

- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- DAMON, W. (1981): "Exploring children's social cognition on two fronts". En Flavell, J.H.; Ross, L. (eds.): *Social Cognitive development. Frontiers and possible futures*. New York. Cambridge University Press.
- DAMON, W. (1983): "Five questions for research in social-cognitive development". Higgins, E.T.; Ruble, D.; Hartup; W. (eds): *Social Cognition and social development*. New York. Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- GAVALDÀ, A.; SANTISTEBAN, A. (1998): "Construcción de la opinión y emisión de juicios: una investigación desde la formación inicial". En VVAA (1998): *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida. 281-299.
- GOLDSTEIN, A.P. y otros. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona. Martínez Roca.
- GRASA, R. (1998): "Los valores democráticos en la sociedad actual. La libertad, la igualdad y la solidaridad. ¿Puede la educación ser un instrumento para el cambio social?". En VVAA. (1998): *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Universitat de Lleida. 23-35.
- HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Ed.62.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (eds.). (1998): *Parlar i escriure per aprendre. Ús de al lengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. ICE-UAB
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZALEZ, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas*. Madrid, Síntesis.
- MICHELSON, L. Y otros. (1987): *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca
- MORALES, F. Y HUICI, C. (Coords.) (1998): *Psicología Social*. Madrid, UNED/Mc.Graw Hill.
- PÉREZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PORTILLO, M.C. (1991): "Habilidades comunicativas". En Martínez, M.; Puig, J.M. (coord.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE-UB. 93-103.
- PUIG, J.; MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia* Barcelona, Laertes.
- RODRIGO, M.J.; RODRIGUEZ, A.; MARRERO, J. (1993): *Las teorías implícitas*. Madrid, Visor.
- SARABIA, B. (1995): "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C. y otros: *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- TURIEL, E.; ENESCO, I; LINAZA, J. (Comp.). (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.

## EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO SOBRE LAS NOCIONES TEMPORALES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ MARÍA CUENCA LÓPEZ  
 CONSUELO DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ  
 JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ  
 Universidad de Huelva

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En la actualidad, los estudios sobre la determinación del conocimiento profesional que debe disponer el profesorado son muy escasos. Sin embargo, sí existe un mayor número de publicaciones que inciden en la gran cantidad de problemas que tienen lugar durante el desarrollo de los procesos de formación del profesorado en general. En este sentido, se han criticado, en muchas ocasiones, los planes de estudio que las universidades han diseñado y que parece ser no consiguen lograr la preparación adecuada para los profesionales de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, la resolución de esta problemática ha de partir, en un primer momento, de la caracterización, teórico-práctica, del conocimiento profesional deseable para los maestros, que tiene que guiar, sin duda alguna, la organización y el diseño de los currícula universitarios.

Una de las cuestiones básicas es determinar qué papel juega la Didáctica de las Ciencias Sociales en la definición del conocimiento profesional que debe tener un profesor y cómo puede contribuir a su desarrollo profesional. En el caso concreto de la Didáctica de las Ciencias Sociales, a pesar de ser un área muy reciente y de que las investigaciones llevadas a cabo sobre la capacitación profesional del profesorado son aún más escasas, afortunadamente, cada vez se está trabajando más en relación a este tema, lo que está permitiendo avanzar, aunque sea unos pocos pasos, en la determinación de los conocimientos básicos para el profesorado, que implicará la mejora de su capacitación docente (Estepa, 1998).

En este sentido, es imprescindible, para abarcar de forma coherente dicha problemática, enlazar el debate relativo a la preparación docente del profesorado con la discusión sobre el conocimiento profesional deseable que debe

construir todo profesor, en este caso centrado en el ámbito de las Ciencias Sociales, y que, insistimos, tiene que estar presente siempre a la hora de diseñar los planes de estudio universitarios.

Siguiendo a Porlán y Rivero (1998), el conocimiento profesional se caracteriza por ser eminentemente práctico. Las fuentes principales de las que se nutre el saber profesional estarían compuestas por el conocimiento metadisciplinar, el conocimiento disciplinar y la experiencia profesional.

