

UNA EXPERIENCIA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

*María Antonia Díaz-Pinto
Universidad de Extremadura*

Introducción

Como muchos otros profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales debo enfrentarme cada día con la formación de maestros de diferentes especialidades y desarrollar un currículo y una metodología que persigue lograr que nuestro alumnado alcance unos objetivos muy ambiciosos. Los estudiantes de magisterio, jóvenes casi adolescentes, deben, por una parte, reflexionar sobre los contenidos curriculares, organizarlos, secuenciarlos, modificarlos, adecuarlos a las necesidades de sus alumnos y alumnas, en definitiva definir qué es necesario enseñar en las diferentes situaciones del aula concreta. Pero además de todo ello, deben desarrollar las habilidades didácticas necesarias para proceder a su aplicación en el aula, lo que supone conocer y valorar distintos tipos de materiales didácticos, organización y secuenciación de actividades en el aula, utilización de diferentes recursos, etc. Evidentemente la tarea de formación de maestros de cualquier especialidad es un reto apasionante y complejo.

La comunicación que presento plantea una experiencia de aula para la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria. En ella pretendemos integrar teoría y práctica en la formación inicial, buscando que nuestro alumnado reflexione sobre sus propias concepciones docentes, las expliciten y las reelaboren. Para ello nos ha parecido fundamental utilizar una situación real de clase que se muestre

próxima a sus preocupaciones, de supervivencia en el aula; pero, al mismo tiempo, que vaya un poco más allá y les obligue a plantearse los temas concretos del currículo de Conocimiento del Medio, sus dificultades de aprendizaje, sus justificaciones teóricas y sus estrategias metodológicas.

Planteamiento y marco teórico

En los últimos años van apareciendo investigaciones sobre el pensamiento del profesor a través de la formación inicial. Aunque no todas las conclusiones sean idénticas, sí que parece necesario aceptar que cuando los futuros maestros comienzan su etapa de formación universitaria tienen ideas, concepciones y actitudes sobre la enseñanza y el aprendizaje, fruto de los muchos años que han pasado como escolares, asumiendo o rechazando los roles de los profesores que han tenido en su etapa escolar (Mellado, Ruiz y Blanco, 1997). Estas concepciones se van formando paulatinamente desde la etapa escolar, y son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de cada persona.

Si los profesores comienzan su formación con creencias y actitudes sobre la enseñanza y aprendizaje, fruto de sus propios años de escolaridad, la formación tiene que partir de estas concepciones y analizar el pensamiento docente espontáneo del profesorado (Furió et al., 1992) lo que incluye la reflexión de sus propias concepciones

sobre la enseñanza y aprendizaje y su propio rol como profesor.

Los antecedentes escolares y sus experiencias como alumnos influyen en los maestros, tanto principiantes, como con experiencia, ya que muchos profesores enseñan con métodos didácticos muy similares a los que ellos mismos preferían en sus profesores cuando eran alumnos, o simplemente enseñan de la misma forma en que fueron enseñados.

Numerosas investigaciones (Marcelo, 1995) señalan que los maestros tienen creencias e imágenes pedagógicas personales muy estables y que sufren muy pocos cambios durante la formación inicial del profesorado. No es por tanto extraño que en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales los resultados obtenidos por diferentes programas formativos no sean demasiado satisfactorios (Pagès, 1997), sobre todo cuando dichos programas son de tipo transmisor-informativo.

Otros autores, sin embargo, señalan que los estudiantes para profesores entran en los programas de formación inicial con muchas dudas y ambigüedades, y aunque tienen ideas que permanecen durante la formación inicial, también tienen percepciones y actitudes que pueden cambiar a través de un adecuado programa de formación.

Muchas de las concepciones de los maestros en formación son implícitas, por lo que durante sus cursos universitarios tienen que reflexionar sobre ellas y hacerlas explícitas, ya que si no se analizan adecuadamente, es muy posible que éstas se perpetúen a pesar de las contradicciones causadas por la razón, el paso del tiempo, la escolaridad y las experiencias.

