

Aprender a enseñar historia. Las representaciones sociales de la enseñanza de la historia del alumnado de dos universidades chilenas (usach y umce). Dos estudios de caso.

*Lucia Valencia Castañeda*¹

*Gabriel Villalón Gálvez*²

*Joan Pagès Blanch*³

Los formadores piensan en general que los formados tienen la representación de un saber monolítico y fijo, que son fieles preferentemente a un “método” (modelo expositivo de enseñanza, curso dialogado, reconocido por la mayoría). En realidad, las representaciones que los formados tienen del acto de enseñar son más variadas en formación continua (donde son en general voluntarias) que en formación inicial”. (Anne LE ROUX, 1987, p. 323)

En este artículo presentamos los resultados de dos investigaciones realizadas simultáneamente en el Master de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas investigaciones forman parte de una línea centrada en la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, en su desarrollo profesional y, en concreto, en la indagación de las representaciones y de las perspectivas de los futuros y de las futuras profesoras de ciencias sociales y de historia. La importancia de saber qué saben sobre la historia y las ciencias sociales y su enseñanza, y cómo han construido estos

¹ Profesora de la USACH y doctoranda en la Universidad Autónoma de Barcelona.

² Becario CONICYT y doctorando en la Universidad Autónoma de Barcelona.

³ Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinador de GREDICS.

Reseñas

conocimientos, se considera clave para el desarrollo profesional del profesorado y se constituyen en uno de los elementos fundamentales de su formación.

Conceptos clave: representaciones sociales, perspectivas, formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales, desarrollo profesional.

La unidad de didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y, más recientemente, su Grup de Recerca [investigación] en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS) han centrado una parte importante de su investigación en las representaciones de las prácticas docentes del futuro profesorado de ciencias sociales y de historia como un elemento clave de su formación. Creemos que en las representaciones de las prácticas docentes se ponen en acción, toman cuerpo, las ideas, los conocimientos y las creencias del profesorado tanto sobre los saberes escolares como sobre la manera de enseñarlos y aprenderlos.

Por ello nos hemos interesado por las dos prácticas docentes que tienen más peso en la propia formación de los y de las docentes: la práctica del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria y la práctica universitaria donde se forman y, en particular, la práctica de la didáctica de las ciencias sociales o de sus disciplinas (didáctica de la historia, de la geografía o de otras disciplinas). Y, por supuesto, la práctica que se genera de la interacción entre las dos durante su proceso de formación como docentes (el *prácticum*).

Los inicios de esta línea de investigación hay que buscarlos en la tesis doctoral de la Dra. Pilar Benejam Argimbau (1986) sobre los planes de estudio de la formación de maestros y maestras y en sus diversas aportaciones teóricas y prácticas en la formación del profesorado de enseñanza secundaria en España. Posteriormente, esta línea prosiguió indagando las representaciones que los futuros y futuras docentes construyen como consecuencia de su larga vida, y experiencia, como alumnos y alumnas de infantil, primaria y secundaria y, también, de la universidad

(Pagès, 1997). La continuidad, o el cambio, de estas representaciones como consecuencia de la formación recibida se ha investigado de diferentes maneras pero siempre teniendo el *prácticum* realizado durante su formación profesional como referente fundamental. En cambio, se ha investigado menos el impacto de la práctica docente del profesorado universitario y, en particular del de didáctica de las ciencias sociales.

La línea de investigación dirigida por Pagès se materializó en varias tesis doctorales de profesores y profesoras de didáctica de las ciencias sociales que optaron por centrar el objeto de su investigación en la formación inicial de los y las docentes (ver Bravo et al. 2000). Forman parte de esta línea de investigación las tesis en curso de Lorenia Hernández centrada en la formación en Didáctica de las ciencias sociales de las maestras de educación infantil de Michoacán (México) y las de Gabriel Villalón y Lucía Valencia, ambos profesores universitarios chilenos y coautores de este artículo.

La indagación de las representaciones de los estudiantes de profesor de historia y de ciencias sociales, o de los propios profesores, sobre sus prácticas docentes o sobre su pensamiento, o sobre su desarrollo profesional no es una línea de investigación exclusiva de GREDICS o de la unidad departamental de didáctica de las ciencias sociales de la UAB, pero sí es una línea que hemos intentado favorecer porque la hemos creído, y la creemos, necesaria para entender mejor la formación de los docentes y su desarrollo profesional y, en consecuencia, poder intervenir en los planes y programas de formación inicial, o continuada, a partir de sus resultados y no solamente de propuestas teóricas.

La información facilitada por estas investigaciones nos señalaba la importancia de reforzar los programas profesionalizadores de la formación docente y, en particular, la relación teoría práctica tanto desde la perspectiva de un maestro o maestra generalista que ha de tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de saberes escolares tan complejos como la matemática, la lengua, la historia o la biología, por ejemplo, como desde la perspectiva del profesorado de enseñanza se-

cundaria o de bachillerato, que se forma para enseñar básicamente los contenidos en los que se ha especializado, en nuestro caso la historia. Un ejemplo de la utilización de los resultados de este tipo de investigaciones en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales e historia puede verse en Pagès y Pacievitch (2011).

¿Cuáles son los fundamentos teóricos de esta investigación?

Los fundamentos teóricos de estas investigaciones se relacionan directamente con la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y su desarrollo profesional. En estas investigaciones se trabaja en torno a los conceptos de representaciones sociales y perspectivas prácticas. La consideración de las perspectivas prácticas y representaciones sociales de los estudiantes y profesores ocupan un lugar central en diversas propuestas para la formación inicial y continúa del profesorado, ya que son fundamentales para analizar nuestras prácticas, comprenderlas y, si es el caso, cambiarlas. El origen de la consideración de las perspectivas prácticas y representaciones sociales en la investigación sobre la formación del profesorado se halla en los trabajos de Goodman y Adler (1985) en el caso de las perspectivas. En el caso de las representaciones sociales en la didáctica de las ciencias sociales creemos que son un referente importante las aportaciones hechas por Moscovici y otros en el segundo encuentro del INRP en 1987 (Marbeau, L./Audigier, F. eds. 1987).

