



CONCEPCIONES, CONOCIMIENTO Y PRACTICA DOCENTE DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

**CONCEPTIONS, KNOWLEDGE AND TEACHING PRACTICES
OF THE SOCIAL SCIENCES FACULTY**

Eduardo José FUENTES ABELEDO
(Universidad de Santiago de Compostela)

RESUMEN

En este trabajo ofrecemos una revisión de la investigación procedente de varias áreas de conocimiento y líneas de investigación en torno a las concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales, prestando especial atención a los docentes de Historia. Ante la escasez de investigaciones y su reducida difusión, sobre todo en nuestro país, hemos optado por detenernos con cierto detalle en los trabajos que consideramos significativos, bien por establecer nuevas vías de indagación en el panorama internacional, por ser pioneros en el contexto español o establecer resultados o conclusiones de gran interés para el avance del conocimiento, la formación del profesorado y la toma de decisiones sobre el currículum.

INTRODUCCIÓN

El debate en torno al borrador del Real Decreto de Reforma de Enseñanzas Mínimas de la enseñanza de las Humanidades ha logrado que una buena parte de la ciudadanía de este país, haya prestado atención a algunas cuestiones curriculares, metodológicas y de política educativa.

Los contenidos del área de Ciencias Sociales y en concreto los contenidos históricos han sido y son el centro de la disputa. Sin embargo, es de lamentar, que la mayor preocupación de quienes toman las decisiones a nivel central o autonómico sea en muchos casos el uso de la Historia como elemento de cohesión nacionalista (del signo que sea). Por desgracia, una vez más, el currículum y la formación del alumnado y es de suponer que en relación con ello el perfil, la función y la formación del profesorado, corren el peligro de orientarse únicamente por determinados intereses políticos e ideológicos aunque, en esta ocasión, quizás pueda aprovecharse la polvareda levantada para estimular un debate público, racional y democrático sobre qué conocimientos vale la pena incluir en el currículum, sin obviar las múltiples implicaciones de las decisiones en torno a los contenidos escolares. En realidad un debate en torno a los contenidos permite conectar con todas las demás cuestiones nucleares de la enseñanza.

Los problemas reales de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia, las concepciones, preparación y contextos de los profesionales que trabajan diariamente en las aulas, las tradiciones y procesos de cambio que ha propi-

ciado la reforma, las interesantes experiencias de diseño, desarrollo y experimentación curriculares en Ciencias Sociales que se vienen desarrollando en los últimos años en nuestro país por grupos como Aula-Sete, Cronos, Asklepios, IRES, Espacio Sociedad 13-16, etc, han merecido muy poca o nula atención en la polémica sobre los contenidos de Ciencias Sociales. Las referencias a la investigación sobre estas cuestiones ha brillado por su ausencia. Por otra parte, resulta inadmisibles que en la comisión de “expertos”, no figuren personas vinculadas directamente a la investigación educativa sobre los ámbitos señalados y un amplio abanico de profesionales de la docencia de las materias implicadas en la reforma curricular y de todos aquellos especializados en su formación como docentes.

Justamente en este trabajo queremos hacernos eco de los resultados de algunas de las investigaciones en las que están implicados los grupos de profesionales que acabo de citar.

Creo que una visión de conjunto de los trabajos que tienen como objeto de estudio el pensamiento y la acción de profesores de Ciencias Sociales, -o “Estudios Sociales” según la denominación usada en muchas obras norteamericanas- y, en particular, aquéllos en relación con la Historia, puede arrojar luz sobre algunas de las cuestiones que forman parte de la polémica citada. En todo caso, cuando menos, sería de esperar que pongan sobre aviso a quienes creen todavía que los cambios en las concepciones o en la práctica educativa se resuelven a golpe de Boletín Oficial del Estado, y que se destaque la importancia del profesorado, y por lo tanto de su formación, en el desarrollo del curriculum.

Un elemento común a todos los trabajos de revisiones panorámicas que hemos consultado, es la constatación de la escasez de investigaciones sobre el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, y en particular del profesorado como agente fundamental, y el deseo

de potenciar la investigación, sobre todo de cara a conocer la práctica de aula y el papel del profesorado en el desarrollo del curriculum. En el ámbito de las investigaciones cognitivas e instruccionales sobre la comprensión y la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, Jacott y Carretero (1993) han apreciado también el “sorprendentemente escaso” (p. 22) número de libros, congresos y publicaciones dedicados a estos temas, destacando además que la mayor parte de los trabajos se han realizado desde “una perspectiva educativa y no estrictamente psicológica” (p. 22).

Hace unos años, Armento (1991) calificaba la investigación sobre los “Estudios Sociales” -denominación usada en muchas obras norteamericanas- como fragmentaria y no acumulativa, aunque reconocía un gran avance cualitativo y cuantitativo (tanto por el aumento del número de investigaciones como por las metodologías de trabajo empleadas y la tradición de investigación en que se enmarcan), utilizando el calificativo de “revolución silenciosa” para aludir al proceso seguido.

Los cambios se han notado también en nuestro país, y aunque la investigación es muy escasa en relación con el profesorado, en los últimos años se han realizado trabajos preferentemente desde enfoques interpretativos y críticos que han abierto prometedoras líneas de indagación (Fuentes, 1995), además de experiencias de innovación curricular del máximo interés pilotadas por grupos de profesionales como los citados anteriormente.

Hay que recordar sin embargo que, en general, en la investigación educativa, los contenidos han sido escasamente considerados. Shulman (1987, 1989) ha sido uno de los autores que más ha puesto en evidencia la desatención a las materias específicas en las investigaciones interpretativas sobre los docentes. Hasta hace pocos años, la mayor parte de los trabajos abordaban los procesos cognitivos genéricos, olvidando el conocimiento de la materia y su influencia, el “para-

digma perdido” en la investigación sobre la enseñanza en general y en particular en los trabajos sobre el pensamiento del profesor. Sin embargo, las investigaciones en torno a la planificación del profesor por ejemplo, destacaron ya hace años que los docentes planificaban por contenidos y actividades (Marcelo, 1987), y en los últimos años un buen número de investigaciones herederas de los planteamientos de la línea del pensamiento del profesor fijan su atención en los contenidos (Marcelo, 1993), en consonancia con el desarrollo de las Didácticas Específicas.

Armento (1986), por su parte, hacía hincapié hace más de una década en el predominio de una racionalidad positivista para el caso de la investigación en la enseñanza de las CCSS, que provocó la desatención a ámbitos como los contextos de producción y los contenidos de la enseñanza y al pensamiento y conocimiento de los profesores.

En nuestro país se ha notado también el efecto negativo del predominio de lo que Bolívar (1993) ha denominado un “pedagogismo a ultranza” que “ha separado artificialmente conocimiento y acción pedagógica” (Bolívar, 1993, p. 114) y que Gimeno (1994) ha denunciado al referirse a la ausencia de debate sobre los contenidos, los procesos de configuración del “conocimiento escolar” y las relaciones entre éste y los saberes de referencia. Precisamente, los estudios en la línea del “conocimiento profesional del profesor” que he seleccionado en esta revisión destacan la importancia del conocimiento de la materia y del conocimiento didáctico del contenido y las perspectivas que mantiene el profesorado sobre las diferentes materias y tópicos concretos para comprender los procesos de razonamiento pedagógico e incidir en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con el fin de situar las investigaciones seleccionadas, y de que el lector pueda extraer sus propias conclusiones en relación con los estudios sobre el profesorado en ejercicio

de Ciencias Sociales en nuestro país, he decidido presentar los trabajos realizados en España en primer lugar, diferenciando aquellos que se han ocupado de indagar sobre cuestiones en relación con el pensamiento y la acción del profesorado en torno al “área de Ciencias Sociales” -que se corresponden con trabajos sobre el profesorado de esta área en la antigua Enseñanza General Básica y que hoy puede estar ejerciendo docencia tanto en Primaria como en Secundaria Obligatoria-, de aquellos otros que se han ocupado de las concepciones, la acción docente y su contexto en relación con la enseñanza de la Historia -profesores de Bachillerato, aunque en la actualidad puedan ejercer también en Secundaria Obligatoria-.

En un segundo gran bloque se ofrece una selección de los trabajos realizados en el extranjero, fundamentalmente en EEUU, diferenciando también entre trabajos en torno a los “Estudios Sociales” -mayoritariamente con profesores de Primaria- y aquellos otros centrados específicamente en el pensamiento, el conocimiento y la acción del profesorado -mayoritariamente de Secundaria- en torno a la enseñanza de la Historia.

Para el caso español, la fuente fundamental ha sido la revisión de las tesis doctorales que se han ocupado del tema, y para los trabajos extranjeros, tanto la revisión de tesis doctorales como varias publicaciones en formato libro sobre la enseñanza de los Estudios Sociales y de la Historia en particular, y sobre la formación del profesorado, así como publicaciones en revistas y documentos de congresos.

1. LA INVESTIGACIÓN

SOBRE CONCEPCIONES Y ACCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN ESPAÑA.