Para la mayoría de los investigadores es necesario plantear en la formación inicial del profesorado métodos que permitan la construcción de un pensamiento propio sobre la enseñanza de las ciencias sociales,

que enseñe a elegir los temas que vale la pena ser enseñados, a desarrollar esos temas, a investigar sobre ellos, a descubrir los recursos que puedan utilizar los alumnos para aprenderlos, a desarrollar actividades que promuevan la creatividad y la reflexión y a organizarlo todo de manera coherente (Goodman y Adler, 1985). Un segundo bloque de conclusiones de los autores citados manifiesta la necesidad de plantear estas cuestiones formativas en, por y desde la práctica docente para lograr una formación del profesorado que vaya más allá de la mera declaración de intenciones.

Es una constante señalar que las prácticas de enseñanza son esenciales para que el maestro en formación pueda ir generando sus propios esquemas prácticos de acción en la enseñanza. La reflexión en y sobre la práctica de la enseñanza (Schön, 1983) permite al profesor en formación analizar su conducta en clase y contrastarla con sus concepciones previas en un proceso de retroacción continuo.

En la investigación sobre la formación inicial del profesorado dentro del ámbito de sus propias percepciones y de la enseñanza de las ciencias sociales podemos señalar las conclusiones de González (1994) y Fuentes y González (1994). Del trabajo de González señalamos de entre sus conclusiones la necesidad de concentrar esfuerzos en facilitar que los alumnos en formación conozcan las claves que les permitan ser conscientes de cómo aprenden y construyen su conocimiento profesional.

Sobre el trabajo de Fuentes y González, que analiza las necesidades formativas sentidas por unos cien maestros en formación durante su período de prácticas de enseñanza, podemos recoger las siguientes conclusiones:

a) La mayoría de los estudiantes creen que están medianamente preparados en los contenidos propios de las ciencias sociales,

hecho, que en su opinión, contrasta con las importantes lagunas observadas, a través de otras investigaciones, en relación al conocimiento de las ciencias sociales.

b) la existencia de importantes necesidades formativas en las tareas de planificación, ejecución, y fundamentalmente, aquellas relacionadas con la trasposición didáctica.

c) la necesidad de conocer posibilidades y estrategias de formación y autoformación para desarrollar las tareas que deben realizar en los centros escolares durante el período de prácticas de enseñanza.

Consideraciones similares son las que hemos podido constatar en la experiencia docente durante años y las que nos han conducido a plantear en el contexto de las prácticas de enseñanza de nuestro alumnado una experiencia que nos permita lograr tres objetivos fundamentales: progresar en las destrezas profesionales básicas, lograr una integración entre sus conocimientos teóricos y la práctica del aula y desarrollar capacidades reflexivas sobre la propia acción.

Metodología

El Plan de Prácticas de la Facultad de Educación de Badajoz está estructurado en dos períodos, unas prácticas con un tratamiento de los problemas generales en segundo (cinco semanas), y unas prácticas con mayor responsabilidad y especialización en tercer curso (cinco semanas). En la Facultad existe una Comisión de Prácticas integrada por una representación de los supervisores universitarios, los tutores de los Colegios de Primaria y los estudiantes para profesores, encargada de la planificación y seguimiento de las prácticas. Los estudiantes de Magisterio tienen asignados tutores en los Colegios de Primaria y tutores universitarios.

Los tutores universitarios son los encargados de impartir un programa sobre las

prácticas antes de las mismas y de coordinar los seminarios realizados semanalmente durante los períodos de prácticas. Estos seminarios antes y durante su presencia activa en las aulas son un momento idóneo para plantear con el alumnado experiencias metodológicas que les ayuden a construir su saber profesional.

Como profesora responsable de las prácticas de enseñanza de un grupo de tercer curso de la especialidad de Primaria vengo trabajando con ellos con diferentes actividades para lograr los objetivos ya mencionados. Gracias a la posibilidad de trabajar con un número reducido (entorno a 20) de estudiantes de magisterio es posible plantear los seminarios como un grupo de debate o discusión.

Entendemos el grupo de discusión como una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo o de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Gil, 1993). Esta técnica que proviene de la investigación en Ciencias Sociales se viene utilizando en educación para diferentes aplicaciones: enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado, orientación a alumnos y padres, etc.