De estas tres fuentes se nutre el conocimiento profesional que, en lo que se refiere a su estructura, podemos delimitar a través de cuatro componentes (Martín y Porlán, 1999): conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto escolar, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido.

Es evidente que todas estas componentes del conocimiento profesional deben ser trabajadas con mayor o menor profundidad en la formación del profesorado. Si bien la primera y segunda componente se corresponden con la Didáctica General, Psicología de la Educación, Organización Escolar, Sociología de la Educación, etc., el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido serían objeto de un tratamiento desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

En este sentido, actualmente, en los diseños universitarios para la formación del profesorado se ha hecho mucha incidencia en los componentes psicopedagógicos, obviándose, en ocasiones de forma drástica, los conocimientos disciplinares de las materias objeto de la enseñanza y su capacitación didáctica específica. De esta forma, los contenidos de las Ciencias Sociales han quedado relegados, para la formación profesional universitaria de los maestros de enseñanza primaria, a una preparación complementaria para la docencia, situación que no es monopolio español, dándose también en el contexto internacional (Pearce, 1998). Así, la propia Didáctica de las Ciencias Sociales también se ha visto desplazada por las áreas psicopedagógicas, permitiéndosele una escasa presencia en los planes de estudio, tanto en lo que se refiere a su reconocimiento científico como al número de créditos lectivos que aporta para dicha formación (Pagès, 1997a).

Sin embargo, cada vez se está reclamando con mayor fuerza el espacio que un área como Didáctica de las Ciencias Sociales merece en la formación inicial del profesorado, siendo la que tiene la competencia y capacidad, al igual que las otras didácticas específicas, para desarrollar una transposición didáctica coherente de los contenidos de las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje, en base al denominado conocimiento didáctico del contenido (Galindo, 1998). Partiendo de un modelo pedagógico centrado en una acción reflexiva cabe preguntarse si responde la formación que estamos dando a los futuros docentes al conocimiento profesional deseable antes aludido y si existe correspondencia entre el discurso docente y las pautas de actuación (Domínguez, 1999).

Este conocimiento didáctico del contenido es un elemento crucial dentro de los saberes necesarios para el profesorado. Si los profesores han de conocer fundamentos pedagógicos, didácticos, psicológicos, etc., desde una perspectiva genérica, como se ha referido antes, también han de poseer un conocimiento del contenido que enseñan. Sin embargo, los profesores han de transformar, adaptar, reorganizar dicho contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, particularizando, de esta forma, la segunda fase del llamado *Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica* (Marcelo, 1993). Así, el conocimiento didáctico del contenido incluiría los contenidos propios de una materia, las estrategias didácticas que habría que poner en práctica durante los procesos de enseñanza/aprendizaje, los obstáculos para la comprensión de determinados contenidos y las preconcepciones de los estudiantes a diferentes edades (Shulman, 1986).

Desde nuestro punto de vista, éste sería el componente más importante del conocimiento del profesor, que sin duda se debe caracterizar por ser un saber práctico y profesionalizado sobre el contenido y su enseñanza/aprendizaje (Martín y Porlán, 1999), y sobre el cual se desarrollará el posterior estudio empírico que incluimos en este trabajo, centrado en el caso del tiempo.

Las diferentes experiencias que se han llevado a cabo (Estepa, 1998; Díaz-Pinto, 1999), con la intención de analizar el nivel de conocimientos en lo referente a los contenidos básicos de Ciencias Sociales, en los estudiantes para maestro de Educación Primaria, han constatado una gravísima situación ante el desconocimiento, por parte del alumnado universitario, tanto de gran parte de los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales, como de los procedimientos más elementales con los que trabaja nuestra área de conocimiento.

En este sentido, durante el curso 98/99, Travé y Cuenca (1998) desarrollaron una experiencia con alumnos de segundo curso de la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Primaria, en la que se pretendía analizar el conocimiento que tenían estos profesores en formación respecto a los problemas históricos y sus posibles aplicaciones y estrategias didácticas.