1.1. El profesorado y la enseñanza de las "Ciencias Sociales".

En este primer apartado presentaremos y comentaremos brevemente tres investigaciones en las que participaron profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales y que en su momento impartían docencia en la segunda etapa de EGB. Es de suponer que una parte importante de este profesorado se haya incorporado en la actualidad a la Educación Secundaria Obligatoria tras la reforma de la LOGSE. Es interesante destacar que, sin objetivos de generalización, el conjunto de los tres trabajos nos ofrecen datos interesantes de la realidad del profesorado y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en tres Comunidades Autónomas: Galicia, Cataluña y País Vasco y en momentos y contextos curriculares diversos entre la segunda parte de la década de los ochenta y comienzos de los noventa: en el marco curricular procedente de la Ley General de 1970, reforma de la Segunda Etapa del Ciclo Superior y en la etapa de los primeros debates curriculares propiciados por la reforma general del sistema educativo que se plasmaría en la LOGSE.

El primer trabajo forma parte de un extenso informe de investigación presentado en el marco del primer curso de "formador de formadores en Didáctica de las CCSS" celebrado en España que incorpora además datos de una Tesis de Licenciatura. Los dos siguientes proceden de sendas tesis doctorales.

La investigación presentada por Fuentes y González Sanmamed (1989) tiene por objetivo básico detectar las necesidades formativas y las concepciones curriculares del profesorado de Ciencias Sociales de la provincia de Orense, con el objetivo final de planificar la formación permanente del profesorado de

dicha provincia gallega y establecer comparaciones entre las concepciones de los docentes y el estado del curriculum.

El análisis de necesidades se realizó a través de la aplicación de un cuestionario diseñado al efecto y en el que se les pedía que manifestaran sus demandas de formación en una escala de cinco puntos en ocho dimensiones:

* actualización científica en contenidos	4.40
* conocimiento de los alumnos	4.27
* programación de la actividad docente	4.26
* métodos y técnicas	4.23
* relación con el medio	4.20
* recursos tecnológicos	4.17
* evaluación	4.15
* investigación en el aula	3.97

Según los resultados alcanzados, se aprecia una considerable demanda formativa por parte del profesorado de Ciencias Sociales, aspecto que es necesario considerar cuando se intentan introducir cambios en el curriculum o planificar la formación.

Los datos recogidos a través del cuestionario se completaron con entrevistas a doce profesores del Ciclo Superior con plaza definitiva en la capital de la provincia, con los que se trataron cuestiones relativas a su forma de pensar acerca del curriculum y la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en general, de la profesión docente. Básicamente las dimensiones exploradas a través de la entrevista fueron: planteamientos generales sobre las Ciencias Sociales, la programación de la enseñanza, la práctica de la enseñanza y los apoyos al profesor.

Los resultados se comentan dando respuesta a los interrogantes: para qué, qué y cómo enseñar Ciencias Sociales, desvelándose los problemas que los profesores perciben en esta área.

Respecto al “para qué” los profesores manifestaron una gran distancia entre la situación actual y lo que debería ser: frente a objetivos ambiciosos como la formación de ciudadanos críticos que puedan desenvolverse en una sociedad democrática y la defensa de los valores de tolerancia, pluralismo, participación y solidaridad; en la cruda realidad, estudiar Ciencias Sociales supone, sobre todo, “memorizar una serie de datos que con el tiempo se irán olvidando”, como expresó una profesora. Los docentes se sienten desorientados para adaptar los procesos de enseñanza a la consecución de los objetivos deseables y se percibe un estado general de desánimo ante la situación de la enseñanza del área.

En el “qué enseñar” se pone de manifiesto la dificultad para integrar los diversos componentes geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos, económicos, etc. que confluyen en el área de las Ciencias Sociales, y sobre todo, la configuración de un planteamiento interdisciplinar, vislumbrándose tal posibilidad a través de la articulación de los contenidos alrededor del estudio del medio.

Los mayores problemas se detectan en torno a “cómo enseñar”. Junto a las críticas sobre los modelos formales de programación, se considera como problemática la ausencia de recursos y la deficiente formación acerca del “medio” para el desarrollo de una metodología de investigación y la labor del docente como guía y facilitador del aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar la sensación de aislamiento que manifiestan muchos profesores, y la baja consideración del área de las Ciencias Sociales y del profesorado que la imparte, tanto por parte de los padres de sus alumnos, como de los compañeros y de la propia Administración Educativa.

En esta investigación si bien es de destacar la atención a las necesidades percibidas por el propio profesorado y, simultáneamente, a sus concepciones curriculares atendiendo a uno de los tópicos de la línea de investigación del pensamiento del profesor, las conclusiones en torno a las propuestas formativas derivan casi en exclusiva de estos hallazgos sin entrar en otras consideraciones históricas, curriculares, de profesionalización docente o de innovación que permitieran una interpretación de los datos y unas alternativas de formación más comprensivas.

En Cataluña, Pagés (1993a) realiza una investigación sobre el pensamiento de los profesores que participan en un proceso de innovación como fue la experimentación de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB, con la idea de averiguar el impacto que tal suceso va a provocar en el curriculum y en la práctica de tales docentes. Concretamente, se plantea las siguientes cuestiones generales: ¿Puede el curriculum de Ciencias Sociales cambiar la práctica educativa y el pensamiento del profesor?, ¿qué requisitos son necesarios para que el curriculum y su desarrollo favorezcan la formación de un profesorado reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones razonadas de su práctica?.

Para responder a estas dos preguntas, nos presenta una descripción y explicación del proceso seguido en la experimentación del curriculum de Ciencias Sociales del Ciclo Superior de la EGB realizada en Cataluña, así como las opiniones de los profesores que han participado en tal experiencia, lo que finalmente le llevará a sugerir algunos criterios sobre el desarrollo de los contenidos de Historia de los curriculum de primaria y secundaria de Cataluña.

Así pues, según declara el propio autor, la investigación se ubica en dos campos que van a considerarse de manera interrelacionada: el pensamiento del profesor y el curriculum de Ciencias Sociales.

Entre las conclusiones, Pagés (1993a) señala que los profesores valoran de manera positiva el currículum de Ciencias Sociales y comparten, en general, los principios que lo inspiran, aunque señalan que las finalidades y objetivos del primer nivel de concreción no van a resultar de utilidad al profesorado para tomar decisiones, pues éstos usaron como referente el segundo nivel de concreción en el que se explicitaban los contenidos seleccionados y se secuenciaban en cursos.

En lo referente a los contenidos conceptuales, se perciben ciertas dificultades, tanto entre el profesorado experto como novel, para cambiar las concepciones sobre lo que se ha de enseñar y tienen que aprender los alumnos, resultando de gran influencia el peso de la práctica y las concepciones de carácter ideológico. Pagés (1993a) señala que es necesario justificar los cambios sobre los contenidos conceptuales desde las fuentes del currículum y relacionarlos directamente con las finalidades que se pretenden conseguir, y éste ha sido un aspecto poco cuidado durante la experimentación. Las críticas más persistentes se refieren a la cantidad de contenidos seleccionados, y a la gran complejidad y abstracción conceptual de algunos de ellos. Se manifestaron dificultades en la incorporación de contenidos nuevos y en la utilización de modelos de secuenciación diferentes de los habituales. Tampoco resultó fácil pasar de las formulaciones generales a las decisiones concretas sobre la selección de determinados contenidos, su ordenación y su presentación a los alumnos.

También se valoran de manera muy positiva los contenidos procedimentales -incluso para algunos docentes van a constituir un elemento que propiciará el cambio de mentalidad en la manera de enseñar-, mientras que los contenidos actitudinales van a resultar problemáticos, entre otras razones, porque su consideración no puede hacerse al margen del proyecto educativo y del modelo de convivencia del centro y del aula.

Las mayores insatisfacciones con respecto al proceso de experimentación se centran en la distancia entre la propuesta de cambio y la realidad de los centros, los profesores y sus prácticas; la escasa información y formación sobre el currículum que iban a experimentar y la escasez de materiales curriculares de los que disponían; y el nulo asesoramiento directo que les habían proporcionado; elementos que a todas luces resultan imprescindibles para que la innovación suponga un cambio en el pensamiento y la práctica docentes.

La investigación de Pagés representa un esfuerzo muy interesante para captar varios de los aspectos habitualmente desatendidos en las innovaciones curriculares en nuestro país, que, como sucede a menudo, carecen de un adecuado seguimiento, recursos y evaluación. Las pretensiones de cambio propiciadas por la LOGSE debieran tomar buena nota de algunas de las conclusiones que se reflejan en el estudio que sin duda alcanzaría mayor interés si se viera acompañado del análisis de lo que sucedía en las clases, carencia destacable también en el primero de los trabajos comentados.

La última investigación que vamos a comentar en este apartado sí incorpora los análisis y comentarios procedentes de la observación de las clases en un extenso período de tiempo.

El trabajo de Oyarzabal (1993) presentado como un estudio de casos, pretende describir las perspectivas curriculares de tres profesores de Ciencias Sociales del País Vasco, en el marco teórico del pensamiento del profesor y siguiendo una metodología de carácter etnográfico. Por lo tanto es un ejemplo de los estudios en la línea de investigación citada, alejado de los primeros modelos de toma de decisiones o de procesamiento de información que, importados de Estados Unidos, tuvieron cierto eco en nuestro país en la década de los ochenta.