Las posibilidades de los grupos de discusión como estrategia metodológica sobre la que apoyar la investigación, cuando interesa conocer la percepción que los sujetos de una población tienen acerca de un determinado concepto, hecho, etc., han quedado ampliamente confirmadas en diferentes ámbitos. Pero además esta técnica ha permitido constatar que se configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, creencias, sentimientos, deseos personales, etc.

La confrontación de puntos de vista entre los participantes en un grupo permite

a éstos formar, concretar, verbalizar o evolucionar en sus planteamientos. La interacción con otros sujetos homogéneos, o iguales es una fórmula ya muy ensayada en la enseñanza. Además el diálogo activa recuerdos, sentimientos y experiencias de los participantes y les permite reflexionar sobre los mismos, al verbalizarlos y contrastarlos con los de los otros participantes. La interacción en el grupo nos sirve como metodología, no solo investigadora, sino como metodología de enseñanza para lograr implicar a nuestros alumnos y alumnas en una reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para alcanzar dicha reflexión utilizo dentro del seminario distintos materiales y contextos. El trabajo continuo me viene mostrando que la experiencia de sus propios compañeros suele ser un centro de interés motivador para el alumnado. Por ello vamos obteniendo, de curso en curso, materiales que presentan con distintas técnicas (visuales, auditivas o textuales), situaciones reales de las aulas de primaria.

De entre estos materiales hemos trabajado, por que nos ha parecido de gran interés, el texto que se incluye como Anexo. Se trata de la narración de lo que ocurre en un aula de 5^o de Primaria, visto desde la perspectiva de la propia estudiante de magisterio en prácticas. Se ha respetado su visión, organización, redacción y valoración de las situaciones puesto que deseamos que el texto se acerque, en fondo y forma, a las preocupaciones de los estudiantes en prácticas.

El trabajo en el seminario parte de una primera sesión en la que el alumnado organizado en grupos prepara el mismo tema que el planteado en el texto sobre el que luego vamos a debatir. A los alumnos solo se le indica que preparen una sesión de trabajo en clase, para un 5^o de primaria sobre el inicio de una unidad didáctica dedicada a Extremadura. Se les provee en el aula co-

rrespondiente de material bibliográfico sobre el tema que abarca desde libros de quinto de primaria hasta otros textos y materiales sobre el tema indicado. Se les pide que al terminar el trabajo pongan por escrito el desarrollo de las actividades a desarrollar y también que los tres, cuatro o cinco grupos que están trabajando comenten entre sí lo realizado por cada grupo.

En la segunda sesión se les plantea al grupo la lectura del texto y análisis del mismo. Inicialmente se deja unos minutos de un debate muy abierto donde los alumnos y alumnas comentan muy libremente sobre la situación planteada. Progresivamente van saliendo a debate los distintos temas que aparecen en el texto. En ocasiones es necesario provocar el debate con la lectura de alguna de las frases del texto pues la dinámica del grupo a veces soslaya cuestiones fundamentales.

En una tercera sesión se plantea al alumnado la necesidad de volver a plantearse la preparación del tema en cuestión tras el análisis realizado previamente. En esta sesión vuelven a trabajar en grupo, pero cada alumno/a debe realizar su propio diseño de la sesión de clase.

Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos por dos grupos de alumnos de Primaria. La observación del seminario se ha realizado por dos profesoras, y para reforzar la observación se procede a grabar en audio la segunda sesión del seminario. En las otras sesiones se complementa la observación con los textos realizados por los alumnos. Los resultados que planteamos a continuación pretenden alcanzar cierto grado de generalización sobre los aspectos individuales que son, como se puede suponer, muy variables.

Primera sesión: preparación por el alumnado de una sesión de clase

Se presentan a continuación los rasgos más destacados y comunes que se obtienen de la observación del trabajo en el seminario y de los documentos redactados por los estudiantes de maestros:

a) No todos los grupos usan el material bibliográfico; algún grupo recoge algún texto de primaria, aunque nunca contrastan varios textos.

b) El debate en los grupos suele plantearse a la búsqueda de encontrar cierta "originalidad" en el discurso del profesor.

c) Nunca plantean a ningún nivel del debate lo que desean comunicar a sus alumnos con su discurso, y las cuestiones de objetivos, actividades, secuenciación, procedimientos, actitudes, conceptos, y evaluación no aparecen en su diseño.

d) Nunca cuestionan el tema elegido. Tampoco usan o intentan integrar el tema dentro del diseño curricular básico del MEC.

e) Aproximadamente la mitad de los grupos se plantean conocer lo que ya saben los alumnos sobre el tema.