Los datos extraídos fueron muy pesimistas, la mayoría de los alumnos no supieron clasificar diferentes hechos históricos en un friso histórico y muchos menos identificar e interpretar diferentes características sociales, políticas y económicas con sus correspondientes periodos o civilizaciones históricas.

En esta experiencia, que, concretamente, tenía como objetivo analizar las posibilidades didácticas que los alumnos veían en el patrimonio histórico, éste fue considerado como un recurso interesante para la comprensión de las sociedades pasadas, asociándosele mayoritariamente el trabajo de contenidos conceptuales, obviando sus componentes procedimentales y actitudinales. Por otro lado, se explicita prácticamente el modelo tradicional y academicista, vivenciado normalmente por los alumnos en su formación básica y en su preparación como futuros maestros.

Junto a esto, se manifestó un desconocimiento significativo de la planificación, desarrollo y evaluación para el diseño de actividades, al menos en el

ámbito de las Ciencias Sociales, lo que indica una falta de conocimientos relacionados con la didáctica específica, que muy bien puede estar causada por los escasos conocimientos sobre la disciplina histórica, deficiencias que impiden el adecuado desarrollo profesional.

#### EL TIEMPO COMO ORGANIZADOR DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES

El trabajo en base a contenidos históricos está presente desde el primer momento en la enseñanza obligatoria, dándose una gran importancia a la comprensión de conceptos relacionados con pasado-presente-futuro, cambio-permanencia, duración, cronología o periodización, que estructuran y sirven de referente para la construcción del concepto más amplio de tiempo y permiten la articulación de los componentes sociales (Pagès, 1997b).

Desde esta perspectiva, es indudable que la idea de tiempo es, al menos, uno de los núcleos conceptuales que organizan la Historia, siendo básico para la comprensión de los procesos relacionados con el hombre, y por lo tanto elemento estructurante de las Ciencias Sociales en general.

El decreto de enseñanzas mínimas para primaria, elaborado por el Ministerio de Educación<sup>1</sup>, incluye dos objetivos en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural que pueden relacionarse con el estudio de las nociones temporales: *analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura (...) de conservación del patrimonio cultural; y reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.*

Estos objetivos se desarrollan, fundamentalmente, a través del décimo bloque de contenidos (*cambios y paisajes históricos*), en el que se establecen los contenidos básicos referidos al transcurso del tiempo (medición e interpretación), a las diferentes estructuras sociales que se han desarrollado en el pasado, poniéndolas en relación con el presente y al procesamiento de las fuentes e informaciones históricas, potenciando, con todo ello, el respeto y valoración por el patrimonio cultural y fomentando la tolerancia hacia otras formas de vida y comportamiento.

A pesar de este tratamiento propuesto por el decreto para las nociones temporales, consideramos que es necesario profundizar bastante más en el trabajo en este sentido. La comprensión y la capacitación del alumnado para realizar mediciones temporales (tiempo cronológico) y asociar a ellas sus correspondientes interpretaciones de los hechos sociales (tiempo histórico), es fun-

<sup>1</sup> Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE núm. 152 de 26 de junio de 1991.

damental en la Educación Primaria. Es necesario construir de forma significativa los conceptos de cambio, duración, simultaneidad, sucesión y ritmo, entre otros, ya que la adquisición del sentido del tiempo, a pesar del alto nivel de abstracción que requiere, puede contribuir, como plantea Trepát, a percibir la realidad social en relieve, a vivirla y a transformarla con mayor grado de conciencia y responsabilidad (Trepát y Comes, 1998).

Las investigaciones que se han realizado sobre el tiempo, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se han centrado, por una parte, en analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos y, por otra, en estudiar las concepciones del profesorado relacionados con estos procesos, siendo mucho más escasos los estudios sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje y los propios contenidos que se pretenden enseñar, ya que los profesionales de la docencia asumen, prácticamente sin discusión, los que se plantean en los diseños curriculares publicados por las administraciones competentes (Prats, 1997; Pagès y Santisteban, 1999).