A través de descripciones detalladas y de comentarios interpretativos del investigador, Oyarzabal (1993) nos permite conocer las visiones de “Iñaki”, “Maite” y “Miguel” sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales -objetivos, contenidos, programas oficiales, materiales...-, entender cómo llevan a cabo la planificación de sus clases, el desarrollo de las mismas en tres contextos diferentes, y comprender aspectos de la vida profesional de estos tres profesores de educación primaria.

Las comparaciones entre los tres casos que se presentan como conclusiones de la investigación, desvelan importantes diferencias en cuanto a la selección y organización de los contenidos, estrategias de enseñanza, materiales y evaluación, a pesar de contar con el mismo marco curricular oficial.

La escasez de “ejemplos en acción” que describan la realidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestro país, convierten este trabajo, junto a otros más recientes de los que hemos tenido noticia (Gómez, 1996), en documentos de interés abiertos a múltiples interpretaciones que permitan profundizar en las razones que justifican las concepciones y la práctica docente que se presentan.

1.2. El profesorado y la enseñanza de la Historia en Secundaria.

En este apartado incluimos dos trabajos que parten de marcos teóricos y metodológicos diferentes. El trabajo de Guimerá (1992a) se sitúa en línea de investigación del pensamiento del profesor y se apoya fundamentalmente en referencias bibliográficas del ámbito de la psicología y de la historiografía. La investigación de Blanco (1992), planteada como un estudio de caso desde una perspectiva crítica, ofrece una visión de la enseñanza de la Historia en el Bachillerato a través del informe centrado en la enseñanza de un profesor en una ciudad andaluza.

Guimerá (1992a) realiza su investigación sobre el pensamiento de los profesores y profesoras de Historia de secundaria de cuatro Comunidades Autónomas del Estado Español, sirviéndose de cuestionario y entrevistas. Entre sus objetivos podemos destacar el análisis de las concepciones historiográficas de sus participantes y, en simultáneo, la incidencia de esta visión de la Historia en su sistema de creencias y en la práctica cotidiana de su profesión y su rol docente.

Presentaremos, seguidamente, algunos de los resultados que nos han parecido más destacables, sobre todo por las relaciones que se establecen entre las concepciones historiográficas y otras cuestiones relativas a la enseñanza. Como esta autora señala: “la visión de la Historia que tiene cada uno de los profesores conforma todo un sistema de pensamiento que impregna, en gran medida, la visión que de la enseñanza de la Historia tienen dichos profesores” (Guimerá, 1992b, pp. 121-122)

De las tres visiones historiográficas consideradas, la Positivista, la de los Annales y la Marxista, son la primera y la última las que aparecen con mayor consistencia. La visión positivista, aunque escasa numéricamente, aparece reflejada claramente entre aquéllos que consideran adecuados -desde el punto de vista disciplinar aunque no resulten acordes con la capacidad del alumnado- los actuales contenidos del Bachillerato, otorgan gran importancia a la memorización, utilizan el libro de texto como material fundamental, y opinan que a los alumnos no les resulta demasiado difícil entender el tiempo o el relativismo histórico. La mayoría del profesorado se identifica con la visión marxista de la Historia, siendo esto más acusado en Cataluña: consideran que las diferencias de sexo no influyen en el aprendizaje de la Historia, que la capacidad de las personas no es heredada ni fija, por tanto, se puede modificar, y que el razonamiento lógico, el pensamiento crítico y la contraposición de visiones sociales e históricas diferentes resultan funda-

mentales en el aprendizaje de la Historia. Consideran, además, que el aprendizaje de los alumnos depende, en gran medida, de la preparación disciplinar, la organización didáctica de las clases y del estilo personal del profesor, y que las actividades didácticas y la participación de los alumnos son importantes para su aprendizaje.

En lo que respecta a la Historia como materia de enseñanza, todos los profesores encuestados, consideran que es imprescindible su presencia en el currículum, y que sirve a los alumnos para que conozcan el pasado y comprendan el presente, ayudando, además, a que adquieran una serie de valores importantes para su formación como ciudadanos: tolerancia, solidaridad, respeto a otras culturas,...

Al referirse a los contenidos, que identifican con la información histórica que hay que transmitir a los alumnos -desconsiderando los procedimientos y los valores-, les parece que en el Bachillerato son amplios y difíciles, y a veces mal secuenciados. Realizan su planificación en septiembre, generalmente de forma individual, y consideran los contenidos, las actividades y, en algún caso, la evaluación. Las clases son, en general, expositivas: explicación, ejercicios y síntesis final del profesor. Los recursos más utilizados son el libro de texto y, en menor medida, mapas y gráficos históricos y el comentario de texto. Algunos utilizan también dispositivas, cine, vídeo, salidas, debates y trabajo en grupos.

En las cuestiones referidas al profesorado, manifiestan que les gusta la Historia y dedicarse a su enseñanza. Consideran como características del profesor de Historia que sea motivador, comunicador, preocupado por los alumnos, etc. Se sienten distintos a los profesores de otras materias, sobre todo en lo que respecta a su estilo personal y a la organización didáctica de sus clases.

Finalmente, señalar que Guimerá plantea también algunas cuestiones relativas al proce-

so de Reforma de candente actualidad en el período en el que se ha desarrollado la investigación. Entre otras cosas, se pregunta si ante la situación descrita, los profesores están preparados para asumir el reto de la Reforma, y la respuesta que da es que "sí, pero...", concretando aquellos aspectos en los que considera que están preparados (la experiencia docente acumulada, el gusto por enseñar Historia, conocimiento de las dificultades de aprendizaje del alumnado) y los que pueden resultar más problemáticos (escaso interés por la formación psicopedagógica, desánimo profesional, restricción de los contenidos a conocimientos conceptuales, ...).

Los hallazgos en torno a las representaciones de los docentes sobre las concepciones historiográficas y su influencia conducen, en mi opinión, a destacar la importancia de la reflexión epistemológica en la formación del profesorado a la que tanta atención viene prestando el grupo de investigación de didáctica de la Historia del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica francés (véanse por ejemplo los trabajos de Clary et al, 1990 y Marbeau, 1990).

El trabajo de Guimerá (1992a), profesora de Historia en la enseñanza Secundaria, es un ejemplo de feliz confluencia de referencias históricas, psicológicas y didácticas. Sin embargo, hay que ser cautos con las conclusiones presentadas, al no incorporar la investigación evidencias de la práctica real en clase de los profesores participantes que puedan contrastarse con sus declaraciones a través de cuestionarios y entrevistas. Algunas de las investigaciones que presentaremos más adelante nos alertan sobre ciertas contradicciones entre las concepciones y la práctica de aula. En todo caso, la lectura de esta investigación junto con el trabajo de González Mangrané (1992) sobre la representación que los alumnos de Secundaria tienen de la Historia y su enseñanza, nos ofrece un retrato -aunque parcial- del profesorado y una imagen de la enseñanza-aprendizaje de esta materia en nuestro

país. El trabajo de Galindo (1996) que presenta cuatro estudios de caso sobre el conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia, y el de Blanco (1992) que comentaremos a continuación, permite ir completando este retrato desde diferentes perspectivas de investigación.

Blanco (1992) realiza un estudio de caso con un profesor de Historia de Bachillerato, al que observó durante un curso escolar y entrevistó en varias ocasiones, así como a sus alumnos de 1º de BUP, recopilando, además, diverso tipo de material y documentación. Su interés reside en ir recogiendo lo que sucede en esa clase durante este período de tiempo e intentar explicar y comprender la práctica que desarrolla este profesor en el contexto concreto en el que actúa, poniendo especial atención a la selección, organización y carácter del conocimiento que se pone a disposición del alumnado.

En el informe se van uniendo descripciones e interpretaciones de los acontecimientos del aula y las visiones de los implicados, y de la propia investigadora, sobre todo, respecto al contexto y las concepciones y acciones del profesor en su enseñanza de la Historia, lo que le lleva -apoyándose en las argumentaciones de la teoría crítica-, a elaborar diversas consideraciones acerca de la enseñanza en general, y de la enseñanza de la Historia en particular. En especial, destacan los comentarios respecto a la naturaleza del conocimiento histórico y la enseñanza de la Historia, el papel del libro de texto, la visión de los alumnos y de su aprendizaje, la evaluación, etc., pero, fundamentalmente en relación con el marco institucional, social y político en el que se inscriben.

En este estudio, más que conclusiones, se plantean una serie de dudas, problemas y cuestiones sobre las que necesariamente se ha de seguir investigando, así como respecto a la metodología utilizada, sus aportaciones y su utilidad como estrategia de formación. En mi

opinión una de las aportaciones más interesantes es el intento de presentar con gran claridad y profundidad la teoría que permita comprender las interpretaciones de la práctica concreta que hace la propia investigadora. Además la atención al contenido, a la perspectiva del alumnado, al contexto y condiciones en que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje, y al profesor, permiten ofrecer un análisis integrado y un discurso bien argumentado en torno a las razones que justifican la práctica analizada.