La exploración de ese conocimiento se realiza mediante preguntas tales como *¿qué es Extremadura?, ¿qué ríos conoces?, ¿cuál es su capital?*. Junto a este tipo de preguntas aparece en algún grupo preguntas que hacen referencia a un mapa mural de España: *Sitúa en el mapa Extremadura..., sitúa en el mapa tu pueblo.*

f) No hay diseño de actividades para el alumno, no existe tampoco una secuenciación, pero sí escriben su discurso que suele ser muy breve y entre mezclado con preguntas. Ejemplificación: *"Extremadura es una de las 17 Comunidades Autónomas de España. Cada región tiene unas características que la diferencia de otras ¿qué animales hay en nuestra región? ¿creéis que en Extremadura hay muchos agricultores? ¿por qué?"*.

g) Como materiales didácticos sólo nos aparece un mapa mural, bien de España o bien de Extremadura.

Segunda sesión de trabajo: Análisis de la experiencia de una compañera.

Reunido el grupo se les plantea que vamos a ver y comentar una situación de clase en la que se ha trabajado, por una estudiante en prácticas, el mismo tema que ellos han realizado. Se les reparte el texto (Anexo) y se inicia el debate.

En un primer momento se produce en el seminario un cierto desconcierto, que a veces va acompañado de risas, y en otras ocasiones de rechazo con expresiones como *imposible, inimaginable, demasiado radical*, etc., aunque lo más destacable es que se produce en el alumnado una sorpresa que se traduce en un desconcierto y paralización. Para superar esa situación habitualmente recomendamos que vuelvan a leer el texto, y se responde a algunas aclaraciones que solicitan.

Una vez realizado esta primera toma de contacto con el texto, el debate se desarrolla normalmente con fluidez e interés. Para la presentación de los resultados los hemos agrupado en los distintos aspectos que aparecen tanto en el documento como en el debate de los estudiantes de maestros.

1.- Sobre el aprendizaje:

El inicio de sus intervenciones se centra habitualmente en los problemas de aprendizaje de los alumnos. Lo que más les interesa son los "errores" de los alumnos. Y sobre ello se produce un intenso debate que reaparece a lo largo del seminario en casi todos los momentos. El análisis de los problemas de aprendizaje, de las dificulta-

des de los niños y niñas no suele plantearse desde aspectos de psicología cognitiva y si desde dos presupuestos que son los mas generales en sus comentarios y que presentamos a continuación:

a) los problemas de aprendizaje se deben al contexto socio-cultural del Centro y su barriada. Se trata de afirmaciones tales como *"nunca han salido de su barrio", "sus padres no les llevan al teatro", "no conocen ni otro barrio"*.

b) los problemas de aprendizaje se deben a la mala preparación de cursos anteriores: *"Esto podría ocurrir en segundo pero en un quinto...."* *"el problema es que antes no se lo han explicado", "es que no tienen base"*.

En ese momento se plantea en el grupo de trabajo si en alguna ocasión a lo largo de sus estudios han aprendido algo sobre ese tipo de problemas en el aprendizaje de los alumnos de Primaria. Nuevo desconcierto en general. No suelen entender la pregunta hay que explicarla varias veces, hacer referencias a asignatura concretas, etc. A pesar de todo siguen sin relacionar los problemas de aprendizaje que aquí aparecen con los estudios que han realizado en psicología evolutiva o en didáctica de las ciencias sociales.

Un tercer tipo de comentarios y afirmaciones en relación con las dificultades de aprendizaje se plantea los contenidos desarrollados y su secuenciación. Aparece un debate espontáneo en torno a como debería plantearse la enseñanza en círculos concéntricos de lo *"pequeño a lo grande"*, o *"de lo grande a lo pequeño"*. En este terreno el alumnado juega con un vocabulario muy coloquial, con expresiones como las ya entremilladas.

