

El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

Gustavo A. González Valencia¹
Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumen

El artículo se origina de los resultados obtenidos en una investigación² acerca de las representaciones sociales que sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales tiene un grupo de estudiantes que se forman para ser profesores en dicha área. Se muestra cómo las representaciones, en su espectro conceptual, son amplias y cómo ellas no corresponden a una sola perspectiva de las ciencias sociales. Asimismo, se presentan algunas propuestas para cualificar la formación inicial del profesorado de ciencias sociales.

La investigación tuvo como objetivo develar y comprender las finalidades que le confiere a la enseñanza de las ciencias sociales un grupo de estudiantes para ser profesores del área. Teóricamente, se ubica en el marco de la teoría crítica y en la concepción de la transposición didáctica de las ciencias sociales. Se realizó con 50 estudiantes de la licenciatura en una universidad pública de Colombia. Metodológicamente, privilegió el enfoque cualitativo, aunque se utilizaron métodos mixtos para la recolección y el análisis de la información.

Palabras claves: formación inicial, representaciones, didáctica de las ciencias sociales.

1 Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales, investigador del grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS), Universidad Autónoma de Barcelona. Correo electrónico: gustavoalonsogonzalez@yahoo.com

2 Proyecto: «La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza», dirigido por el doctor Antoni Santisteban Fernández. La tesis fue realizada con el apoyo de la Universitat Autònoma de Barcelona a través de su programa de Personal Investigador en Formación (PIF-UAB 2008-2012)..

Teachers in training and the goals of social science education

Abstract

This article originates from the results of a research project on the social representations about the goals of social science education by a group of students training to be teachers in this field. The article suggests that their representations show a wide spectrum of concepts, corresponding to multiple perspectives of social sciences. It also presents some suggestions to qualify initial teacher training in the social sciences.

The main goal of this research project was to explore and to understand the purposes of teaching social sciences according to a group of future teachers in this field. Theoretically, it used the framework of critical theory and the concept of social sciences didactic transposition. The study was conducted with 50 undergraduate students at a public university in Colombia. Methodologically, it followed a qualitative approach mainly, although a mix of data collection and analysis methods were used.

Key words: *initial training, representations, social science didactics.*

Introducción

La formación inicial del profesorado es una fase en que se espera *dotar* a los futuros enseñantes el conjunto de conocimientos y experiencias que les permita desempeñarse de manera competente en su práctica profesional. En el caso del profesorado de ciencias sociales se considera necesario que conozca los fundamentos teóricos de las disciplinas de referencia y de los procesos didácticos, con los cuales pueda configurar propuestas de enseñanza y aprendizajes del área.

Seguidamente se ofrecen los planteamientos teóricos de la investigación, en los cuales se recoge una larga trayectoria de investigación sobre la formación del profesorado desarrollada por el doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales y el Grupo de Recerca en Didáctica de les Ciències Socials (GREDICS), de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Un marco de referencia de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales

Los cambios en las concepciones de las ciencias sociales han tenido una influencia significativa sobre la teoría de la educación en general, pero los desarrollos no siempre han tenido una repercusión directa y rápida sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación obligatoria. Uno de los cambios más significativos en

la concepción de las ciencias sociales ha sido la Teoría Crítica de la Sociedad, desarrollada por la Escuela de Frankfurt. Si bien esta escuela de pensamiento no elaboró o no ha elaborado una propuesta educativa explícita, sus postulados han inspirado propuestas educativas, que suelen presentarse bajo la denominación de *Pedagogía Crítica*, *Teoría Crítica de la Educación* o *Didáctica Crítico-comunicativa* (algunos referentes son: Apple & Beane, 1997; Carr, 2002; Gimeno, 1999; Gimeno-Sacristán, 2000; Giroux, 2003; Young, 1993, entre otros). En estas propuestas se hace énfasis en que la educación debe desarrollar el pensamiento crítico, que el currículo debe abordar los problemas sociales, promover la deliberación, las relaciones horizontales entre las personas que forman parte de la institución educativa, entre otros (Giroux, Apple, Young, etc.).