2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE CONCEPCIONES, CONOCIMIENTO Y ACCIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO ANGLOSAJÓN.

2.1. El profesorado y la enseñanza de "Estudios Sociales".

Si para el caso español creo que la revisión presentada resulta representativa y bastante exhaustiva de lo realizado, en el contexto anglosajón el mayor número de trabajos hace necesaria una fuerte selección, pues, aunque los especialistas reconozcan la escasez de trabajos, como ya hemos señalado, en los últimos años ha aumentado considerablemente la producción sobre este ámbito, fundamentalmente en Estados Unidos. Por ello he escogido un mayor número de investigaciones que reflejen los tópicos más habituales para ofrecer una visión panorámica, si bien la presentación se centrará sobre todo en las conclusiones más sobresalientes.

En la línea de investigación en torno al estudio de las creencias, cuando éstas eran aún poco consideradas en la línea del pensamiento del profesor, destacamos el trabajo de Goodman y Adler (1985), quienes concluyeron que: las concepciones oficiales sobre el curriculum de Estudios Sociales (tal y como

se definen en los manuales), tienen escasa influencia en las creencias de los profesores y sus acciones en la clase y que algunos factores contribuyen a las concepciones de los profesores, pero no está claro por qué algunas concepciones son más populares que otras.

Cornett (1990) investigó las relaciones entre el pensamiento del profesor y sus acciones a través del análisis de la práctica curricular e instruccional de una profesora de Estudios Sociales de secundaria. Se interesó por desvelar la perspectiva de su participante en varias cuestiones: ¿Cómo se pone de manifiesto en el curriculum del aula la visión de la profesora sobre los problemas de la democracia?, ¿Cuál es la visión de la profesora sobre su rol respecto al curriculum?, ¿Cuáles son las teorías prácticas que guían su práctica?. El estudio de carácter cualitativo se desarrolló durante once semanas, durante las cuales la profesora participante fue entrevistada, observada (grabada en audio y tomadas notas de campo) en su interacción con los alumnos en dos ocasiones, y también se analizaron varios documentos curriculares. Entre los resultados alcanzados podemos señalar:

- * Se identificaron cinco teorías básicas y dos subteorías con una influencia significativa en las acciones curriculares e instruccionales.
- * Se percibe un significativo grado de congruencia entre esas teorías y la práctica de la profesora.
- * Existe cierta tensión entre esas teorías como se evidencia en la práctica.
- * Las nociones respecto al curriculum formal e informal pueden haber contribuido a esa tensión.
- * El desarrollo del curriculum fue una actividad aislada para esta profesora, y era vista como apropiada cuando no formula-

ba respuestas formales a las demandas externas de la clase.

- * El libro de texto constituyó la fuente primaria básica para la planificación y la instrucción resultante.
- * La planificación afectó a lo que se enseñaba.

Como sugerencia, Cornett (1990) destaca que los profesores pueden beneficiarse de las oportunidades de investigación sobre las creencias y teorías que subyacen a su práctica y examinar los pensamientos y las acciones que resultan de esas teorías prácticas.

Onosko (1989) realizó una investigación cualitativa con diez profesores de cinco centros de secundaria para comparar las teorías y creencias de aquellos docentes que valoraban el desarrollo del pensamiento en sus alumnos, frente a los que esto no les parecía tan importante. Encontró diferencias entre estos dos grupos de profesores respecto a las metas, sus concepciones y su visión sobre la profundidad y la amplitud de los contenidos a trabajar. Sus resultados demostraron una conexión entre los pensamientos de estos profesores y su práctica.

A través de entrevistas a 29 profesores con experiencia Schug (1989) investigó el pensamiento docente sobre el curriculum de Estudios Sociales. Concretamente, indagó sobre las cuestiones siguientes: las materias más y menos importantes para sus alumnos y por qué, las materias que más y que menos les gustaba enseñar y por qué y, si enseñaba Estudios Sociales, qué razones les parecían más importantes para enseñar esta materia y por qué. Mayoritariamente, eligieron la lectura como la materia que les parecía más importante y que más les gustaba enseñar. Los Estudios Sociales no fueron vistos como importantes ni como la materia que más les gustaba enseñar. Respecto a la importancia de esta materia, es habitual la referencia a las

relaciones humanas, la formación ciudadana y el desarrollo de las perspectivas sociales. Parece, según los datos recogidos, que la mayor parte de los docentes no piensan por qué se incluyen los Estudios Sociales en el curriculum, sino que simplemente los enseñan.

Prawat, Brophy y McMahon (1990) desarrollaron una investigación en la que comparan las respuestas que manifiestan tres profesores universitarios y tres profesores de escuela sobre su visión ideal del curriculum de Estudios Sociales en el nivel elemental. En la entrevista se comentaron particularmente los problemas del curriculum, la enseñanza y la evaluación de los Estudios Sociales. Los investigadores constataron que los puntos de acuerdo superan a los de discrepancia, tanto a nivel teórico como práctico. Así, por ejemplo, más que cubrir todos los tópicos de la materia, consideraron de mayor importancia la selección, organización y presentación del contenido, su desarrollo a través del discurso y las actividades y cómo se evaluaba dicho aprendizaje.

El estudio de Stodolsky (1988), permitió la comparación entre la acción docente de los profesores de 5º grado que impartían diferentes materias: estudios sociales y matemáticas. Cuatro son las conclusiones más destacables:

- * La indefinición de la naturaleza de los Estudios Sociales influye en la toma de decisiones del profesorado.
- * Los mismos profesores organizan el curriculum que enseñan de forma diferente en Estudios Sociales que en Matemáticas.
- * La forma en que los profesores utilizan los libros de texto u otros materiales varía en el campo de los Estudios Sociales.
- * Las diferentes estrategias instruccionales seguidas por un mismo profesor según las materias generan diferencias cualitativas

en los pensamientos de los alumnos y en la participación de éstos en la marcha de la clase.

Stodolsky (1988) ha mostrado cómo las actividades y prácticas pedagógicas de un mismo profesor varía según la materia que enseñe. En definitiva, Stodolsky (1988) destaca la importancia del contenido que parece dar forma a la práctica de la enseñanza desde varios puntos de vista. Además, y con respecto a la enseñanza de los Estudios Sociales, nos interesa destacar: el trabajo con el grupo total de la clase y el uso frecuente del libro de texto, así como el hecho de que el objetivo fundamental fuese proporcionar información, más que aprender conceptos y habilidades.

Al final del siguiente apartado, la investigación sobre el conocimiento del profesor de Historia, nos desvela aspectos de gran interés sobre el proceso de transformación de la materia en contenido de instrucción y, en general, la importancia de considerar en la investigación el contenido específico del curriculum y de las materias que se estudian.

2.2. El profesorado y la enseñanza de la Historia.

A diferencia de los estudios realizados en España, en este ámbito tenemos trabajos con profesores en torno a la enseñanza de la Historia tanto en el nivel de primaria como en secundaria, tal y como señalamos en los comentarios.

White (1981) concluyó en su investigación que la manera en la que los profesores transmiten el conocimiento histórico en el nivel elemental viene determinado por ciertos aspectos y negociado en el marco de algunas asunciones respecto a las tradiciones sociales y educativas. Entre ellas cita: el énfasis en la formación de los alumnos como buenos ciudadanos, la acomodación a los valores de la clase media, el mantenimiento de la gestión y el control, y el respeto a las otras culturas.

Patrick (1990) presenta los resultados de una parte de un proyecto de investigación sobre las finalidades de la enseñanza de la Historia en las escuelas de secundaria. Concretamente, en su artículo nos ofrece el análisis de las relaciones entre las finalidades y la práctica de enseñanza de dieciocho profesores de Historia de cinco escuelas de secundaria. A pesar de la variedad de técnicas de investigación utilizadas (entrevistas, observaciones y análisis de documentos) se hace eco de las dificultades del estudio del pensamiento del profesor, y especialmente a la hora de establecer cómo tales pensamientos sobre las finalidades de la historia se reflejan en la práctica que desarrollan.

Como conclusiones de esta investigación, Patrick (1990) señala que a través del estudio se ha puesto de manifiesto la complejidad y la impredecibilidad de los procesos de enseñanza, y parece que, incluso los profesores con más experiencia y capacidad, encuentran dificultades para analizar su trabajo y alcanzar las finalidades que se han propuesto.

A continuación, nos referiremos a los trabajos de Evans, posiblemente uno de los autores más significativos en el ámbito de la investigación educativa sobre el profesorado de Historia, por lo que me detendré con mayor detalle en la descripción y comentario de algunos de sus trabajos más relevantes.

Hemos utilizado para elaborar este apartado tres de sus artículos publicados respectivamente en 1988, 1989 (traducido al castellano y publicado en 1992 en el Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales) y 1990, para que se refleje también la evolución de sus investigaciones.

En el trabajo titulado “Lessons from history: teacher and student conceptions of the meaning of history”, Evans (1988) analiza las concepciones de alumnos y profesores sobre el significado de la Historia, particularmente los factores que configuran dichas concepcio-

nes y las relaciones entre las concepciones del profesor, el curriculum y las concepciones de los alumnos.