En la misma línea, decantándonos más hacia los problemas relacionados con el conocimiento profesional, hay que considerar que también se han mantenido en un segundo plano las investigaciones sobre otros aspectos cruciales, entre otros aquéllos referentes tanto a los obstáculos que suponen los escasos conocimientos epistemológicos y de las didácticas específicas de los estudiantes para profesores, como a las posibles estrategias que pudieran llevarse a cabo para solventarlos.

El trabajo dirigido a potenciar un adecuado conocimiento profesional, fomentaría el desarrollo de mayores competencias y actitudes críticas que permitirían la reflexión sobre la práctica educativa y la revisión de aquellos aspectos curriculares que fueran necesarios por parte del mismo profesorado.

#### NOCIONES TEMPORALES: CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA PRIMARIA

No se puede dudar la importancia que se le está otorgando, actualmente, en la formación del profesorado a los conocimientos de tipo psicopedagógico, pero igual relevancia han de tener los saberes relacionados con las disciplinas objeto de enseñanza/aprendizaje y, por supuesto, con el conocimiento didáctico de esos contenidos específicos.

Siguiendo con la línea anterior cabe ahora la pregunta: ¿cuenta el profesorado de Educación Primaria, al terminar su formación inicial universitaria, con el conocimiento de la materia y con el conocimiento didáctico específico básico para trabajar los contenidos propuestos anteriormente?

El estudio realizado por Medina y Domínguez (1992), que analiza parcialmente en uno de sus capítulos la concepción del tiempo en profesores en ejercicio, extrae en sus conclusiones que los docentes consideran el tiempo como un concepto de difícil comprensión para los alumnos, por lo que éstos no están capacitados cognitivamente para trabajarlo de forma eficiente hasta la

Educación Secundaria. Durante la Educación Primaria se pueden estructurar algunas nociones temporales (cambio, evolución, duración, cronología...), pero no es posible alcanzar el necesario nivel de abstracción para comprender el concepto global de tiempo.

Ante esta situación, es imprescindible profundizar en estas nociones más complejas, trabajando, para la capacitación profesional de los maestros de Educación Primaria, sobre la determinación de estrategias útiles y sobre una selección, secuenciación y organización coherente de los contenidos relacionados con el tiempo. El análisis posterior se realiza en relación a los conocimientos que tienen, en este sentido, los maestros en formación inicial, con el objetivo de caracterizar los obstáculos que pueden impedir su adecuado desarrollo profesional.

Las experiencias citadas en los apartados precedentes nos llevan a plantear el anterior interrogante, profundizando, en este caso concreto, en los problemas relacionados con el conocimiento que los maestros en formación manifiestan sobre el tiempo, desde la perspectiva epistemológica de la materia y de su didáctica específica, ante la relevancia que, desde nuestro punto de vista, tiene para la Enseñanza Primaria el trabajo relacionado con los contenidos temporales, punto ratificado tanto por los diseños curriculares oficiales como por la comunidad investigadora.

La experiencia que se ha realizado en esta ocasión ha consistido en la elaboración de un cuestionario sobre el conocimiento de nociones temporales, que ha sido contestado por estudiantes para profesor que se encontraban en el tercer curso de la especialidad de Educación Primaria. Este mismo grupo fue el que realizó durante el curso anterior la experiencia sobre el empleo del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo que ya tenían un conocimiento importante sobre contenidos y estrategias para la enseñanza de nociones históricas.

El cuestionario fue contestado por una muestra de 55 personas y se diseñó desde una doble perspectiva. Por un lado se han realizado preguntas planteadas con el objetivo de conocer qué conocimiento histórico tenían sobre el concepto de tiempo y su relevancia educativa. Por otro lado, una segunda parte del cuestionario iba dirigido a indagar sobre el conocimiento didáctico, fundamentalmente, qué contenidos seleccionarían y qué estrategias emplearían para la enseñanza de nociones temporales.