La postura mayoritaria suele defender el principio de partir de lo próximo a lo lejano, aunque un grupo significativo defiende la postura contraria. Cuando se les solicita

que lo justifiquen, que defiendan los porqué de sus planteamientos nos encontramos con los siguientes rasgos en sus manifestaciones:

- Los dos grupos de estudiantes realizan afirmaciones casi de tipo tautológico: *"no sé, pero es mejor que conozcan su barrio, su ciudad, etc."* *"como ellos ya saben cosas de España, pues mejor empezar por ahí"*

- Tanto unos como otros pueden afirmar un principio y contradecirse en los ejemplos.

Esta discusión es larga y las posturas son normalmente muy definidas y arraigadas, tal vez precisamente porque no lograr razonar sus planteamientos hacen de ellos principios casi dogmáticos. En ese mismo sentido los estudiantes de magisterio demandan habitualmente del profesor-tutor que resuelva el problema, que defina cual sería la secuenciación adecuada y hasta se enfadan cuando se les niega la respuesta y se les pide que recuerden lo estudiado y que sean ellos los que se definan y razonen su postura.

II.- Sobre la enseñanza y su método:

Normalmente el profesor-tutor suele tener que provocar en el alumnado la búsqueda de aquellas frases que hacen referencia a la actuación de la profesora en prácticas e incluso es necesario ayudarles señalando algunas frases del texto. Una vez localizadas planteamos preguntas tales como: Describe la actuación de la profesora; comenta si has visto este tipo de metodología en tu experiencia como alumno y/o profesor.

Se plantea entonces una discusión en torno a cómo ha trabajado la maestra en prácticas, y porqué lo ha hecho así. En un principio aparece en el debate una postura muy simplificadora asegurando que la maestra *"no se había preparado la clase"*, pero esta primera reflexión empieza a ser modi-

ficada cuando sus propios compañeros plantean que al fin y al cabo la profesora en prácticas está haciendo lo que casi siempre han visto hacer, aparece por tanto en el seminario su recuerdo escolar y debaten sobre los métodos que han visto como alumnos y las imágenes que tienen sobre la enseñanza y como entran en contradicción con sus aspiraciones de encontrar alternativas. Este debate suele concluir con una crítica a la enseñanza en los estudios de Magisterio *"donde no nos enseñan como enseñar"*.

Existe un grupo de alumnos, normalmente minoritario, que no cuestionan el método utilizado por la estudiante en prácticas sino su propio trabajo, tanto de preparación, como de actuación en el aula. Piensan que la situación en el aula es creada porque no ha realizado una buena exploración de ideas previas, entendidas como nivel de conocimientos conceptuales-académicos, y que el método utilizado con un mayor conocimiento del "nivel" de la clase hubiera tenido buenos resultados. Este grupo asegura que ellos hubieran tenido una metodología más activa porque... *"habrían preguntado más a los alumnos"*.

III.-Sobre los materiales y/o recursos:

En relación con lo que se va comentando aparece el tema de materiales didácticos que se utilizan. Los mapas son vistos por los estudiantes de magisterio como material didáctico *muy motivador* y solo ponen pegas al mapa dibujado en la pizarra.

Nuevamente aparece un debate sobre si en vez de empezar por el mapa de Extremadura debería haberlo hecho por el mapa de España. Las razones que se aducen hacen referencia a que es un mapa que ya conocen más puesto que lo ven frecuentemente en televisión y el dibujo es algo *"abstracto"* y que los niños no lo entienden

por eso. Planteamos entonces las diferentes utilidades del mapa y las usadas en el aula. Los alumnos entonces acuden a plantear que en las escuelas eso es muy difícil porque no se tienen... *"materiales adecuados"*

IV.- Sobre los objetivos:

Habitualmente tiene que ser el profesor-tutor el que plantee al grupo cuales son los objetivos que se ha planteado la estudiante en prácticas para la sesión comentada, y si les parecen adecuados, pertinentes, insuficientes, etc.

En principio se muestran muy sorprendidos por la pregunta, aunque finalmente y después de fuertes discusiones plantean que sus objetivos no están definidos por ella sino por el libro de texto que utiliza y que ha sido el que ha determinado toda su actuación en clase.