Los tres profesores participantes fueron entrevistados para conocer sus concepciones sobre la Historia, sus decisiones curriculares, su conocimiento sobre los alumnos y sus antecedentes profesionales. Además, fueron observados durante tres lecciones, de las que también se recogió diversa documentación. A los nueve alumnos se les entrevistó una vez realizadas las observaciones de clase, sobre cuestiones como sus concepciones acerca de la Historia, su conocimiento del curriculum y del profesor, sus actitudes, así como información sobre sus antecedentes escolares.

De los datos recogidos, se desprende que cada profesor sostiene concepciones diferentes de la Historia: Adams es un “activista y reformador social”, Neuman un “filósofo cósmico” y Wiley un “narrador de historias”. Así, para Adams, el propósito principal del estudio de la Historia es la resolución de los problemas contemporáneos, por lo tanto, este conocimiento de la Historia es importante sólo si ayuda a los alumnos a comprender la manera en la que la gente está siendo oprimida y las estrategias que podrían utilizarse para cambiar las condiciones de su vida: la Historia es una constante batalla por la justicia en un mundo injusto. Percibe que su enseñanza forma parte de la lucha continua por mejorar la condición humana. Piensa que los profesores imparten necesariamente valores en los que se relaciona el pasado y el presente, y que se debe continuar la lucha por la justicia, utilizando el conocimiento del pasado como una pista para resolver los problemas actuales. Para Neuman, el objetivo principal es ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento de sí mismos y una comprensión de la persona dentro de la humanidad: la Historia proporciona un contexto para comprender nuestro lugar en el mundo. Cree que la humanidad está enferma porque la gente no tiene un sentido de la unidad. Considera que todas las

acciones humanas están relacionadas. Wiley, considera que el propósito de la Historia es la comprensión de los temas actuales, y para ello es importante mostrar lecciones del pasado para compararlas con situaciones similares: el presente y el futuro siempre se relacionan con el pasado.

Según Evans (1988), la concepción de la Historia de cada uno de estos profesores se reflejará en las metas que persigue y en la interpretación de las necesidades y la capacitación de sus estudiantes. El origen de estas concepciones parece relacionarse con aspectos como: los profesores que habían tenido, su familia, libros leídos, cursos recibidos, y su origen geográfico. Y quizás el hallazgo más significativo es que las concepciones de cada profesor ejercen una considerable influencia en la selección del currículum y en la enseñanza en las aulas. Evans (1988) afirma, basándose en las observaciones de clase realizadas que: el currículum transmitido por estos tres profesores está configurado por sus concepciones, aunque percibe variaciones en el grado en el que esto acontece, y recurre para su explicación a la diferenciación entre el currículum intencionado, transmitido y recibido. Entre otros aspectos, hay que tener en cuenta también las concepciones sobre la enseñanza, el contexto social de la escuela y de los alumnos.

No vamos a extendernos en los resultados obtenidos respecto a las concepciones de los alumnos sobre el significado de la Historia, sólomente decir que sus concepciones eran vagas, incompletas y pobremente formadas, debido, quizás, a que estas cuestiones escasamente se hacen explícitas, ni siquiera por sus profesores. En cuanto a la relación entre las concepciones de los profesores y sus alumnos, Evans (1988) encontró que los profesores ejercen cierta influencia sobre sus estudiantes.

En el segundo trabajo titulado "Teacher Conceptions of History", publicado originalmente en 1989, y traducido al castellano en

1992, Evans, nos presenta una investigación en la que continúa con los análisis sobre las concepciones de los profesores acerca del significado de la Historia que ya inició en el trabajo presentado anteriormente.

En esta investigación combinó los datos procedentes de encuestas y entrevistas. El cuestionario aplicado a 160 profesores, de los que respondieron 71, se utilizó para seleccionar a los trece participantes sobre los que se desarrolló el trabajo de indagación posterior. A través del cuestionario se recogió información sobre conceptos de Historia y datos personales de los encuestados (sexo, afiliación política, religión, años de experiencia, especialidad y horas de clase de Historia). A los seleccionados se les preguntó sobre sus concepciones respecto al significado de la Historia, se les pidió una descripción de su estilo de enseñanza y sus perspectivas acerca del posible origen de sus concepciones.

En los resultados, Evans explica que, teniendo en cuenta los datos obtenidos sobre los 71 profesores estudiados, se observa una variación en las concepciones, objetivos y significados sobre la Historia, de forma que establece cinco categorías o tipologías: - el narrador de historias, el historiador científico, el filósofo cósmico, el reformador-relativista y el ecléctico. En dichas tipologías, basadas en la concepción del maestro sobre la Historia, se combina un enfoque epistemológico y pedagógico. Advierte que, aunque la mayoría de los profesores mostraban una tendencia dominante, poseían elementos de más de una tipología.

Ocho de los setenta y un profesores se situaban en la tipología del narrador de historias. Entre sus características destaca la importancia del conocimiento de otros tiempos, otras gentes y otros lugares como la principal motivación del estudio de la Historia, remarcando ciertos detalles fascinantes de los acontecimientos del pasado. La clase se organiza a través de la exposición del profesor que

va narrando historias. Se corresponde con la filosofía analítica idealista de la Historia: el papel del historiador es comprender la particularidad única de los acontecimientos y explicarlos con gran detalle, sin cuestionarse su significado. Los acontecimientos son únicos, no es posible la generalización; estudiamos Historia porque nos explica quiénes somos y nos permite ir desvelando nuestra identidad. Respecto al estilo de enseñanza de estos profesores, se utiliza la narración de historias para conseguir que la Historia se convierta en algo vivo para los alumnos. Entre los antecedentes se sugiere la incidencia de experiencias tempranas con novelas y películas históricas, así como influencias familiares. Se percibe también cierta tendencia hacia el conservadurismo político y un fuerte peso disciplinar de Historia. Todos los profesores incluidos en esta tipología manifiestan que este enfoque de narración de historias les funciona.

En la tipología del historiador científico sitúa a trece de los setenta y un profesores encuestados. Entienden que la comprensión de los procesos históricos y el conocimiento de sus orígenes para comprender los acontecimientos actuales son las principales razones del estudio de la Historia. Así, en la enseñanza de la Historia se ha de presentar una combinación de características singulares entre las gentes y los acontecimientos para favorecer la comprensión de la generalización histórica y las aptitudes del método de la investigación histórica. Estos profesores parecen asumir la filosofía de la Historia analítica positivista, y consideran la Historia como una forma de investigación científica que debe utilizar los métodos de las ciencias naturales: hay que ser extremadamente riguroso y fiel a las pruebas y fuentes primarias, para intentar descubrir objetivamente la verdad. Aunque la Historia es generalizable, no es posible la formulación de leyes universales. Los profesores intentan también en sus clases ser neutrales, científicos y objetivos, que algunos ejemplifican proporcionando a los alumnos diversas teorías para

que ellos mismos decidan. El profesor aparece más como guía que como árbitro de la verdad. En las entrevistas se puso de relieve la influencia de los profesores de Historia que habían tenido y, en general, parecen haber influido más los estudios formales realizados que los factores familiares. Las tendencias políticas se sitúan hacia el centro o centro izquierda.

En la tipología denominada relativismo-reformador se agrupan 32 de los 71 profesores encuestados. Consideran que la Historia proporciona la base fundamental para comprender las cuestiones actuales porque se pueden extraer lecciones del pasado para tomar decisiones en el presente. Estos profesores asumen los presupuestos de los filósofos analíticos relativistas de la Historia quienes opinan que la objetividad científica es imposible y el deseo de un mundo mejor constituye una orientación para su trabajo. Para ello es preciso aprender de los errores cometidos y propiciar en los alumnos un compromiso de mejora de la comunidad. Aceptan la generalización como un componente clave del estudio de la Historia y que las comparaciones y analogías forman parte de la comprensión histórica como una fuente de lecciones válidas, siempre que se apoyen en pruebas. Respecto al estilo de enseñanza, estos profesores plantean problemas a los alumnos y utilizan una variedad de métodos. Los profesores explican como germen de este plantamiento las discusiones y debates que sobre Historia y política se habían desarrollado en el seno familiar, así como influencias de algunos de sus profesores.

Sólo dos de los setenta y un encuestados se ha inscrito en la tipología de los filósofos cósmicos. Su consideración de las generalizaciones como el aspecto fundamental de la Historia, les lleva a defender la existencia de modelos definitivos y de un punto de vista cíclico en la Historia. Evans relaciona este grupo con los filósofos especulativos de la Historia. En algunos casos, suelen atribuir la

explicación a fuerzas que se asimilan a la providencia o a Dios. Teniendo en cuenta que sólo fueron dos los profesores situados en este modelo, resulta difícil establecer conclusiones y relaciones, aunque Evans lanza como hipótesis que la lectura de historiadores cósmicos y una base religiosa han podido ejercer cierta influencia.

Finalmente, un grupo de 16 de los 71 encuestados fueron agrupados bajo la denominación de “eclecticos”, al no poder situarlos en ninguna de las categorías anteriores. Así, respecto a los objetivos de la Historia dieron múltiples respuestas, pero sin que pudiera detectarse ninguna tendencia dominante. En lo relativo al estilo de enseñanza, destacaron la variedad y el interés del alumno. Se desveló también una ausencia de un fuerte compromiso ideológico.