En el primer bloque del cuestionario se preguntaba por la importancia de la enseñanza del tiempo en la Educación Primaria, por las disciplinas que todo profesor debe conocer para trabajar las nociones temporales, sobre la importancia de dichas disciplinas y sobre la noción, más abstracta, de tiempo.

La mayoría de los encuestados, hasta un 34'5 %, consideran que la importancia de la enseñanza del tiempo radica en capacitar a los alumnos para que puedan orientarse en las coordenadas temporales, es decir, entender las nociones de pasado-presente-futuro, datar cronológicamente o conocer las unidades de medida temporal (desde el segundo hasta el milenio), entre otras. Un

23'6 % entienden la importancia de la enseñanza del tiempo en base a la comprensión de los conceptos de cambio y evolución de las sociedades, tanto pasadas como presentes. La importancia del tiempo como elemento clave en el conocimiento e integración de los niños en el medio social y natural destaca con un 20 % y, asociada a esta idea, también se hace referencia (9'1 %) a la comprensión de los sucesos cotidianos.

Hay que mencionar, por otro lado, tres datos de interés. El 1'8 % plantea respuestas sin sentido o totalmente fuera de lugar, lo que indica una falta absoluta de conocimiento histórico. Un 11 % de los encuestados manifiestan un conocimiento más disciplinar, al identificar, exclusivamente, la importancia de la enseñanza del tiempo como la base para el estudio de la Historia. Sin embargo, ninguno de los sujetos plantea su utilidad como elemento relevante en la actualidad para potenciar una visión crítica o interpretativa de las sociedades y del mundo.

Por lo que se refiere a las disciplinas que, estos maestros en formación, consideran fundamentales para trabajar las nociones temporales, destacan sobre todas las demás como era de esperar, las Ciencias Sociales, aunque hay algunas reflexiones que parecen interesantes. La Historia es la más considerada (29'2 %), seguida por la Geografía (18'5 %) y a mucha mayor distancia la Sociología (4'5 %), Filosofía (4 %), Economía (3'4 %), Lengua (3'4 %) y Antropología (2'2 %).

Es evidente la relación de la Historia con los estudios temporales, a los que, parece ser, se asocian otras disciplinas que pueden ayudar a su comprensión. Según se explica en los cuestionarios la Sociología y la Antropología estudian también los hechos sociales a lo largo del tiempo, lo que puede suponer, quizás un error en la consideración de las finalidades epistemológicas de estas disciplinas. La Filosofía se la considera fundamental para el estudio del origen de las primeras caracterizaciones temporales y las particularidades que llevaron al hombre a desarrollar la concepción temporal. Por otro lado, se ha interpretado a la Economía como relevante para el estudio de tópicos relacionados con conceptos como cambio, permanencia o evolución, enormemente ligados a la comprensión del tiempo. Finalmente, la Lengua aparece como un elemento base para la comprensión de las estructuras temporales y viceversa.

No deja de ser curioso la aparición de disciplinas relacionadas con las Ciencias naturales y Experimentales (9'5 %), como Biología, Geología, Física o Química, cuya aparición se justificaba por el interés que pueden tener para el estudio y comprensión del concepto de cambio y evolución en sus aspectos naturales. Por otro lado, destaca el relativamente alto índice que tiene la aparición de la Matemática (12'4 %), en este caso, sobre todo considerado para el trabajo de contenidos histórico-temporales relacionados con la cronología y la medición del tiempo.

Sin embargo, entre todas estas consideraciones, destaca la escasa relevancia que los maestros en formación manifiestan en lo referente a las Ciencias de la Educación, ya que la Psicología sólo se refleja en el 6'7 % de los encues-



tados y la Pedagogía en el 6'2 %. El panorama es mucho más negativo en lo relativo a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que ninguno de los sujetos hace referencia a esta disciplina. Todo esto indica que el conocimiento profesional de estos maestros en formación se decanta más por el conocimiento de la materia objeto de enseñanza que por el conocimiento psicopedagógico, desestimando absolutamente el valor del tratamiento didáctico de los contenidos.