Como es sabido, el futuro profesorado de historia tiene representaciones sociales de la historia y de las ciencias sociales, de lo que significa ser profesor y de la manera de enseñar construidas a lo largo de su trayectoria como alumno o alumna y del contacto con los saberes históricos y sociales. La indagación de estas representaciones y de sus orígenes es fundamental para la formación profesionalizadora de estos futuros docentes y, en concreto, para su formación didáctica. Se trata de averiguar qué representaciones tienen no para ir en contra de ellas sino para trabajar con ellas. Sólo trabajando con ellas y consiguiendo que el

alumnado tome consciencia de que las tiene y de cómo las ha construido se podrá plantear como hipótesis su posible cambio y su sustitución no ya por representaciones sino por conocimientos sólidos desde un punto de vista científico.

François Audigier (1987) se planteaba la hipótesis que el alumnado de las escuelas y de los centros de secundaria construía poco a poco una representación de cada disciplina escolar y que esta representación tenía un importante papel en la forma como el alumno aprende el saber de cada disciplina. O dicho en otras palabras, “esta hipótesis señala la existencia de una relación entre la representación que los alumnos tienen de una disciplina y las competencias que desarrollan y construyen en esta disciplina” (p. 250). Esta hipótesis es, en nuestra opinión, una buena razón para indagar qué representaciones ha construido aquel sector del alumnado que ha decidido ser profesor de historia sobre la historia y de su enseñanza.

El papel de las representaciones también es valorado positivamente por Castillo y Ortiz (2002) para quienes es importante indagar “(...) el papel que ocupan las representaciones sociales en el modo como los individuos otorgan un valor determinado a un oficio o profesión. En esta medida el planteamiento de Moscovici respecto al modo como las representaciones sociales se instauran en el mundo de la cotidianidad y la socialización primaria, permite entender el efecto que producen estos tempranos acercamientos con la figura del adulto ejemplar docente. En palabras del autor los *contenidos y significados del pasado, predominan sobre el presente*”. [MOSCOVICCI, Serge (1986). Las representaciones sociales. En *Psicología Social*. Volumen II. Madrid: Alianza Editorial. Pág. 235], p. 31

Podemos considerar que las preguntas clave de esta línea de investigación están en consonancia que las que formula Armento (1996, 2000) y que, en síntesis, son: ¿Cuál es la experiencia previa a la universidad de los y las estudiantes de profesorado en relación con la historia y las ciencias sociales y su enseñanza?, ¿qué sabemos y qué deberíamos saber de ella y cómo lo deberíamos utilizar en su formación inicial como do-

centes?, ¿qué creencias sobre la enseñanza de la historia y qué conocimientos del contenido histórico han generado en los estudiantes de profesor? Y, en particular, ¿cómo podemos cambiar estas creencias durante la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales? En las investigaciones siguientes hemos intentado dar respuesta a alguna de estas preguntas, pero queda aún mucho por investigar.

Las investigaciones que presentamos a continuación se centran en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales de dos universidades chilenas. El proceso de investigación se desarrolló alrededor de un seminario en el que participaron los tres autores de este artículo y Lorenia Hernández. En él se debatieron desde los supuestos y los objetivos de la investigación a los métodos y herramientas utilizados. Y, por supuesto, los resultados que se iban alcanzando. Las dos investigaciones comparten muchas cosas pero son diferentes tanto porque se realizaron en contextos diferentes como porque la muestra con la que se trabajó también lo era (en un caso, estudiantes recién ingresados a la universidad, en el otro, estudiantes veteranos mucho más cercanos a la finalización de sus estudios que a sus inicios).

I. Representaciones sociales de la enseñanza de la historia, de los estudiantes de primer semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile.

Propósito

Esta investigación examina, como ya se ha dicho, las representaciones sociales que poseen los estudiantes ingresados al primer año de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, del rol del profesor de historia, de las disciplinas que estudiarán durante su formación y de sus concepciones de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar.

Su propósito es confrontar dichas representaciones con las competencias que se espera desarrollen los estudiantes al finalizar sus estudios y que forman parte del rediseño curricular que está teniendo lugar en la carrera. El interés del estudio es analizar dicho proceso de innovación curricular -especialmente desde la perspectiva del modelo de profesorado que se pretende formar, materializado en la formulación de un perfil de egreso por competencias- y recabar elementos teóricos y empíricos que contribuyan a su desarrollo e implementación.

La investigación se sustenta en la certeza de que las perspectivas de los profesores comienzan a formarse durante su vida escolar, por lo cual es crucial examinarlas durante su formación inicial e implementar estrategias que les permitan tomar conciencia de las mismas. Si consideramos que el perfil de egreso puede ser definido como el modelo del estudiante que se quiere formar, resulta imprescindible conocer cuáles son sus representaciones sobre la disciplina y su enseñanza cuando recién ingresa a la carrera, y tenerlas en consideración al momento de tomar decisiones sobre la estructura curricular que considere las disciplinas, la didáctica, la relación entre la teoría y la práctica, la implementación de modalidades pedagógicas y las metas y excelencia que el Departamento y la Universidad se han propuesto para con sus estudiantes.

El estudio parte del supuesto que las representaciones sociales que poseen los estudiantes que ingresan a pedagogía en historia en la USACH, son el resultado de las orientaciones de la enseñanza recibida en la educación secundaria y de la influencia de profesores significativos que actúan en ellos como modelos. Estas representaciones se caracterizarían por el sentido social y político que atribuyen a la historia como disciplina, encaminada a comprender la realidad y a transformarla. Dichas representaciones, tendrían poca relación con las ideas que poseen de la enseñanza de la historia, arraigada en modelos transmisivos, conceptuales y poco participativos.

Contexto

El proceso de reestructuración curricular que se analiza, nace como una respuesta a las demandas administrativas y a los enfoques que desde organismos internacionales ejercen su influencia en la educación chilena. Este proceso ha dado lugar a una discusión y a una reflexión que han permitido preguntarse por las características del profesor de ciencias sociales que quiere formar la Universidad de Santiago. En él se han rescatado las fortalezas más importantes que constituyen la identidad de la carrera, a la vez que ha posibilitado esclarecer y sistematizar la solidez y debilidades de la formación que se ha entregado hasta ahora. Todo esto a través de un itinerario que en su desarrollo ha contado con el apoyo de asistencias técnicas y visitas nacionales e internacionales y con la participación de académicos, estudiantes y egresados de la carrera y de personas que desde el rol de empleadores o tutores de práctica, han contribuido a responder la pregunta: ¿cuál es el profesor de ciencias sociales que necesita la sociedad chilena actual y que aspira a formar el Departamento de Historia de la USACH?