Después de esta revisión pormenorizada de cada una de las cinco categorías, Evans se pregunta por el grado de consciencia de los profesores de su estilo de enseñanza y en qué medida éste se ajusta a su filosofía. Si bien el hogar y la escuela parecen ser los factores más importantes en la generación de las concepciones, señala que las concepciones de los profesores sobre la Historia parecen tener raíces profundas en los criterios, conocimientos de la asignatura, conocimiento pedagógico y la ideología política y religiosa.

En la tercera investigación, Evans (1990) describe y analiza la enseñanza de la Historia en cinco clases, según las tipologías establecidas en la investigación anterior. Su propósito era explorar el impacto de esas cinco formas de concebir la Historia en el curriculum transmitido y en las creencias de los alumnos. Para ello se realizaron entrevistas con los cinco profesores, observaciones de cuando menos ocho sesiones, y entrevistas con los alumnos, seleccionándose seis de cada clase.

Entre sus conclusiones, advierte que entre lo que dice un profesor que hace y lo que un

investigador o unos alumnos observan, puede diferir bastante. Además, señala que las concepciones de un profesor sobre la Historia ejercen una profunda influencia en el curriculum desarrollado en la clase por dos profesores, el narrador de historias y el historiador científico, y una menor influencia en los otros tres. Sospecha que la eficacia del profesor puede ser una de las razones de esta situación, y sobre todo si se tienen claras las finalidades y se poseen las destrezas que permitan alcanzarlas. Así, reconoce que la escasa relación detectada entre los otros tres profesores ha podido verse afectada por varios factores, como las dificultades de llevar adelante una enseñanza organizada a través de la discusión, destrezas de enseñanza menos efectivas, menor motivación de los alumnos, dificultades con la gestión de la clase y agotamiento (queme) profesional de estos profesores.

Por su parte, los alumnos señalaron que sus profesores habían ejercido influencia sobre su comprensión de la Historia y contribuyeron a su conocimiento del pasado. Según sus comentarios, la mayor parte de los estudiantes parecen asumir que la Historia puede ayudar a resolver los problemas y ayudarnos a evitar los errores. Sin embargo, no suele prestarse mucha atención a establecer conexiones entre el pasado y el presente. Respecto a las creencias sobre la sociedad, la mayor parte de los alumnos señalaron que no habían cambiado. Parece pues, que el impacto de la enseñanza de la Historia y de los Estudios Sociales resulta escaso a no ser en el conocimiento del contenido estudiado, aunque algunos profesores han podido ejercer una mayor influencia. Más bien parece que se está generando en los alumnos cierta apatía y una falta de interés por el mundo y la sociedad, si con las prácticas actuales, en las escuelas sólo se transmiten normas culturales y se fomenta la pasividad.

Respecto a si existen relaciones entre la enseñanza de la Historia y determinadas ideologías políticas, Evans responde negativa-

mente, al menos de forma explícita, ya que si analizamos con más detalle, cada uno de ellos transmite un modelo ideológico que de alguna manera incidirá en la formación del pensamiento social de sus alumnos. De ahí la importancia de que los profesores sean plenamente conscientes de las cuestiones filosóficas e ideológicas que comporta la enseñanza de la Historia y que, como han señalado Carretero y Limón (1994), la consciencia de la transmisión de contenidos ideológicos, valores y actitudes debe considerarse en el desarrollo de actividades con los alumnos de forma que posibilite el desarrollo de su pensamiento crítico. Incluso algunas propuestas destacan la finalidad de la enseñanza de valores y actitudes a través del conocimiento histórico en la escuela (Pluckrose, 1993).

Los trabajos de Evans, además de los hallazgos de gran interés para el avance de la comprensión sobre los múltiples aspectos investigados (influencia de los antecedentes en las concepciones y acciones de los profesores, visiones de la Historia, estrategias en el aula, concepciones del alumnado, curriculum intencionado, transmitido y recibido, etc), resultan de gran utilidad en la formación inicial y permanente del profesorado. El aprovechamiento de investigaciones de este tipo en los procesos formativos los ha ensayado Pagés (1996) en nuestro país.

Leinhardt (1994) recoge los resultados generales y algún ejemplo en los que se reflejan sus estudios actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Presenta algunos datos de las entrevistas con historiadores respecto a la Historia como disciplina, al razonamiento histórico y a la enseñanza de la Historia; y de las entrevistas a profesores y alumnos, así como las observaciones realizadas en clases de Historia. Concretamente, los dos profesores que enseñaban en la escuela secundaria sostenían diferentes visiones de la Historia: mientras que uno de ellos mantenía una visión disciplinar, y la enseñaba con un objetivo académico-intelectual, el otro se

situaba en un enfoque de Estudios Sociales y utilizaba la materia como un contexto para favorecer las discusiones de sus alumnos. De cualquier forma, estos profesores disponían de escasas oportunidades para poder estructurar sus clases según sus propios intereses, ya que se sentían presionados para preparar a sus alumnos y obtener ellos mismos reconocimiento. En ocasiones, estos profesores asumen el rol de un “consejero” y, en otros casos, de “director artístico” al tratar de que sus alumnos puedan configurar una rica red de información que les sería útil cuando se examinasen. Leinhardt (1994) describe dos formas diferentes de explicación histórica que se observa en estas clases que denomina: cerradas (coherente, completa e ininterrumpida dentro de una unidad única de tiempo) e “ikat” (tejida gradualmente a lo largo del tiempo y engarzada con otras ideas). Las explicaciones cerradas se dan normalmente cuando se discuten sucesos históricos particulares o las estructuras sociales o políticas de la sociedad. Las explicaciones “ikat” se aplican usualmente a temas históricos de carácter más molar o a metasistemas. Leinhardt (1994) concluye su capítulo con una discusión acerca de lo que se necesitaría para realizar una enseñanza integral de la Historia que resultase más significativa y fomentase en los alumnos un diálogo reflexivo acerca de los textos que están estudiando.

Para finalizar esta revisión, presentaremos a continuación en este apartado, algunos de los trabajos pioneros más significativos que se han desarrollado en torno a la cuestión del conocimiento de los profesores, especialmente, los desarrollados al amparo del programa de investigación dirigido por Shulman, como las investigaciones realizadas por Wilson y Wineburg.

Wilson (1988) explora en su investigación de tesis doctoral dos cuestiones: la naturaleza de la comprensión histórica y el rol que desempeña el conocimiento de la materia en el razonamiento pedagógico de los profesores

de Historia de EE.UU. Basándose en la concepción de que una buena enseñanza de la Historia supone enseñar a los alumnos tanto la historia narrativa como la naturaleza del conocimiento histórico, en el estudio se analizan aspectos cualitativos de la comprensión histórica y las relaciones entre esa manera de conocer y las decisiones instruccionales que toman los profesores cuando ellos planifican una unidad como, por ejemplo, la “Gran Depresión”.

En la investigación participaron diez profesores con una formación variada y con diferencias en cuanto a su experiencia pedagógica. Se realizaron cuatro entrevistas semi-estructuradas en las que se indagó sobre su conocimiento acerca de la Gran Depresión, y sobre cómo enseñar este tema con alumnos de secundaria.

Entre los resultados, Wilson (1988) propone un marco para discutir la comprensión histórica. Desarrollado en el lenguaje de la Historia en vez de en el lenguaje genérico de la psicología, este marco sugiere que hay una manera específica de discutir las formas de conocimiento de la materia. Así, el conocimiento de los participantes acerca del tema propuesto, la Gran Depresión, es examinado a la luz de dicho marco que ha permitido develar diferencias en su conocimiento histórico que no se percibirían desde los análisis tradicionales. Entre esas diferencias detectadas respecto al conocimiento de los participantes, Wilson (1987), destaca su grado de diferenciación, detalle, cualificación e integración; así como el rol que juegan las perspectivas e interpretaciones de la Historia. Por último, en función de las diferencias de conocimiento de la materia de los participantes, se examinaron cuatro patrones de razonamiento pedagógico. Si bien el conocimiento de la materia incidió de forma destacada en la planificación de la instrucción, también se pudo percibir la influencia de otros tipos de conocimiento como el conocimiento de la enseñanza, del aprendizaje y de los aprendices. Así, los parti-

cipantes con un rico conocimiento pedagógico fueron capaces de considerar estrategias alternativas, de desarrollar de forma detallada sus guiones pedagógicos y a tener en cuenta las preocupaciones de los alumnos, tanto en lo que respecta a sus características generales como sus conocimientos y experiencias previas.

Wilson y Wineburg (1988) examinaron el conocimiento de la materia y su visión de la práctica, de cuatro profesores noveles de Estudios Sociales. Especialmente les interesaba el rol de las perspectivas disciplinares en la enseñanza de la Historia. Estos profesores procedían de distintos ámbitos de las ciencias humanas y sociales (antropología, sociología,...) y en esta investigación se trataba de analizar su pensamiento acerca de la enseñanza de la Historia. Tales pensamientos sobre la Historia se organizaron en función de las siguientes dimensiones: el rol de los hechos, interpretaciones y evidencias, cronología y continuidad, y causalidad. Para Wilson y Wineburg (1988), lo que un profesor conoce sobre una disciplina actúa como un poderoso filtro frente a nuevas informaciones. Concluyen que las perspectivas de un profesor sobre la disciplina, así como sus antecedentes, influyen sobre la Historia que enseñan. Si bien señalan que el conocimiento de la Historia es un elemento fundamental, no es el único factor determinante de la práctica, ya que la formación recibida y su propia experiencia como enseñantes también influye.