Con respecto a la concepción del tiempo, aparece una gran mayoría de maestros que identifican este concepto con su medición, es decir, para ellos tiempo es igual a cronología (72'4 %). Sólo el 27'6 % entienden que el tiempo implica también una concepción interpretativa de los sucesos históricos. Este problema epistemológico de la dicotomía entre tiempo histórico y tiempo cronológico fue ya analizado de forma exhaustiva por Pilar Maestro (1993) en lo relativo a su progresión conceptual que, debido a la gran necesidad de abstracción que requiere, ha de ser trabajado en profundidad, tanto por profesores como por alumnos, para llegar a su comprensión global.

La segunda parte del cuestionario, como ya se ha comentado anteriormente, se centra en el conocimiento didáctico que los maestros tienen en lo que respecta a la enseñanza de las nociones temporales. De esta forma, se plantean preguntas sobre las estrategias que se emplearían, los objetivos que se propondrían, los contenidos básicos para ser trabajados y algunas actividades que considerasen de interés. Vamos a centrarnos básicamente en las estrategias que proponen y en los contenidos seleccionados.

En lo que se refiere a las estrategias para la enseñanza de las nociones temporales, los estudiantes para maestro se han basado en los enfoques que planteaba Pluckrose (1993) y que fueron trabajados durante el curso anterior. Así, la mayoría considera de interés el apoyarse para el trabajo relacionado con este tipo de nociones en estudios basados en el entorno familiar (23'4 %) y a través de salidas (22'4 %) tanto a museos (16 %), donde se pueden observar muy diversos elementos del pasado, como a sitios históricos de interés (6'4 %), de forma que los aspectos enseñados puedan concretarse en elementos reales, que estén próximos a los niños.

Se han estimado también interesantes aquellas actividades en las que se realicen comparaciones entre hechos, paisajes o fotografías del pasado y del presente (13'8 %), el trabajo centrado en objetos del pasado (10'6 %), que el profesor lleve a las clases, de forma que se puedan ver las diferencias entre éstos y los actuales, así como dramatizaciones (10'6 %) a través de las cuales se puedan representar episodios del pasado. Menos interés ha suscitado el enfoque cronológico (8'5 %), que normalmente se ha entendido como referente de una metodología más tradicional.

Estrategias que pueden ser de gran interés como trabajar en función a elementos del entorno cotidiano del niño, en los que se pudieran comprobar los conceptos de cambio o evolución, o en relación a centros de interés desde una perspectiva diacrónica, no han sido presentadas en la dimensión que nosotros

considerábamos, siendo planteado en el primer caso por un 6'4 % de los encuestados y en el segundo por sólo un 4'3 %.

Por lo que se refiere al estudio de los contenidos que los estudiantes para maestros consideran relevantes para ser seleccionados y trabajados en el tema de las nociones temporales, separaremos y pormenorizaremos, en principio, entre los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los conceptos que se consideran más relevantes son los de cambio/evolución, en relación a los de pasado/presente/futuro (24'3 %), seguido de las unidades de medida temporal (21'3 %), sobre todo los términos de día, mes, año y siglo, entre otros. A gran distancia aparecen otros conceptos o informaciones como los datos sobre las civilizaciones históricas (6'8 %) y las fechas históricas relevantes (4'9 %).

Los procedimientos que aparecen referidos son en primer lugar los ejes cronológicos o frisos históricos (14'5 %), la confección y manejo de calendarios (6'8 %), los árboles genealógicos (4'9 %), conectados con los estudios familiares o los mapas históricos comparativos entre diferentes épocas (2'9 %), que ponen en relación los conceptos de tiempo y de espacio.

Por último, las actitudes que los encuestados manifiestan como importantes para trabajar en relación al tiempo son, primeramente, la valoración de las tradiciones (5'8 %), el respeto hacia otras culturas y sociedades (3'9 %) y la conservación de los elementos patrimoniales (1 %).