La concepción de competencia con la que se trabaja es la definida por Jacques Tardif (2003) quien señala que corresponde a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos” (p. 63). La idea de saber actuar implica la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y que ese saber actuar debe ser flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas.

Poner en funcionamiento una competencia, ya sea en un contexto de aprendizaje o de trabajo, requiere recursos numerosos y variados que incluyen conocimientos, actitudes y procedimientos y un profesional consciente de los recursos internos y externos a los que apela y que considera las características del contexto. En este plano es dónde el conocimiento y el trabajo con las representaciones que poseen los estu-

diantes adquieren especial relevancia, toda vez que el saber y la conciencia de ellas permiten modificar discursos y conductas, tomar decisiones didácticas fundamentadas y actuar en coherencia con dichos cambios o decisiones.

En el perfil de egreso elaborado para la carrera de pedagogía en historia de la USACH, el profesor de historia es definido como un profesional reflexivo, como un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se lograrían mediante una sólida formación que le permitiría comprender los propósitos e importancia de las disciplinas que enseñará, encontrar respuestas en la observación, análisis y reflexión que propician los procesos de investigación y mediante su vinculación con la comunidad de la que él mismo y la escuela forman parte.

En la propuesta curricular, el estudiante de profesor debe desarrollar competencias que le permitan concebir a sus futuros alumnos en su diversidad social y cultural, como personas y ciudadanos a los que hay que contribuir a formar, en toda la gama de intereses y realidades que se presentan en la escuela.

Metodología y Población.

Se trata de una investigación cualitativa, que consideró como muestra los 46 estudiantes ingresados al primer año de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH el año 2011. El instrumento utilizado para recabar información es un cuestionario compuesto de 6 ítems, que integra preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. Los ítems apuntan a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia; las concepciones epistemoló-

Reseñas

gicas de las disciplinas que estudiarán durante su carrera; y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materia escolar.

Las respuestas breves de los estudiantes cuando fundamentaban sus opciones (ítem 2, 4 y 5) fueron analizadas incorporando el método del campo semántico en que estas se movían, inspirándose en las orientaciones de Petracci y Kornblit (2004).

El ítem 1 recaba información biográfica de los estudiantes: sexo; año de nacimiento y de ingreso a la USACH; procedencia geográfica; dependencia, modalidad y comuna donde realizaron su enseñanza media; nivel de estudios de sus padres; lugar de prioridad en que postularon a la carrera; y mención que piensan seguir.

El ítem 2 recabó información de las motivaciones de los estudiantes por estudiar pedagogía, a partir de la pregunta ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?, y de la selección de tres de diecisiete alternativas que enumeraron en orden de prioridad y fundamentaron. Las opciones se organizaron en tres categorías motivacionales: la identificación profesional con el oficio de profesor; la proyección social y política que atribuyen a la carrera; y la relevancia de una influencia significativa.

El ítem 3, inspirado en el trabajo de ELLIS, A. K. (1991) (ver anexo 1), indaga en las concepciones epistemológicas de la Historia y las Ciencias Sociales, que tienen los estudiantes. Pregunta ¿Qué deberías saber y desarrollar para ejercer tu labor profesional? Las 25 opciones sobre las que se pronunciaron se organizaron conforme a cuatro categorías clave del conocimiento disciplinar: el objeto de estudio; los métodos; los propósitos; y las habilidades asociadas a dicho conocimiento. Para cada propuesta señalaron su grado de acuerdo en base a los siguientes parámetros:

TAC	ACD	CDS	EDS:	TDS
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Con dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

El ítem 4 de la encuesta pregunta ¿Para qué aprendemos historia y ciencias sociales? Para contestar los estudiantes contaron con cinco proposiciones, cada una de las cuales representa distintas tradiciones epistemológicas en el campo de la historia, las ciencias sociales y la enseñanza del conocimiento social: positivista, nacional-patriótica, humanista, postmoderna y crítica. Los estudiantes las ordenaron de acuerdo a la valoración que dan a cada una de ellas, y justificaron las razones de dicho ordenamiento. Los ejemplos utilizados para esta categorización fueron obtenidos de Benejam (1997) agregando la categoría nacional-patriótica. Este ítem entrega información de las representaciones sociales que poseen los estudiantes en relación con los propósitos y fines del conocimiento de la historia y las ciencias sociales, que se enriquece con el análisis del campo semántico en que se desenvuelven sus justificaciones.

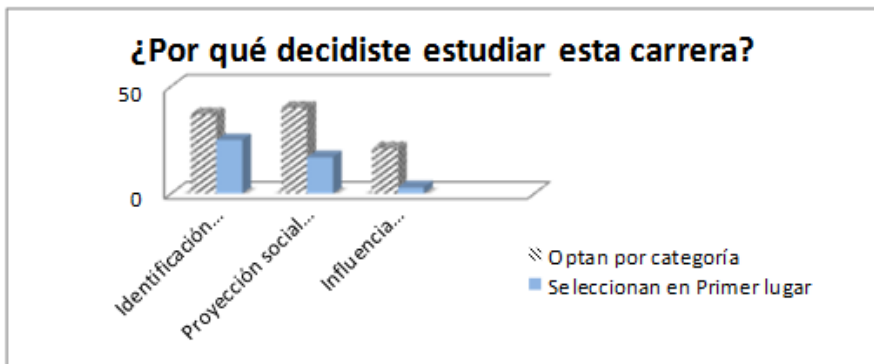
El ítem 5 indaga sobre los modelos de buen profesor que poseen los estudiantes. Para ello pregunta ¿Qué características debería tener un buen profesor de historia y ciencias sociales? y les pide que seleccionen, entre ocho, la o las opciones que más los representen y que fundamenten su elección. Las proposiciones responden a cuatro estilos docentes: tradicional; intelectual-activista; crítico y humanista, y se elaboraron a partir de los aportes de de Evans (1989) y Boixader⁴

El ítem 6 apunta a indagar en las representaciones de los estudiantes respecto de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Se les pide que señalen su grado de acuerdo o desacuerdo (mismo cuadro del ítem 3) respecto de 21 proposiciones referidas al tema, que se organizan en 6 categorías: las finalidades y valores de la enseñanza de las ciencias sociales; los métodos de enseñanza; los contenidos enseñados; el rol del profesor; el rol del estudiante; y los recursos utilizados en la enseñanza. Este ítem es una adaptación de ELLIS, A. K. (1991).