Los planteamientos de la Teoría Crítica también han influido de manera directa en la didáctica de las ciencias sociales, donde se pueden encontrar referentes que van de una perspectiva con un fuerte acento marxista a unas más ajustadas a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt. Una muestra de la primera son el Grupo FedIcaria (España) y E. Wayne Ross (Canadá y Estados Unidos). En la segunda se pueden mencionar a Benejam (2002), Pagès (1994), López (2009), entre otros. Puede decirse que estas propuestas están enmarcadas en la teoría crítica al propender por unas ciencias sociales amplias y, si se quiere, integradas, que buscan el desarrollo del pensamiento crítico y la

formación de ciudadanos (Benejam, 2002; Gimeno, 1999). En este sentido, Pagès afirma:

La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (2002: 258).

La Teoría Crítica ha tenido una influencia significativa sobre la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. Esto se puede encontrar en el uso de sus planteamientos epistemológicos (concepciones de las ciencias sociales), sus finalidades (el desarrollo de pensamiento crítico), así como de la clasificación de las lógicas que pueden estar presentes en la enseñanza de las ciencias sociales (instrumental, práctica y emancipadora). Lo anterior se puede encontrar en los trabajos de Adler & Goodman (1983), Armento (2000), Benejam (1999), Catling (2004), Restrepo (2003), Ross (2006), Singer (2008), entre otros.³ La influencia de una tradición filosófica en la enseñanza se puede reflejar en aspectos como las finalidades, el diseño curricular, los contenidos, las estrategias de enseñanza, la evaluación y las prácticas de enseñanza. A su vez estos se pueden materializar en el Proyecto Educativo Institucional o la programación de la asignatura. En cuanto al currículo, según Pagès (1994), se concretan en tres tipos de currículo: el técnico, el práctico y el crítico —con esto se refiere tanto a la enseñanza obligatoria como a la formación del profesorado—.

Los planteamientos expuestos hasta el momento son una declaración de intenciones de las concepciones y finalidades que pueden encuadrar la enseñanza de las ciencias sociales, así como la formación del

profesorado. Este tipo de planteamientos han sido desarrollados en trabajos realizados en diferentes contextos. Una muestra de estos son: para Estados Unidos: Adler (2008), Johannesen, Stiler & Unterreiner (2010), Ross (2006), Singer (2008); Países Nórdicos: Virta (2002); España: Boixader (2004) y Santisteban (2007).

En la línea teórica planteada, la formación de ciudadanos ocupa un espacio relevante. Esta ha asumido relevancia en el debate educativo y social de las tres últimas décadas, y se ha reafirmado la necesidad de trabajar con mayor intensidad en el cumplimiento de esta tarea (Adler, 1982; Armento, 1986; Audigier, 2002; Avery, 2007; Gómez, 2004 y 2005; Osborne, 1997; Pagès, 2000 y 2005; Pagès & Santisteban, 2007 y 2010; Rozada, 1997; Restrepo, 2003; entre otros).

El interés por la formación de ciudadanos desde la enseñanza obligatoria se ha concretado en los planteamientos teóricos y políticas educativas, en normativas (leyes y lineamientos curriculares), pero esto no significa que se materialice en las prácticas de enseñanza o que el profesorado del área piense que esta sea su finalidad.

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

En Colombia la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria se encuentra presente desde la independencia de la Corona española. Pero solo hasta la década de 1930, cuando se dio una transformación social y política significativa, se le proporcionó una mayor relevancia al área, con la finalidad de construir una identidad nacional (Téllez, 2001; Valencia, 2006). En las décadas siguientes —finalizada la Segunda Guerra Mundial—, de la mano de las transformaciones en el orden mundial y las repercusiones en la economía y la sociedad, vino un fuerte impulso del Estado a la tecnología educativa, que correspondió al propósito de “modernizar” el país. En este contexto, la enseñanza obligatoria asumió la tarea de proporcionar conocimientos técnicos a la población (Valencia, 2006). En otras palabras, cualificar la formación de los futuros trabajadores. Así, la enseñanza de las ciencias sociales se enmarcó en un enfoque instrumental.

3 Es necesario señalar que la Teoría Crítica no es la única que ha tenido influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. También se han reflejado otras tradiciones científicas (positivismo, humanismo y posmodernidad), que están bien plasmadas en un trabajo de Benejam (2002a), quien desde la enseñanza de la Geografía presenta una radiografía de las repercusiones de las diferentes tradiciones científicas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Un ejemplo de lo anterior son los manuales de Historia Patria usados en la clase de Historia.