Planteamos en ese momento cuáles serían sus objetivos para el tema en cuestión para a partir de ahí diseñar las estrategias de aprendizaje. Este momento supone una cierta ruptura y un retomar sus comentarios anteriores. El grupo entonces empieza a plantearse que tiene que "estudiar" y que necesitan repasar diferentes cuestiones, como el Decreto del MEC, sus apuntes, los libros de texto, etc.

Como consecuencia de todo ello se plantea la necesidad de tiempo para el estudio y de reunirnos nuevamente para diseñar la o las nuevas estrategias.

Tercera sesión: Replanteamiento de la preparación de la clase

Se realiza una nueva sesión del seminario en la cual todo el alumnado debe preparar su clase nuevamente y poner por escrito su diseño de la misma. Se aporta al grupo todo los materiales que han solicitado, y los que ellos quieran añadir voluntariamente.

Trabajan en grupo flexible ya que deben contrastar sus puntos de vista pero al final cada uno debe diseñar su trabajo en el aula.

En los grupos aparecen dos cuestiones que provocan discusión, por una parte aparecen la necesidad de definir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y por otra parte los aspectos de secuenciación y organización de las actividades. En los grupos a diferencia de la primera sesión se cuestionan bastante mas una reflexión sobre los diseños de actividades y aparecen comentarios como.....*eso esta muy bien pero que es lo que aprenden con eso....* con lo que las actividades van siendo organizadas, hasta cierto punto, en relación a los objetivos.

Algunos grupos al realizar la nueva programación no se conforman con los materiales bibliográficos y aparece la necesidad de materiales diferentes. Curiosamente parece que descubren entonces materiales tan sencillos como un puzzle de España, los juegos de tipo trivial sobre Extremadura e incluso los programas de ordenador sobre la región.

El debate sobre la exploración de conocimientos previos queda un poco relegado, y cuando aparece se produce una exploración algo menos "académica" y más próxima a las experiencias infantiles con preguntas como: *¿tú eres extremeño? ¿por qué lo sabes? ¿qué extremeños conoces?*

Sobre la localización y el nivel de escala, el debate no suele aportar conclusiones muy esclarecedoras a nivel teórico. Sin embargo a través de las actividades diseñadas observamos que se plantean la necesidad del cambio de escala para definir y observar la realidad. Como ejemplificación de lo señalado podemos recoger: las actividades para medir, con escala gráfica, sobre el mapa las distancias de localidades extremeñas mas conocidas, el manejo de los cuadros de doble entrada de los mapas de carreteras para ob-

servar las distancias desde la propia localidad a otras ciudades españolas, la utilización del globo terráqueo para establecer la posición de Extremadura en el planeta.

Por último debemos señalar que su discurso, tal y como lo redactan, es algo menos descriptivo y algo más explicativo; aparecen en sus textos referencias a explicar que es una comunidad autónoma, que es una región, etc. Además en sus explicaciones aparecen más elementos que los puramente geográficos y buscan ejemplos en la vida cotidiana: *una comunidad es un conjunto de individuos como por ejemplo los hormigueros.....*

Conclusiones

Del análisis y valoración de la experiencia creo que podemos establecer alguna conclusiones de interés de entre las que voy a destacar aquellas considero que tienen particular incidencia en la formación de profesorado:

- Comparando el punto de partida y la elaboración posterior los estudiantes de maestros han mejorado notablemente su capacidad de organizar actividades y secuenciarlas.

- Se ha producido una reflexión sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos lo que ha supuesto para ellos un fuerte acicate para clarificar conceptos que consideraban "evidentes" . Para esa clarificación han debido reelaborarlos y fundamentarlos teóricamente, y parece haberse creado un interés importante sobre la necesidad de clarificar los "que" enseñar.

- Se ha producido un cambio de esquemas sobre las "ideas previas" del alumnado, que desde un planteamiento muy teorista o académico ha pasado a otra mas en consonancia con recoger el saber mas cotidiano y mas ligado a las experiencias vividas.