⁴ Boixader i Corominas, Agnés. Models Curriculars, Didàctica del Coneixement del Medi Social I Cultural. Material entregado en el curso *Investigación e innovación en el currículum de historia, geografía y ciencias sociales*, del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y el Arte. UAB (2010-2011).

Resultados

Los resultados de la investigación permiten establecer que los estudiantes de primer de año de la carrera de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales de la USACH, tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el ejemplo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se organizan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber: con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social: para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleda y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.



Este profesor se ubica en un contexto, el de la educación, al que se le atribuyen importantes potencialidades como factor de ascenso y movilidad social. En este sentido los estudiantes de pedagogía de primer año, se ven a sí mismos como futuros agentes que favorecerán la promoción social de sus alumnos, a la vez que ellos mismos se sienten experimentando ese ascenso en su vida personal.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos y fines de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo real y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido a la indagación a partir del trabajo con fuentes y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica e ideológica, se desvanecen cuando las confrontamos con otras dimensiones de la construcción del conocimiento, a saber, con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición más cercana a la ingenuidad, que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están muy lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla, como manifiestan en sus respuestas para las otras dimensiones.

El análisis individualizado de las encuestas permite concluir que sólo seis de los 46 estudiantes de primer año poseen representaciones de la

historia y las ciencias sociales totalmente coherentes en su formulación, tres de ellos responden a paradigmas que se identifican con la teoría crítica y la historia social mientras que los otros tres se vinculan con la narrativa, el nacionalismo y el positivismo.

Las representaciones que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social. Esta es una perspectiva que se presenta muy sólida y casi de manera unánime en todos los estudiantes ingresados a primer año de la carrera.

Propósitos del aprendizaje de la Historia. Opción humanista

-Lo principal es saber cómo son las personas que crean la historia, cuáles fueron las circunstancias que motivaron su actuar (MS1)

-Lo primero y más importante es saber quiénes somos para comprender a qué vinimos, qué hacer, aprendiendo quiénes somos. (MS11)

-... lo primero es conocernos y luego comenzar el largo camino de transformación, creación y actuar social (MR16).

-... primeramente debemos identificarnos como personas y sentirnos parte de una sociedad (...) para cambiar la conciencia y críticamente los modelos pre establecidos... (HS32)

-Para comprender la sociedad es necesario saber (...) quién soy yo, y cuando he comprendido esto, puedo empezar a mirar la realidad y el pasado, de manera crítica y también responsable. (MS21).

Cuando estas representaciones se analizan en relación con las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos las opciones revelan inconsistencias. Los estudiantes de primer año poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse

a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a la de un ser pasivo, individualista, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” de manera sólida y legítimamente fundamentada.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social. Las representaciones sobre el rol en la enseñanza del profesor dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no es capaz de decidir qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial. Más del 50% de los consultados está de acuerdo o tiene dudas respecto a que el libro de texto debe ser la base de un programa eficaz de historia o el elemento orientador de lo que se enseña en clases.

Los estudiantes de primer año poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, su coherencia se debilita cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que sustentan, y que entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a estudiantes y profesores en la sala de clases.

Al ser la historia una enseñanza que no suele agradar a los estudiantes, el profesor debe tener la capacidad de encantar a los estudiantes y una manera de hacerlo es mediante la narración de los acontecimientos. (MS3)

Por supuesto no se puede obviar el ambiente donde se sitúe la clase, ya que debe tener un orden establecido donde se haga notar la diferencia entre profesor y alumno... (MS6)

Un buen profesor es el que llega a plantear, entregar un alto nivel de contenido, independiente de cual se especifique, tratando de que cada clase se dimensione una participación efectiva del alumnado, con referencias a un buen orden... (HS44)

Hacer una clase entretenida y con el aporte de los estudiantes es fundamental para desarrollar interés y las habilidades de cada alumno... (MS2)

Narrar la historia como un cuento la hace muchas veces más digestible para los alumnos... (HS46)

Una carrera de pedagogía que aspira a formar profesionales capaces ellos mismos de comprender el medio social y de propiciar esa comprensión entre sus futuros alumnos (Competencias 1 y 2); con herramientas que les permitan formar ciudadanos (Competencia 6); generar y conducir debates sobre temas de interés público para su comunidad (Competencia 7); que valoren la actualización permanente y que reflexionen sobre su práctica (Competencias 8 y 9); y que lleguen a tomar posición personal y profesional respecto del medio que los rodea desde su rol como actores sociales y profesionales (Competencia 10), debería implementar estrategias de formación que propicien una educación sustentada en la reflexión, la participación y la vinculación con el medio en que se desenvuelve la carrera y la Universidad y en el que se desenvolverán los estudiantes en su futuro profesional.

Este estudio de las representaciones sociales de los estudiantes de primer año, arrojó como conclusión principal la distancia que hay entre sus ideas en los planos teóricos y prácticos. Las primeras marcadas por

el progresismo encaminado a formar el pensamiento crítico y las perspectivas de cambio, y las segundas arraigadas en un tradicionalismo poco participativo y sin capacidad de decisión ni construcción.

Para modificar esta inconsistencia parece de primera importancia la necesidad que los estudiantes conozcan y hagan conscientes las ideas que poseen sobre la profesión que han elegido estudiar y desempeñar a lo largo de su vida, especialmente sus contradicciones entre sus ideas sobre los sentidos, valores y fines de la enseñanza de las ciencias sociales y los medios de propiciarla mediante la organización del aula y el papel y la relación que establecen allí el profesorado y el alumnado.

Al inicio de la carrera los estudiantes deberían tener experiencias que les permitan conocer, analizar y evaluar el origen y fundamento de dichas representaciones y con la reflexión sobre dicha realidad, abordar los inicios y desarrollo de su formación profesional. En este proceso resulta de gran importancia la formación epistemológica que reciban durante la carrera, y que es una de sus fortalezas, con distintos grados de profundidad y complejidad a lo largo de ella, y que debe incluir las disciplinas que enseñarán, la didáctica y el currículum. Esta formación les permitirá identificar y tomar decisiones sobre dichas representaciones, con nociones teóricas sólidamente fundamentadas.