Wineburg y Wilson (1991) en el marco de una investigación en la que observaron y entrevistaron a once profesores de Historia, seleccionan a dos de ellos para realizar un estudio en profundidad acerca de su conocimiento de esta materia y su enseñanza de una lección sobre la Revolución Americana. Tal y como advierten, en este trabajo intentan fundamentar su idea de que lo que los profesores conocen sobre la Historia de EE.UU. influye no sólo lo que eligen enseñar sino también cómo eligen enseñar. Tras una presentación

minuciosa del desarrollo de sus clases, establecen algunos comentarios comparativos entre ambos casos. Cada uno de ellos utiliza diferentes estilos y sistemas de organización de la clase (en uno predomina la exposición mientras que en el otro se trabaja en grupo) y, sin embargo, esta variación afecta a los alumnos de manera más similar que diferente (continúan sus discusiones y su interés por la Historia incluso fuera de la clase). Para Wineburg y Wilson (1991) la razón de esto deriva de que ambos son profesores expertos en la materia y, además, para darle sentido a la información que manejan, poseen un conocimiento más general que les ayuda a estructurarla y hacerla más coherente. Para ellos la Historia no es un interminable desfile de nombres y fechas, sino un fascinante cuento en el que se pueden discernir patrones y tendencias. Mantienen una visión similar de la Historia como construcción humana y afirman que, aunque sólo se pueden conocer ciertos hechos, en el momento en que estas cuestiones se vuelven significativas, la Historia se convierte en un acto de juicio. Pero quizás lo más interesante del trabajo es su explicación sobre cómo estos profesores transforman su conocimiento de la Historia para enseñarla. Para ello construyen una amplia variedad de representaciones de la materia, como ejemplos, analogías, demostraciones, simulaciones, debates... de manera que pueda construirse un puente entre la sofisticada comprensión del profesor y el desarrollo de la comprensión en los alumnos. La creación de estas representaciones constituye un acto de razonamiento pedagógico en el que se combina la comprensión de la materia y la comprensión de las necesidades, motivaciones y habilidades de los aprendices. Parece claro, por lo tanto, que las finalidades de los historiadores (crear y descubrir nuevos conocimientos a través de la formulación de nuevas interpretaciones o la refutación de otras) no son las mismas que las de los profesores (que buscan crear nuevas comprensiones de la disciplina en la mente de los aprendices).

Por último, y recordando la polémica sobre el currículo de Humanidades con que comenzábamos este trabajo, resulta interesante el trabajo de John (1991). En el marco de los debates curriculares en Inglaterra y, tras asumir una de las preguntas claves que constituyen el corazón de la polémica curricular como la referida a qué conocimiento histórico debería enseñarse en las escuelas y cómo debería evaluarse, remite a otra importante cuestión: ¿Qué clase de conocimiento histórico necesitan los profesores para que sus clases sean efectivas?

Concretamente, John (1991), se propone dar una respuesta a estas cuestiones y propone un modelo para analizar los diferentes tipos de conocimiento de un profesor de Historia. Tras ofrecer un rápido repaso a la evolución de la enseñanza de la Historia, expone los principios teóricos del modelo y su incidencia en la acción profesional docente.

Así, asumiendo las propuestas de Shulman sobre el conocimiento de la materia y su transformación en materia de enseñanza, y de Schon respecto al conocimiento en la acción, establece tres premisas: el pensamiento de los profesores de Historia está dirigido por su conocimiento; el conocimiento de los profesores de Historia está organizado y estructurado en gran medida por las tareas que ellos encuentran y han encontrado en la clase y el entorno escolar, y este conocimiento es semi-permanente y está influenciado por las creencias, actitudes y valores del profesor. Concretamente, refiriéndose al conocimiento distingue las siguientes tipologías: conocimiento de la Historia, de la enseñanza de la Historia, institucional, educacional y de aprendizaje.

El conocimiento de la Historia incluye los sucesos históricos, tópicos, personajes y conceptos. Se ha ido construyendo desde edades tempranas y también durante la formación inicial. Se refiere a la comprensión del proceso de la Historia y la naturaleza de los escritos

históricos. Constituirá la base del conocimiento del profesor sobre cómo enseñar Historia.

Respecto al conocimiento de la enseñanza de la Historia, distingue el conocimiento del contenido pedagógico (maneras de enseñar un determinado tópico histórico, cómo organizarlo y estructurarlo, y la comprensión de los conceptos y procedimientos que componen esos temas y tópicos), el conocimiento del curriculum (relativo a los textos y materiales para utilizar en la enseñanza de la Historia) y el conocimiento organizativo (cómo organizar las clases de Historia con los alumnos, así como en las visitas y actividades fuera de la escuela).

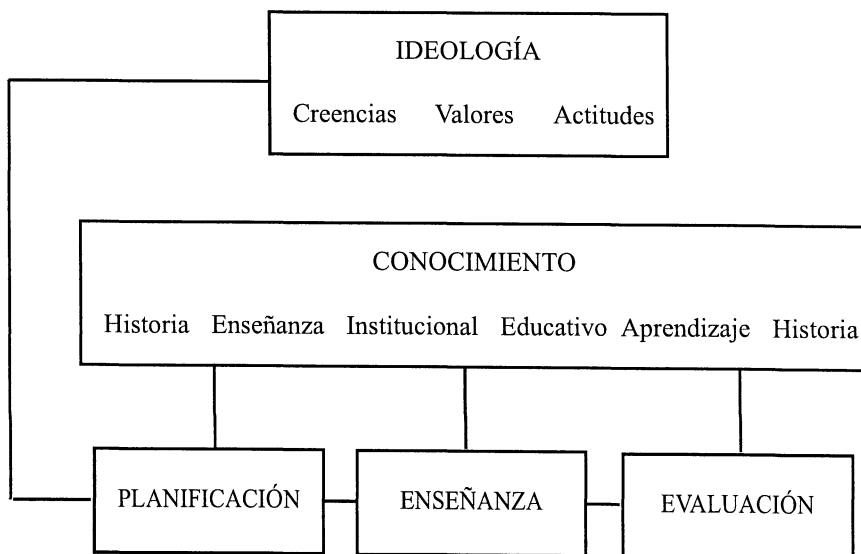
El conocimiento institucional se refiere a la necesidad de conocer el contexto desde un punto de vista amplio: se refiere al ethos, reglas, códigos y expectativas, tanto del ámbito académico como social, de los profesores y los alumnos.

El conocimiento educativo se refiere a las perspectivas, creencias y teorías sobre la educación en general.

El conocimiento de cómo los alumnos aprenden Historia constituye, según John (1991), un aspecto crucial del conocimiento del profesor, por ejemplo, en lo referente a qué comportamientos y actividades favorecen el aprendizaje de los alumnos en Historia.

Este autor sostiene que estos cinco tipos de conocimientos están claramente afectados por el sistema de creencias, valores y actitudes de cada profesor, que engloba bajo la denominación de ideología, que ejercerá una poderosa influencia en la planificación y el desarrollo de las clases de los profesores.

El modelo que acabamos de representar puede ser un marco interesante para futuras investigaciones y también para el diseño de los contenidos en la formación.



3. CONCLUSIONES FINALES.

El escaso espacio de un artículo no permite exponer en detalle las conclusiones de una revisión del carácter de la que aquí presentamos, aunque sí apuntar algunas consideraciones generales. Me centraré en comentar las relaciones entre la investigación y la formación del profesorado.

En primer lugar, destacar el avance que se está produciendo en la investigación sobre el profesorado de Ciencias Sociales, y en general en torno a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, sobre todo en el marco de las tradiciones interpretativas y críticas. Sin embargo, en el ámbito de la formación del profesorado y de las reformas curriculares, no siempre se tiene en cuenta lo que sabemos aunque, como reconocen los especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales, hay dificultades para fundamentar propuestas formativas debido a la escasez de investigaciones (Pagés, 1997).

Creo que la diversidad de contextos, la multiplicidad de marcos teóricos y la heterogeneidad de metodologías ofrece dificultades para comparar, integrar las aportaciones y extraer conclusiones de cara a intervenir en el ámbito de la formación inicial o permanente y en el diseño curricular, aunque este esfuerzo es necesario y en este propio texto hayamos hecho ya algunas consideraciones al respecto.

En este campo trabajan investigadores de diversas áreas de conocimiento y desde diferentes marcos teóricos y metodológicos, lo que entiendo puede enriquecer las aportaciones aunque se precisa una mayor colaboración, intercambio de información y desarrollo de proyectos conjuntos.