Hay que destacar dos datos de interés. En primer lugar, el 2'9 % contesta a las preguntas sobre contenidos desde una perspectiva muy general que no permite concretar qué conceptos, procedimientos o actitudes considera importantes trabajar, lo que indica una falta de conocimiento importante en este sentido. Por otro lado, el 57'3 % de las respuestas se centran en contenidos conceptuales, mientras que sólo el 29'1 % son de tipo procedimental y exclusivamente el 10'7 % son actitudinales, hecho indicativo de la falta de capacidad para caracterizar los procedimientos y actitudes. Cuando se propone una actividad práctica de determinación de contenidos, los procedimientos se plantean de forma muy genérica y en el caso de las actitudes aún se articulan de forma más general, sin centrarse en el tema concreto de trabajo o simplemente se obvian.

#### CONSIDERACIONES FINALES

Como se ha podido comprobar, el conocimiento sobre el contenido en los profesores en formación de Educación Primaria no es el deseable, ya que su conocimiento sobre los contenidos claves, así como sobre la estructura conceptual básica de las disciplinas que deben enseñar ponen de manifiesto importantes insuficiencias.

En este sentido existe bastante confusión, como ya se ha comentado, a la hora de diferenciar entre las nociones temporales y las unidades de medida

temporal. La gran mayoría confunde el concepto de tiempo con el de su medición, no concibiendo que la medición temporal es sólo un aspecto parcial y, según algunas perspectivas epistemológicas, secundario de los estudios histórico-temporales.

Por otro lado, la nula aparición de visiones críticas e interpretativas de las sociedades, realizadas a través de análisis temporales, que permitieran la proyección hacia la actualidad de determinados problemas y situaciones, nos indica que su conocimiento no alcanza el nivel de abstracción temporal deseable. Así, sus consideraciones se centran en la enseñanza del tiempo como una forma de instruir a los alumnos para desarrollar capacidades de orientación temporal en función, básicamente, a la cronología.

Otro problema que consideramos importante es la gran implicación que, para estos maestros, tienen las disciplinas relacionadas con las materias en los procesos de enseñanza/aprendizaje, dejando en un puesto secundario las ciencias de la educación. El hecho de que la Didáctica de las Ciencias Sociales no aparezca en ningún caso debe hacernos replantear la perspectiva desde la que desarrollamos la formación de estos profesionales ya que, según se puede extraer de esta experiencia junto a las otras comentadas, los maestros en formación desconocen importantes referentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, que sin duda están relacionados con estas didácticas específicas.

En este estudio, también se ha comprobado como los contenidos más conocidos y destacables por los maestros son los de tipo conceptual, aunque no los dominen plenamente, este hecho puede estar causado por la formación que han tenido en las etapas educativas obligatorias. Sin embargo, los procedimientos propios de las disciplinas para trabajar nociones temporales son mucho menos conocidos y aplicados, dándosele mucha menor importancia que a los conceptos. Por último, las actitudes aparecen escasamente y de forma anecdótica. Es decir, los conceptos, hechos e informaciones siguen siendo, aunque sea de forma inconsciente, los que priman en el conocimiento profesional del profesorado, a pesar de que en teoría se considere que los tres tipos tienen gran importancia.

En relación con esto, se detectan graves problemas para caracterizar los contenidos procedimentales, sin duda debido a la falta de conocimiento tanto de la propia materia como de su didáctica. Por su parte, los contenidos actitudinales se plantean de forma muy genérica: dialogar, trabajar en grupo, respetar normas..., ya que de la misma forma que en el caso anterior, no conocen qué valores pueden estar relacionados con nociones temporales.

De todo lo visto se puede extraer como conclusión la necesidad imperiosa de potenciar el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en los profesores, sobre todo en su formación inicial, fundamentalmente desde una perspectiva práctica, modificando en lo necesario los planes de estudio universitarios. Esta reforma ha de plantearse a través del aumento del número de créditos lectivos (lo que sin duda debería concretarse en la instauración de la

licenciatura de maestro) y su redistribución entre las diferentes áreas de conocimiento, de manera que el objetivo básico sea la mejora del desarrollo profesional de los futuros profesores.