Las estrategias formativas deben consolidar las fortalezas que actualmente tiene la carrera, entre ellas la sólida preparación en el ámbito de la investigación histórica. Este aspecto debe ampliarse a la investigación de la práctica pedagógica y debe incorporar los momentos que conduzcan en definitiva a una reflexión crítica de lo sucedido en ella, considerando la complejidad de la labor y de los contextos donde se realiza. La práctica reflexiva debe ser un eje articulador de la formación, iniciando a los futuros docentes en la práctica de formular preguntas contextualizadas sobre su quehacer profesional y cómo este se vincula con los aprendizajes individuales y colectivos de su alumnado.

Otro aspecto a modificar en las prácticas es la relación que establece la Universidad, y en particular los Departamentos de Historia y Educación, con los establecimientos educacionales donde los futuros profesores desarrollan su práctica profesional. El actual modelo de profesores tutores (representantes de la universidad) y de profesores guías (profesores de las escuelas) debe caminar hacia una mayor integración, marcada por la colaboración entre ambas instituciones, que ponga en contacto y conocimiento permanente las investigaciones e innovaciones que tienen lugar en la academia con la realidad que tiene lugar en la escuela y que podría llegar a materializarse en un solo profesional, tutor, a cargo de la formación práctica de los futuros profesores.

Finalmente, para superar las inconsistencias detectadas por la investigación, las modalidades pedagógicas clave de la formación deben privilegiar métodos activos, innovadores y participativos, que faciliten la construcción del conocimiento y la vinculación de los estudiantes con el medio social donde estudian y donde se desempeñarán profesionalmente, coherentes con las competencias que se pretenden desarrollar. En este proceso no podrían estar ausentes el método de proyectos; el aprendizaje basado en problemas; los estudios de caso; los seminarios; y los trabajos de campo que propicien la vinculación con el medio.

II. Representaciones sociales de la enseñanza de la Historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile

Propósito

Esta investigación estudia las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales de un grupo de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) en Chile.

La investigación tiene como propósitos principales responder a las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE sobre la enseñanza de la Historia? ¿Qué modelo de la Didáctica de las Ciencias Sociales podemos identificar en las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE?

El supuesto del que parte la investigación es que las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación sobre la enseñanza de la Historia se pueden vincular al currículo o a la enseñanza activa. Sin embargo, también es posible que manifiesten una constante tensión en cuanto a prevalecer elementos importantes de un modelo de enseñanza tradicional de la Historia al momento de enfrentarse a situaciones prácticas de enseñanza.

Los objetivos principales que persigue la investigación son:

- Indagar, describir e interpretar las representaciones sociales y perspectivas de los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE.
- Analizar y caracterizar las representaciones y perspectivas según los distintos modelos de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Contexto, población y metodología

Esta investigación se desarrolló en el marco de la realización del programa de máster en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona en el curso 2010-2011. La muestra sobre la que se trabajó corresponde a un grupo de 12 estudiantes del séptimo semestre de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) pertenecientes al curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia I. La

Reseñas

UMCE es una universidad pública que se encuentra dentro de las instituciones unidas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. La UMCE tiene como particularidad ser una institución dedicada en exclusiva a la formación de profesores. La carrera de Pedagogía en Historia y Geografía es parte de la Facultad de Historia, Geografía y Letras. El plan de formación de la carrera está estructurado en diez semestres. Al final del octavo semestre los estudiantes reciben la licenciatura en Educación con mención en Historia o Geografía y al final del décimo semestre, luego de realizada una práctica profesional y de cursar un seminario de tesis, los estudiantes reciben el título de Profesor en Historia, Geografía y Educación Cívica. El plan de formación considera tres líneas de desarrollo: Historia, Geografía y una línea en Formación Pedagógica.

La investigación se inserta en el paradigma interpretativo de acuerdo a lo establecido por Carr y Kemmis (1988) para la investigación educativa. En concordancia con lo anterior utiliza una metodología de tipo cualitativo.

Para recogida de información se elaboró un cuestionario compuesto por 4 ítems de preguntas abiertas y de selección múltiples. El ítem N°1 tiene como objetivo rescatar las perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales de los estudiantes. Por su parte, los ítems N° 2, 3 y 4 tienen como objetivo recoger las representaciones sociales de los estudiantes sobre la enseñanza de la Historia.

El ítem N° 1 corresponde a una actividad de simulación que propone a los estudiantes lo siguiente: “Fuiste elegido por el departamento para asistir mañana a un colegio ya que debes remplazar al profesor en sus clases del curso de Segundo año medio. En máximo una página describe ¿Qué enseñarías?, ¿Cómo lo harías?”. La pregunta persigue colocar a los estudiantes frente a la situación de tener que realizar una clase de historia en un segundo año medio solicitándole que especifiquen los contenidos que tratarían en su clase y que harían para enseñarlos.

El ítem N° 2 se ha diseñado a partir de la ya citada propuesta publicada por ELLIS, A. K. (1991) (ver anexo 1). Corresponde a un inventario sobre la enseñanza de la historia en el que se presentan 25 afirmaciones. Las afirmaciones son evaluadas por medio de una escala Likert compuesta por cinco alternativas: totalmente de acuerdo; de acuerdo; con dudas; en desacuerdo; totalmente en desacuerdo. Las afirmaciones para su posterior análisis las hemos dividido en dos grupos. Uno compuesto por afirmaciones relacionadas al contenido disciplinar. Y un segundo grupo vinculado a la metodología de enseñanza. Para el análisis del inventario y la clasificación de las representaciones hemos asignado un puntaje de hasta 5 puntos a cada afirmación.

El criterio por el cual se determinan los puntajes asignados es el siguiente: menor puntaje a las afirmaciones vinculadas a prácticas de un modelo crítico de la enseñanza de las ciencias sociales. Mayor puntaje a afirmaciones de un modelo tradicional de la enseñanza de las ciencias sociales. El puntaje total asignado al inventario se encuentra en un rango entre 25 y 125 puntos. A partir de este puntaje se clasifican las representaciones de los estudiantes según los modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales. Los estudiantes que obtienen puntajes menores se les vinculan a prácticas críticas y los que obtienen mayor puntaje a prácticas tradicionales. Los perfiles de los modelos de enseñanza de las ciencias sociales han sido construidos a partir de los planteamientos realizados por Pagès (1994).