- Frente a estas cuestiones hay que señalar que lo más conflictivo ha sido la reflexión sobre la organización del currículo en diferentes escalas espaciales. Este tema que era del que esperábamos una reflexión y un cambio en sus planteamientos es del que menos satisfechos nos encontramos. La reflexión teórica nos condujo a un cierto callejón sin salida y solamente a través de la utilización de material cartográfico pudimos lograr un cambio en el trabajo, pero no nos parece haber logrado un cambio real de sus planteamientos teóricos (que yo más bien definiría como ideológicos) que son muy implícitos.

BIBLIOGRAFÍA

- FURIO, PESSOA DE CARBALHO, SALCEDO (1992): *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: el papel de las didácticas especiales*. 16, pp. 7-21.
- GIL FLORES, J. (1992): La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, vol 10-11, 200-212.
- GOODMAN, J./ADLER, S. (1985): Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Educaction*, XIII,2, 1-10.
- GONZALEZ; M. (1994): *Aprender a enseñar. Mitos y realidades*. Servicio Publicacións Universidade da Coruña.
- GONZALEZ, M./FUENTES, E. (1994): Análisis de necesidades durante la formación inicial: implicaciones para una didáctica de las Ciencias Sociales. Comunicación presentada al VI Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Pontevedra.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1995): ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. Análisis de los procesos del aula. *Investigación en la Escuela*, 25.
- MARCELO, C. (1995): La investigación sobre la formación del profesorado. El conocimiento sobre aprender a enseñar. E. L. Blanco y V. Mellado (eds) *La formación del profesorado de ciencias y matematicos en España y Portugal*. Diputación Provincial. Badajoz.
- MELLADO V., RUIZ C., BLANCO L., (1997): Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de maestros. *Bordon*, 49 (3), 275-288.
- 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 *La formación de profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla. Diada. pp. 47-86.

ANEXO: UNA CLASE DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN PRIMARIA.

CONTEXTO: Clase de 5º de Primaria. Colegio en una barriada marginal de la ciudad de Badajoz. Alumnado conflictivo, con diferentes problemas de conducta. La profesora tutora ha logrado un buen ambiente de trabajo en su clase, dentro de las dificultades del contexto social del colegio.

Trascripción de la situación de clase realizada por la propia alumna de prácticas: (se ha respetado totalmente su redacción y ortografía)

El tema que empezaban hoy era la región: Extremadura, era el primer tema y antes de nada les he pintado en la pizarra el mapa de Extremadura y les he comentado que íbamos a hablar de un tema muy importante, que tienen que conocer todo de él. El problema es ¿Cómo situar a los niños en el espacio?, ¿Cómo algo tan fácil es tan difícil de explicar?, o mejor dicho que yo lo intento explicar de una forma que quizás no sea la más adecuada.

Explicando que Extremadura era una Comunidad Autónoma, les he preguntado por otras Comunidades que vieran en el mapa y me contestaban algunos: Mérida, Sevilla, Portugal. ¡Que desesperación!, ¡si lo tenían delante!. Pero aun hay más cosas. Leíamos que Badajoz era la provincia más grande de España, y esto no lo entendían, ¿Cómo podía ser Badajoz más grande que Madrid?. Yo les señalaba en la pizarra toda la provincia les decía que era Badajoz con todos sus pueblos, pero ni así lo entendían bien, lo gracioso fue un comentario de una alumna: "sí, Badajoz es muy grande porque de aquí hasta la Granadilla hay mucho".

En ese momento me entro la risa, pero no quise hacer ningún comentario sobre lo dicho.

Seguimos leyendo, los símbolos de la Comunidad: la bandera, el himno y el escudo. El problema fue la bandera, porque el himno lo conocían, el escudo lo vieron pintado, pero la bandera, algunos estaban confusos. Pregunte por como era y algunos me respondieron: verde, blanca y negra, pero cual fue mi sorpresa cuando pregunte a un alumno y me respondió: "roja y amarilla, con un movimiento de brazos, en medio".

Al final conseguí que supiera que esa era la de España y que la verde, blanca y negra era la extremeña.

Este ha sido el peor tema que pude explicar. Parece muy fácil, pero no, hoy me he dado cuenta que tienes que llevar todo muy bien preparado y que los niños no tienen las cosas tan claras como nosotros pensamos.