De esta forma, debemos potenciar una formación orientada hacia el conocimiento profesionalizado de la disciplina (su estructura conceptual básica, procedimientos de análisis...), en el sentido de capacitar para la selección, secuenciación y organización del conocimiento escolar, así como, desarrollar el conocimiento didáctico del contenido, como conocimiento práctico y profesionalizado, profundizando básicamente en los aspectos curriculares que, en nuestro caso, se han concretado en las nociones histórico-temporales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ-PINTO, M.A. (1999). "Una experiencia metodológica para la formación inicial de maestros en el ámbito de las Ciencias Sociales." En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada.
- DOMÍNGUEZ, C. (1999). "La formación inicial del profesorado de Educación Infantil. El análisis de los materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica." *Investigación en la Escuela*, 38. 77-86.
- ESTEPA, J. (1998). "El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales." *Investigación en la Escuela*, 35. 43-52.
- GALINDO, R. (1998). "La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial." *Iber*, 18, 85-92.
- MAESTRO, P. (1993). "Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado." En L. Montero y J.M. Vez (eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MARCELO, C. (1993). "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido." En L. Montero y J.M. Vez (eds) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Tórculo, Santiago de Compostela. 151-185.
- MARTÍN, R. y PORLÁN, R. (1999). "Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35. 115-128.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1992). "Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales." En A. Estebanz y V. Sánchez (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PAGÈS, J. (1997a). "La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Diada.

- PAGÈS, J. (1997b). "El tiempo histórico." En P. Benejam y J. Pagès (coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). "La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas." En *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada.
- PEARCE, S. (1998). "A role for History in initial teacher education." *Teaching History*, 90. 10-11.
- PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: MEC-Morata.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de Ciencias*. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. (1997). "La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (notas para un debate deseable)." En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada.
- SHULMAN, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher*, 15,2. 4-14.
- TRAVÉ, G. y CUENCA, J.M. (1998). "Aportaciones de la Didáctica de la Historia a la formación inicial del profesorado. Metodología y actividades: en busca de Shaltish (al-Andalus)." En C. Armengol, M. Feixas, y A. Pérez (coord.) *Actas de las I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas*. Barcelona: Praxis.
- TREPAT, C. y COMES, P. (1998). *El tiempo y el Espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

## LOS CONOCIMIENTOS DE HISTORIA DEL ARTE DE LOS ALUMNOS DE FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO

CECILIA LLOBET ROIG  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.A.B. y concretamente en la asignatura de DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES que pertenece al itinerario de CIENCIAS SOCIALES. En el actual plan de estudios de nuestra Facultad es una asignatura obligatoria para los alumnos de tercero de la especialidad de Educación Primaria que han escogido este itinerario.

En el curso 1997-98 solamente nueve alumnos formaban parte del itinerario de mañana de Ciencias Sociales. Por tanto el grupo clase estaba compuesto por estos nueve alumnos, más otra alumna de segundo curso de la especialidad de Educación Infantil que había escogido esta asignatura como créditos de libre elección.

Los objetivos principales de esta asignatura son profundizar en los temas más importantes de la Didáctica de las Ciencias Sociales y cubrir algunos vacíos que hayan podido quedar después de haber cursado en segundo curso las asignaturas de CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I Y II que son obligatorias para todos los alumnos de Educación Primaria.

De los diez alumnos matriculados solamente *nueve* participaron en la experiencia. Ninguno de ellos se había matriculado de asignaturas de Historia del Arte en la Universidad, aunque en primer curso de Formación del Profesorado habían cursado una materia obligatoria de Didáctica de las Artes Plásticas. Siete de los nueve alumnos habían seguido EGB, BUP y COU, y en este curso habían elegido la Historia del Arte como asignatura optativa. Una alumna procedía de la Reforma y también había escogido una materia optativa de Historia del Arte en Bachillerato. Solamente una alumna procedente de Formación Profesional no había cursado nunca una asignatura de Historia del Arte.