El ítem 3 pretende indagar sobre los fines que le asignan los estudiantes a la enseñanza de la Historia. Para esto se pregunta “¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?” y se presentan a los estudiantes 11 afirmaciones de las cuales los estudiantes deben elegir tres ordenándolas de mayor a menor relevancia asignando el puntaje de 1 a 3. En una segunda parte los estudiantes deben argumentar el ¿por qué? de las elecciones realizadas.

El ítem 4 indaga sobre los elementos que consideran los estudiantes para realizar una clase de Historia. El enunciado es “¿Cuál de los si-

Reseñas

güentes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?” frente a esta pregunta se presentan 14 acciones y métodos a considerar al momento de realizar una clase. Los estudiantes deben elegir 5 y ordenándolos según relevancia de 1 a 5.

Resultados

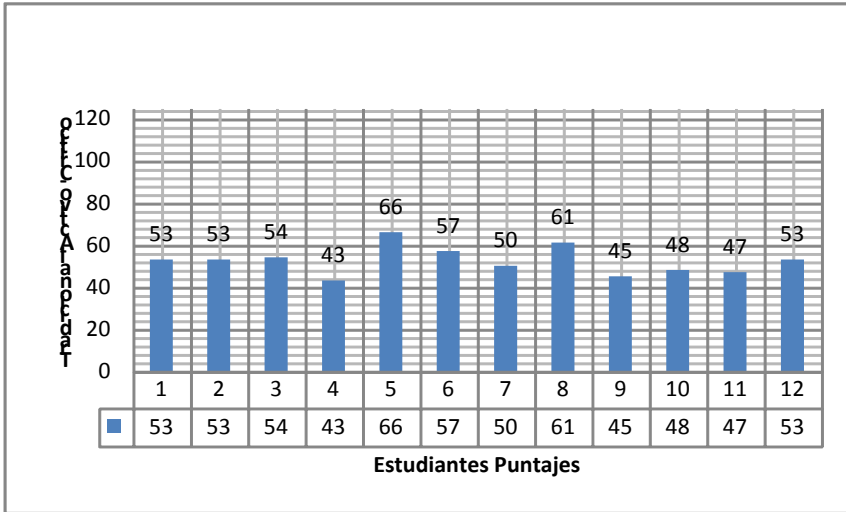
Los resultados de la investigación nos muestran que las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los estudiantes sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales son diversas. En ellas hemos hallado ejemplos de los tres modelos de enseñanza de las ciencias sociales: el tradicional, el activo y el crítico. Cada una de estas categorías se vincula al conocimiento, enseñanza, aprendizaje y práctica social. Para el análisis se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.TI.

En relación con el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje las perspectivas de los estudiantes (ítem 1) se clasifican de la siguiente manera: un total de 5 estudiantes se identifican con un modelo tradicional de la enseñanza de la historia; otros 5 estudiantes se pueden identificar con un modelo activo y, finalmente 1, de los estudiantes se relaciona con un modelo crítico.

Al analizar las perspectivas en relación con las prácticas sociales de aula la distribución presenta una variación, ya que un total de 6 estudiantes se identifican con el modelo tradicional mientras que 4 con el modelo activo se ubican 4. Y finalmente encontramos a 1 estudiante como representante del modelo crítico. En ambos casos un alumno no realizó la actividad.

Los resultados de la investigación nos muestran que las representaciones sobre la enseñanza de la historia de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía de la UMCE son homogéneas. De acuerdo con los resultados del ítem n° 2 el 100% se identifican con el modelo activo de la enseñanza de las ciencias sociales. El análisis de la ordenación de las afirmaciones por contenido disciplinar y por metodología de la ense-

ñanza nos muestra que las representaciones de los estudiantes se distribuyen en un 25% al modelo crítico de la enseñanza y un 75% modelo activo. En cuanto a la metodología el 100% de los estudiantes se instala en un modelo activo de la enseñanza de la historia.



Las representaciones sociales de los estudiantes en relación con los fines de la enseñanza de la historia (ítem 3) se identifican en primer lugar con “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico” que fue seleccionada por 10 de los 12 estudiantes; “Formar la ciudadanía democrática de los y las jóvenes” y “Hacer progresar a todos los alumnos” elegidas cada una por 4 de los 12 estudiantes; “Ayudar al alumnado a elaborar un proyecto personal” que es elegida por 5 de los 12 estudiantes, pero en tercer lugar.

Los estudiantes argumentan que la vinculación de la enseñanza de la historia con “Ayudar al alumnado a desarrollar un espíritu crítico” es porque el espíritu crítico permite el desarrollo de herramientas que ayuden al estudiante para enfrentarse a los problemas de la sociedad y la vida en democracia. “Formar la ciudadanía democrática de los y las

jóvenes” es justificado por la necesidad de desarrollar una conciencia ciudadanía que vaya más allá de la práctica electoral y con la necesidad de fortalecer la valoración de la democracia en América Latina. En cuanto a “Hacer progresar a todos los alumnos” las justificaciones indican que esta elección se refiere a la relación entre educación y progreso, asignando la capacidad de regeneración a la educación. Finalmente las justificaciones en relación con “Ayudar al alumnado a elaborar un proyecto personal” explican que es porque las responsabilidades de un profesor deben ir más allá de la enseñanza de contenidos y que se debe ser un guía que ayude en la conformación de los proyectos personales de los estudiantes.

Ejemplos de ayudar a los estudiantes a desarrollar un espíritu crítico

“Esto está en relación a la búsqueda del cuestionamiento de la realidad social. Derivarla a una crítica constructiva, buscando soluciones y planteamiento que ayuden en el desarrollo de una sociedad” (estudiante n° 5)

“La construcción de un pensamiento que permita fundamentar sus propias tesis, independientemente de su acuerdo o no con las corrientes o escuelas de pensamiento existentes desde cualquier teoría científica, permite al hombre occidentalizado moderno fundamentar una posición determinada frente a la realidad, tomando en cuenta la multiplicidad de valores e ideologías que componen a toda la realidad cultural fenoménicamente comprensible”. (estudiante n° 9)

-“Creo que es lo más necesario esto, porque teniendo criterio y fundamentos sobre la perspectiva de las cosas que nos rodean, podemos comprender su construcción en el tiempo y entender que se pueden quebrar y construir nuevos marcos, que podemos enfrentarnos a la complejidad de la realidad social y atrevernos con soluciones dialécticas, que hay algo fuera de la moral tradicional que escapa a lo convencionalmente aceptado, y que todo eso nos serviría para facilitar el disfrute de la vida personal tal como la queremos, la vida en sociedad que es, en verdad, la medida de todas las cosas”. (estudiante 8)