La importancia de las diferentes concepciones y del conocimiento del profesorado forjados a través de influencias diversas en relación a las decisiones curriculares y de enseñanza, tal y como destacan algunas de las

investigaciones citadas, nos hace conscientes de los peligros de propuestas curriculares de reforma escasamente fundamentadas y que no incorporen estrategias de trabajo con los docentes a partir de su propia práctica y de su pensamiento práctico, o que sean insensibles a la identidad profesional de determinados colectivos profesionales. En nuestro país, los debates en torno a la propia estructuración curricular de los contenidos (área/disciplinas), a los libros de texto y a otras muchas cuestiones, no puede saltarse la visión del propio profesorado, su papel en la transformación y reinterpretación de cualquier proyecto curricular en relación con los alumnos concretos, la tradición en que se han formado y los recursos con que cuenta, independientemente de otras cuestiones de fondo sobre la determinación del conocimiento escolar en las que no podemos entrar aquí (véase para este último tema: García y Merchán, 1997, Maestro, 1997, Torres, 1994).

Las investigaciones en torno a las concepciones historiográficas y visiones de la historia que hemos revisado, así como aquéllas que indagan sobre el dominio de los contenidos a enseñar, las estrategias y recursos didácticos en relación con los mismos, el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), llaman la atención sobre la importancia de ligar el aprendizaje de los contenidos y su didáctica, y la atención a los problemas que surgen en la práctica de la enseñanza. En este sentido, destacamos la pertinencia de aquellos estudios ligados a experiencias a largo plazo en procesos de desarrollo curricular y de investigación-acción.

Los “estudios de caso” aportan ejemplos de gran interés para múltiples usos, si bien, son muy escasos aquéllos que se vinculan directamente a la mejora del conocimiento profesional y la práctica educativa de los implicados en los mismos.

Los estudios de casos, como han indicado Marcelo (1991) y Shulman (1993), entre

otros, pueden ser muy útiles en procesos formativos del profesorado en general y no sólo de los protagonistas directos de los mismos. Sin embargo, tanto desde el punto de vista de la propia investigación, como del de la formación del profesorado, es preciso señalar como una importante dificultad el hecho de que muchas investigaciones carezcan en sus análisis de una adecuada integración que considere simultáneamente el contexto, el alumnado, el profesorado y el propio conocimiento. Estos análisis integrados permiten comprender en profundidad las razones del uso mayoritario del libro de texto y de estrategias como la lección magistral.

En definitiva, hemos encontrado un número aún escaso de trabajos en el ámbito anglosajón y muy reducido en el caso español, sobre el pensamiento, el conocimiento y la acción de profesores de Ciencias Sociales y en particular de Historia, de los cuales hemos ofrecido aquí una selección. Sin embargo, las aportaciones empiezan a ser consideradas en el diseño de los programas de formación del profesorado de Ciencias Sociales (Armento, 1996, Pagés, 1996, 1997). Esperemos que las iniciativas en el ámbito de las reformas curriculares y en general de la innovación educativa, sean sensibles también a dichas aportaciones, y que se siga profundizando en este apasionante campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARMENTO, B.J. (1986): "Research on Teaching Social Studies". En WITTRICK, M.C. : *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 942-951.
- ARMENTO, B.J. (1991): "Changing Conceptions of Research on the Teaching of Social Studies". En SHAVER, J.P. (Ed.) (1991): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of The National Council for the Social Studies*. New York, MacMillan, 185-196.
- ARMENTO, B.J. (1996): "The professional development of social studies educators". En SIKULA, J. et al. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 485-502.
- BLANCO N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia: Estudio de un caso*. Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Tesis Doctorales/Microficha nº 72.
- BOLIVAR, A. (1993): "Conocimiento pedagógico del contenido y formación del profesorado. El programa de L. Shulman". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- CARRETERO, M. y LIMON, M. (1994): "La transmisión de ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia". *Signos*, 13, 52-56.
- CLARY, M. et al. (1990): "Formation aux didactiques des enseignants de l' école élémentaire. En MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (Ed.): *La formation aux didactiques. Actes du Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l' Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales*. Paris, INRP, 209-217.
- CORNETT, J.W. (1990): "Teacher Thinking About Curriculum And Instruction: A Case Study Of A Secondary Social Studies Teacher". *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 248-273.
- EVANS, R.W. (1988): "Lessons From History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History". *Theory and Research in Social Education*, 16 (3), 203-225.
- EVANS, R. W. (1990): "Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief". *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101-138.
- EVANS, R.W. (1991): "Concepciones del maestro sobre la Historia". *Boletín de las Ciencias Sociales*, 3 y 4, 61-94.
- EVANS, R.W. (1994): "Educational Ideologies and the Teaching of History". En LEINHARDT, G.; BECK, I. L. y STAINTON, C. (Eds.) : *Teaching and learning in History*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 171-207.
- FUENTES, E. (1995): *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Departamento

- de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela (editada en microficha -nº 609- en 1996 por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela).
- FUENTES E. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1989): "Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio". *Investigación en la escuela*, 9, 57-66.
- GALINDO, R. (1996): *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada.
- GARCIA, J.E. y MERCHAN, F.J. (1997): "El debate de la interdisciplinariedad en la ESO: el referente metadisciplinar en la determinación del conocimiento escolar". *Investigación en la escuela*, 9, 5-26.
- GIMENO, J. (1994): "Dilemas y opciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 8-14.
- GOMEZ, A.E. (1996): *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales. Un estudio de caso*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- GONZALEZ MANGRANE, I. (1994): "El alumno y los mediadores del aprendizaje. Una investigación sobre la visión/representación que los alumnos tienen de la historia y su enseñanza". En ARMAS, X. (Coord.): *Enseñar e aprender Historia na Educación Secundaria*. Santiago, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 39-60.
- GOODMAN, J. y ADLER, S. (1985): "Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives". *Theory and Research in Social Education*, 13(2), 1-20.
- GUIMERA, C. (1992a): *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- GUIMERA, C. (1992b): "El profesor y las visiones de la Historia". *Historia-16*, 194, 119-122.
- JOHN, P. (1991): "The Professional Craft Knowledge of the History Teacher". *Teaching History*, 64, 8-13.
- LEINHARDT, G. (1994): "History: A Time to Be Mindful". En LEINHARDT, G.; BECK, I. L. y STANTON, C. (Eds.): *Teaching and learning in History*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 209-255.
- MAESTRO, P. (1997): "¿Historia o Ciencias Sociales?". *Investigación en la escuela*, 32, 103-114.
- MARBEAU, L. (1990): "Formation permanente (initiel et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma en voie d'évaluation". En MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (Ed.): *La formation aux didactiques. Actes du Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l' Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales*. París, INRP, 167-193.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- MARCELO, C. (1993): "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan". En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, 151-186.
- MARCELO, C. et al. (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ONOSKO, J. (1989): "Comparing Teachers' Thinking about Promoting Students' Thinking". *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 174-195.
- OYARZABAL, J.R. (1994): *Perspectivas curriculares de tres profesores de Ciencias Sociales del País Vasco: un estudio etnográfico*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- PAGES, J. (1993): *El disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor: el cas de l'experimentació del curriculum de ciències socials del cicle superior d'EGB a Catalunya*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PAGES, 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.
- PAGES, J. (1997): “La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales”. En AAVV: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada, 49-86.
- PATRICK, H. (1990): “Investigating the relationship between aims and practice in the teaching of history”. *Research Papers in Education*, 5(2), 97-125.
- PLUCKROSE, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, Morata-MEC.
- PRAWAT, R., BROPHY, J. y McMAHON, S. (1990): *Experts' views on the curriculum: visions of the ideal and critique of current practice (with experts individual statements)*. Center for the Learning and Teaching Elementary Subjects. Institute for Research on Teaching. College of Education. Michigan State University.
- SCHUG, M.C. (1989): “Why teach social studies?. Interviews with elementary teachers”. *The Social Studies*, 40, 73-77.
- SHULMAN, L. (1987): “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SHULMAN, L. (1989): “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea”. En WIT-TROCK, M.C.(Dir.): *La investigación sobre la enseñanza.I*. Barcelona, Madrid, Paidós-MEC, 9-91.
- SHULMAN, L. (1992): *Case Methods in Teacher Education*. New York, Teachers College Press.
- STODOLSKY, S.S. (1988): *The subject matters: Classroom activity in math and social studies*. Chicago. University of Chicago Press (Trad. Castellana, 1991: *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*, Madrid, Paidós, MEC).
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.
- WHITE, J.J. (1981): *Towards developing an ecological model of the construction of classroom lessons*. Paper presented at the American Anthropological Association, Los Angeles.
- WILSON, S. (1988): *Understanding historical understanding: subject matter knowledge and the teaching of U.S. History*. Doctoral Dissertation, Stanford University, University Microfilms International, nº 88-26265.
- WILSON, S. y WINEBURG, S.S. (1988): “Peering at history from different lenses: The role of disciplinary perspectives in the teaching of American history”. *Teachers College Record*, 89, 525-539.
- WINEBURG, S.S. y WILSON, S.M. (1991): “Subject matter knowledge in the teaching of history”. En BROPHY, J.E. (Ed.): *Advances in Research on Teaching*. Greenwich, Jai Press, 305-348.