan las clases, con el fin de que indiquen su orientación en relación con los cuatro puntos cardinales. En este caso se pretende incidir especialmente en la funcionalidad de los aprendizajes en la vida cotidiana. Los resultados obtenidos son semejantes a los de la prueba anterior, mostrando a los estudiantes cómo el academicismo tradicional del conocimiento escolar suele privar de relevancia a los aprendizajes adquiridos.

En el resto de tareas que se les proponen en esta actividad, los alumnos realizan básicamente análisis y comentarios de textos, bien de los publicados por las administraciones educativas o por didactas de las ciencias sociales, en relación

con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de carácter geográfico así como de propuestas para su secuenciación.

La cuarta actividad se centra en el tiempo histórico, y se desglosa en una serie de tareas de análisis curricular similares a las que hemos descrito para el espacio geográfico. Quizá en este caso puede ser significativo describir sucintamente las tareas exploratorias iniciales que se realizan en relación con la percepción y medición del tiempo. Se trata de elaborar un reloj sobre la duración de la historia a partir de la lectura de un texto que la resume en un día, es decir en 24 horas de duración, la realización de un eje cronológico en donde se asigna una longitud espacial a la duración temporal y en la realización de ejercicios de datación en siglos y milenios de fechas.

Con la realización de estas pruebas en las que todavía un importante número de estudiantes encuentran obstáculos, se pretende que sean conscientes de cómo aprenden, y esto les ayude en la construcción de su conocimiento profesional.

Finalmente, la quinta actividad es de recapitulación y síntesis, intentando que apliquen lo aprendido al trabajo que tienen que realizar en las prácticas, esto es, el diseño de una unidad, su experimentación y al análisis y reflexión sobre todo ello. Lógicamente, en relación con el objeto de estudio de esta unidad, se trata de que en el diseño de su propuesta de intervención se planteen el "para qué" y el "qué" enseñar.

Resultados

Como se habrá podido apreciar, a lo largo del trabajo se han ido ofreciendo datos y valoraciones en relación con las concepciones de los estudiantes de profesor y su posible evolución a partir de las actividades propuestas. También en el diseño de

sus unidades didácticas para la intervención en la práctica puede apreciarse, sin poder ofrecer aquí un análisis exhaustivo, cómo las finalidades de la enseñanza no son exclusivamente culturales y en la selección del conocimiento escolar se intentan tener presentes los intereses de los alumnos. Además, la experiencia de cursos anteriores, la propia percepción y reflexión sobre lo que ocurre en el aula, contrastada con otros compañeros, y la comparación con otros cursos y grupos en donde se han realizado experiencias de formación similares, indican que los resultados de este enfoque son positivos y permiten cuestionar a los alumnos en formación su experiencia y sus representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.

No obstante, la tarea de formar a un maestro para enseñar contenidos sociales es, como señala Adler (1991), problemática, por lo que es necesario que prosiga la investigación a fin de comprender los factores que influyen en el pensamiento y en la conducta de los estudiantes de profesor y, en definitiva, en los profesores responsables de enseñar Ciencias Sociales en las escuelas.

En este sentido, sabemos que el desarrollo profesional es un proceso formativo lento y complejo, y que los cambios que pueden producirse en este proceso de formación inicial van en la línea de favorecer, en una hipótesis de progresión del conocimiento profesional como la que se propone por el grupo de investigación DIE (Porlán y otros, 1996), una actitud y una práctica de innovación y de ruptura con la tendencia hacia la uniformidad curricular. Desde esta perspectiva deben entenderse opiniones de los alumnos en relación con lo que ha supuesto para ellos un curso de formación de estas características:

Ha cambiado mucho. Mi concepción de profesor de Ciencias Sociales era la que comúnmente se conoce como clases magistrales. Sin embargo, con esta didáctica he

aprendido que las clases deben ser más activas. Nosotros, futuros profesores, tenemos el problema añadido de que nos han enseñado por la enseñanza tradicional (José Manuel)

Lo valoro fundamental, pero basándome en lo que conocen los chavales e interesan a éstos (Matías)

Pues que el profesor no es un mero narrador de hechos y acontecimientos, no sólo debe enseñar sino también educar en valores, formar al alumno, ayudarlo a comprender la sociedad en que le ha tocado vivir. Quizás porque este curso me ha hecho ver otra visión del profesor y porque en las prácticas ves que ser un mero expositor no funciona, para eso ya se cuenta con medios (libros, planos, CDs ...) . Hay que saber llegar al alumno, hacerles partícipes y protagonistas en cada momento de lo que están estudiando. La didáctica ha conseguido cambiar los modelos tradicionales, donde se exponían hechos, a otros modelos más innovadores y participativos, a llegar a comprender la importancia de la reciprocidad profesor/alumno (José).

Se trata, en fin, de iniciar un proceso de cambio y ruptura con el modelo didáctico tradicional que, sin duda, en muchos casos, no propiciará un desarrollo profesional hacia modelos de carácter tecnológico o espontaneísta, e incluso alternativos ya que, como señala Schön (1992), el pensamiento pedagógico de los docentes novatos, enriquecido teóricamente en los años de formación académica, se deteriora, simplifica y empobrece, como consecuencia de los procesos de socialización que tienen lugar en los primeros años de vivencia institucional.

No obstante, y sin ser ingenuos, entendemos que en algunos de ellos se habrá iniciado un largo proceso de formación como maestros comprometidos con la enseñanza y la sociedad, capaces de tomar decisiones razonadas en su práctica profesional.

REFERENCIAS

- ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teacher, en SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York. Macmillan, 210-221.
- CAÑAL, P. y otros (1993). El lugar de las actividades en el diseño y desarrollo de la enseñanza: ¿cómo definir las y clasificarlas? *Investigación en la Escuela*, 19, 7-13.
- GIMENO, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación del profesorado. *Educación y Sociedad* (2) 51-73. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E.J. (1994). Análisis de necesidades durante la formación inicial. Implicaciones para una didáctica de las ciencias sociales. Comunicación presentada al VI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991). *Proyecto Curricular IRES*. Doc. III. Sevilla: Díada.
- PAGÉS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28,103-114.
- PAGÉS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, en: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y otros (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC-Paidós.

SUMMARY

Knowledge about experiences in pre-service teacher's training in social sciences is already too insufficient. In this paper we are going to present an experience developed in the Faculty of Education at Huelva University, showing the curriculum design and development of this subject, and choosing the school knowledge like the topic to analyse this training experience. The obtained results show us that it is necessary to study in depth training strategies which could start from the pre-service teacher's beliefs doing activities which allow them to begin a thoughtful process about those to improve their professional knowledge.

RÉSUMÉ

On ne connaît pas suffisamment la formation initiale des maîtres pour l'enseignement des sciences sociales. Cet article présente une expérience réalisée dans la Faculté d'Éducation de l'Université de Huelva (Espagne), il décrit le design et le développement curriculaire de la matière et il choisit la connaissance scolaire comme sujet autour lequel on analyse telle expérience de formation. Les résultats obtenus nous montrent qu'il faut approfondir en stratégies de formation qui viennent des conceptions élèves-futurs maîtres- et qui réalisent des activités qui le permettent d'initier un processus de réflexion sur celles-ci pour avancer dans son savoir professionnel.