Las representaciones de los estudiantes en relación con los elementos que seleccionarían para la elaboración de una clase de Historia (ítem 4)

nos muestran los siguientes resultados. En primer lugar, nos encontramos las opciones “Los objetivos que establezco en mi diseño de clases y que están determinados por mi conocimiento del contexto en el que realizo clases” y “Las concepciones previas de los estudiantes sobre lo que voy a enseñar” que han sido elegidas por los estudiantes en diez ocasiones. En segundo lugar, nos encontramos la opción “El nivel de la clase” que es seleccionada en seis ocasiones. En tercer lugar nos encontramos al grupo de opciones compuesto por “Las tics que pueden facilitar el aprendizaje de la Historia”, “Estrategias de aula que permitan el aprendizaje entre iguales” y “La utilización de fuentes innovadoras como la historia oral y la memoria, documentos personales, objetos, imágenes” que son elegidas en cinco ocasiones cada una por los estudiantes. En cuarto lugar nos encontramos con cuatro elecciones para cada una a las opciones “La problemática del tema” y “El tiempo que dispongo”. En quinto lugar nos encontramos la opción “Las problemáticas de la enseñanza de la Historia: como el aprendizaje del tiempo histórico o la enseñanza de la ciudadanía” que es seleccionada por tres estudiantes. En sexto lugar, y seleccionadas en dos ocasiones, nos encontramos a las opciones “El planteamiento que juzgo más adecuado”, “El capítulo del libro de texto”, “Los conceptos claves de la enseñanza de las Ciencias Sociales” y “Los temarios de las pruebas estandarizadas que se aplican en el sistema educacional”. Por último, sin ninguna elección se queda la opción que dice “Las recomendaciones de los programas”.

Los resultados de la investigación muestran que las representaciones de los estudiantes en relación con la enseñanza de la historia se ubican en un modelo activo. En cuanto a la representación de los fines de la enseñanza estos muestran una tendencia hacia un modelo crítico, ya que los estudiantes centran como principal fin de la enseñanza la formación de un pensamiento y una ciudadanía crítica. Las representaciones en cuanto a la elaboración de una clase muestran tendencias de los modelos activo y crítico de la enseñanza teniendo como ejes el profesor como mediador del currículum, el diseño de la enseñanza considerando el

Reseñas

contexto y la realidad de los estudiantes, y la predilección por metodologías vinculadas al aprendizaje entre iguales.

En cuanto a las perspectivas prácticas los resultados nos muestran que son heterogéneas manifestándose los tres modelos de enseñanza de la historia en las descripciones de clases realizadas por los estudiantes. No obstante son las prácticas de tipo activo y tradicional las que dominan las perspectivas prácticas de los estudiantes sobre el contenido, la enseñanza, el aprendizaje y la práctica social. Es importante destacar que entre estos ámbitos las prácticas son coherentes y no presentan disonancias.

Finalmente podemos indicar que en concordancia con lo planteado en nuestro supuesto podemos concluir que las representaciones y perspectivas de los estudiantes se encuentran ubicadas en su mayoría en el modelo didáctico activo. Sin embargo, al observar las perspectivas prácticas podemos ver que en el grupo de estudiantes investigados encontramos representaciones de todos los modelos didácticos de la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a las tensiones en relación con las prácticas tradicionales podemos ver que estas se manifiesta en relación con las perspectivas prácticas donde aparece un grupo relevante de estudiantes que presentan una disonancia entre sus representaciones y sus perspectivas prácticas, ya que para las primeras se identifican con el modelo activo, mientras que sus perspectivas al momento de realizar una clase se tipifican en el modelo técnico tradicional. Esta situación que se denota en el ejercicio práctico se puede explicar porque los estudiantes pese a los conocimientos recibidos en su formación no han consolidado sus representaciones sobre la enseñanza, por lo tanto al presentarse una situación práctica se recurre a sus experiencias como estudiantes que se podrían vincular a prácticas de tipo tradicional.

Los resultados de la investigación nos muestran la necesidad de que los cursos de didáctica de la historia y las ciencias sociales consideren las

representaciones y perspectivas como un eje central de la formación. Para ello hay que recurrir a la reflexión a partir de las prácticas y a la resolución de problemas frente a situaciones de enseñanza con el objeto de poder solucionar los problemas que trae consigo la disonancia entre las representaciones y la perspectiva en las prácticas de los estudiantes.

Consideraciones finales

Sabemos que los resultados obtenidos en estas, y en otras investigaciones, hay que considerarlos como provisionales. No siempre lo que se dice se corresponde con lo que se hace. Hemos de considerarlas a lo largo de todo el proceso formativo, no para combatir las sino para trabajar, y hacer que los futuros docentes trabajen con ellas. La mayoría de investigaciones sobre las representaciones y las perspectivas de los futuros profesores y profesoras de historia y ciencias sociales nos dicen que éstas suelen ser muy estables y que, en general, suelen cambiar poco durante el proceso de formación, en especial si las prácticas profesionales no representan un cambio sustancial en relación con las prácticas vividas en su larga etapa de estudiantes. En cualquier caso, el profesorado universitario responsable de la formación más profesional de los y de las docentes ha de tenerlas presente siempre. Tal vez sea bueno concluir con algunas de las ideas expresadas en el II Rencontre de l'INRP (Marbeau y Audigier, eds., 1987) por el historiador francés Raymond Huard (1987) en relación con el concepto de representación social en la historia: “las representaciones puestas en evidencia por los historiadores tienen un carácter social. Son de entrada representaciones elaboradas por grupos que pueden ser diversos: grupos de edad, medio profesional, clase social o, de manera más amplia aún, la nación. Son también representaciones de hechos colectivos, realidades o procesos. En fin estas representaciones son sociales por sus efectos pues ellas sirven de instrumentos de comunicación, de educación y en ocasiones de acción en sociedad” (p. 60). Ni más ni menos que lo que han de hacer los profesores y las profesoras de historia: comunicar y educar para que la ciudadanía pueda intervenir en la sociedad con conocimiento de causa. Y

hacerlo empieza a ser urgente como también es urgente repensar la formación del profesorado de ciencias sociales e historia teniendo en cuenta los resultados de investigaciones como las que hemos presentado en este artículo.

Bibliografía

- ARMENTO, B. 1996. The professional development of social studies educators. SIKULA, J. et al. (ed), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, págs. 485-502
- ARMENTO, B. 2000. El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales. En PAGÈS, J; ESTEPA, J; TRAVÉ, G (eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Universidad de Huelva, págs. 19-39.
- AUDIGIER, F. 1987. Les représentations que les élèves de CM2 et de 6^{ème} ont de l'histoire et de la géographie. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*. Paris, INRP, págs.247-261
- BENEJAM, P. 1986. *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía/Laia
- BENEJAM, P. 1993 Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. MONTERO, L./VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela. Tórculo, págs. 341-347.
- BENEJAM, P; PAGÉS, J. 1997. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Cuadernos de Formación del Profesorado N° 6, ICE-UB/HORSORI, Barcelona.
- BRAVO, L.; LLOBET, C; PAGÈS, J.; RIERA, F.; SANTISTEBAN, A. 2000 La Formación del Profesorado de educación Primaria y Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales. DEL CARMEN, LL.

- Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación.* Girona, Universidad de Girona, págs.207 – 212.
- CARR, W./KEMMIS, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
- CASTILLO, E./ORTIZ, A. 2002. Socialización primaria: la infancia de los maestros y su historia escolar. CASTILLO GUZMÁN, E. et al. *Los maestros de ciencias sociales. Historia escolar y procesos de socialización profesional.* Bogotá. Magisterio, págs. 29-40
- GOODMAN, J./ADLER, S. 1985. Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, págs. 1-10
- HUARD, R. 1987. Le concept de représentation sociale en histoire. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, págs. 59-68
- LE ROUX, A. 1987. Commission Utilisation des représentations dans la formation initiale et continuée des maîtres aux didactiques. Compte-rendu des travaux. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, 321-325
- MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.). 1987. *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP
- MOSCOVICI, S. 1987. Les représentations sociales. Exposé introductif. MARBEAU, L./AUDIGIER, F. (eds.), *Actes de Colloque. Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie.* Paris, INRP, págs. 31-42
- PAGÈS, J. 1996. Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿Cuáles son?, ¿Cómo aprovecharlas?. *Investigación en la Escuela* n° 28, págs. 103-114.

- PAGÈS, J. 1997. 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, págs. 49-86.
- PAGÈS, J. 2004. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. NICOLÁS, E./GÓMEZ, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Universidad de Murcia. 2004. Aula de debate, págs. 155-178.
- PAGÈS, J./ PACIEVITCH,C. 2011. Instrumentos para a evaluación de las representaciones sobre la profesión de profesor de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia del alumnado del máster de Secundaria. MILLARES, P; MOLINA, SEBASTIÁN, SANTISTEBAN, ANTONI (eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, págs. 379-389
- PETRACCI, M./ KORNBLIT, A. 2004. Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En: KORNBLIT, A. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires, págs.. 91-112
- TARDIF, J. 2003. *Desarrollo de un Programa por Competencias. De la intención a la puesta en marcha*. Traducido de *Pedagogie Collegiale*. volumen 16, n° 3, por Oscar Corvalán.

Anexo I. Inventario de actitudes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia⁵.

Adaptación de ELLIS, A. K. (1991): *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon. Boston. (marzo 1995, J. Pagès).

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
1. Las clases de historia pueden estar más centradas en el alumnado que en la disciplina	1	2	3	4	5
2. El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de problemas de la comunidad local	1	2	3	4	5
3. En las clases de historia se dedica mucho más tiempo a enseñar nombres, fechas y lugares que a estudiar la conducta humana	1	2	3	4	5
4. El alumnado debería desarrollar en clase roles sociales como parte de su aprendizaje social	1	2	3	4	5
5. El libro de texto no debería ser el factor determinante de lo que se enseña en historia	1	2	3	4	5

⁵ Este es un ejemplo del modelo utilizado. En cada investigación se realizaron las adaptaciones pertinentes

Reseñas

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
6. El aprendizaje de información factual no es muy importante en historia	1	2	3	4	5
7. En las clases de historia el alumnado debe estar sentado en filas	5	4	3	2	1
8. El objetivo final y la principal función de la historia es el aprendizaje de contenido factual y conceptual	5	4	3	2	1
9. La historia es una disciplina que debe integrarse con el resto de áreas del currículum	1	2	3	4	5
10. Los denominados métodos de descubrimiento no son realmente tan eficaces como los denominados métodos tradicionales	5	4	3	2	1
11. El uso de la indagación ayuda al alumnado a pensar más eficazmente	1	2	3	4	5
12. Por tener el alumnado diferentes estilos de aprendizaje, intereses y tipos de inteligencia, no siempre deben estudiar todas las mismas cosas de historia	1	2	3	4	5

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
13. Los autores de libros de texto saben más de historia que el profesorado por eso han de determinar lo que debe enseñarse en el aula	5	4	3	2	1
14. La lengua y las matemáticas son más importantes que la historia	5	4	3	2	1
15. Intentar enseñar al alumnado habilidades para “cooperar con los demás” es inútil por las poderosas influencias de la familia y de la calle	5	4	3	2	1
16. Los temas transversales deberían ser componentes básicos del programa de historia	1	2	3	4	5
17. Un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuáles son las respuestas	5	4	3	2	1
18. Los métodos de indagación, descubrimiento y otros conducen frecuentemente al desorden, la confusión y los problemas disciplinares	5	4	3	2	1

Reseñas

	TAC	ACD	CDS	EDS	TDS
19. El trabajo cooperativo debe ser el principal componente de la enseñanza de la historia	1	2	3	4	5
20. El análisis de valores y de las relaciones humanas es el aspecto fundamental del programa de historia	1	2	3	4	5
21. La historia debería ser enseñada de manera muy estructurada	1	2	3	4	5
22. En el fondo, la lectura y las preguntas de los libros de texto son la base de un programa eficaz de historia	5	4	3	2	1
23. El trabajo en pequeño grupo habitualmente consiste en perder el tiempo en tonterías	5	4	3	2	1
24. El maestro o la maestra y el alumnado deben decidir qué quieren aprender de historia	1	2	3	4	5
25. El alumnado pierde el respeto al maestro o a la maestra que no sabe las respuestas a los problemas de la historia	5	4	3	2	1

TAC: Totalmente de acuerdo/ACD: De acuerdo/CDS: Con dudas/EDS: En desacuerdo/TDS: Totalmente en desacuerdo