El último cambio significativo del sistema educativo y la enseñanza obligatoria se dio en la década de 1990, a partir de la promulgación de la actual Constitución Nacional (Asamblea Nacional, 1991). Con ella se emprendió una reforma integral del sistema educativo, que se concretó con la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994). En estos dos documentos se define que la finalidad central de la enseñanza obligatoria es la formación de ciudadanos, donde el área de ciencias sociales tiene una responsabilidad central. Este propósito se concretó en los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales (MEN: 2002) y los estándares básicos de las competencias en ciencias sociales (MEN: 2004).

Los lineamientos curriculares de las ciencias sociales definen como objetivos para el área:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en que las y los estudiantes se desarrollen donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantea la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (MEN, 2002: 13).

Por su parte, los estándares de las competencias en ciencias sociales (MEN: 2004) mantienen en sus enunciados los planteamientos sobre la importancia de la formación ciudadana. Este enfoque de estándares de desempeño concibe que cualquier aprendizaje pueda ser clasificado en uno de ellos. En esta perspectiva, la formación ciudadana se determina a partir del logro de unos estándares que pueden ser de conocimientos, instrumentales y actitudinales. Estos estándares mantienen la idea de unas ciencias sociales integradas y proponen que ellas se deben enseñar a partir del abordaje de tres ámbitos:

1. Me aproximo al conocimiento como científico social.
2. Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.
 - 2.1. Relaciones con la historia y las culturas.
 - 2.2. Relaciones con la historia y la cultura.
 - 2.3. Relaciones espaciales y ambientales.
 - 2.4. Relaciones ético-políticas.
3. Desarrollo compromisos personales y sociales.

Estas prescripciones definidas por la normativa no significan que lleguen a las aulas de clase, porque el profesorado, cuando toma decisiones sobre el diseño y la clase, hace uso de las representaciones sociales que posee sobre las ciencias sociales, la educación, la didáctica, entre otros. Esto afecta la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación. Estas representaciones influyen de manera relevante en el proceso de enseñanza (Thornton, 2005).

La formación inicial del profesor de ciencias sociales

La formación inicial del profesorado puede ser concebida como el momento en que se intenta proporcionar el conjunto de conocimientos que permitan al futuro profesor diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Como cualquier fase de formación, es compleja y no siempre lleva a los lugares esperados. Otra aproximación a lo que se puede entenderse por formación inicial del profesorado es la propuesta por Liston & Zeichner, quien plantea que en ella se trata de formar:

Docentes capaces de [diseñar] identificar y organizar sus propósitos, de escoger [y diseñar] estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus acciones. Estas justificaciones deben tener en cuenta la actividad docente, las comunidades más amplias de educadores y una comprensión mayor del contexto social y político de la escolarización (2003: 64).

Concebir la formación del profesorado desde los planeamientos de Liston & Zeichner (2003) implica trascender la concepción del profesor centrado en el dominio de las disciplinas, y considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje responde a la realidad social —pasada, presente y futura— en que se encuentra inmersa su práctica. Entonces ¿Qué significa formar un profesor para enseñar ciencias sociales?

De acuerdo con Pagès:

Preparar a un profesor o una profesora de historia [y ciencias sociales en general], para enseñar historia, consiste en formar un profesional para que tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica. Que aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico (2004: 156).

En el discurso contemporáneo sobre la formación inicial del profesorado ocupa un lugar relevante el desarrollo de una actitud reflexiva sobre su práctica (en la línea de Schön, 1992, y Shaver, 2001). En otras palabras, se pretende «que estén preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias de su enseñanza» (Shaver, 2001: 58). Pero es necesario reconocer que al finalizar la formación inicial «[l]os profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas» (Benejam, 2001: 67).

La investigación del profesorado en formación y las finalidades de las ciencias sociales

El profesorado es quien concreta los planteamientos teóricos de las ciencias sociales y las finalidades que confiere a su enseñanza por medio del diseño y las prácticas de enseñanza. Por esto, indagar las representaciones que tienen sobre las finalidades es un campo que le interesa a la didáctica de las ciencias sociales y que se concreta en una línea de investigación sobre «Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza» (Pagès, 2002).

Este tipo de investigaciones tiene una larga trayectoria en el contexto internacional. Por ejemplo, Adler (2008) hizo una investigación sobre el estado de la cuestión de los estudios sobre la formación del profesorado, realizados en Estados Unidos entre 1994 y 2005, y llegó a la conclusión de que éste ha sido, es y debe ser un ámbito sobre el que es necesario continuar trabajando. Y de manera concreta, es necesario seguir indagando las concepciones que tiene el profesorado en formación acerca de la enseñanza de las ciencias sociales. Algunas investigaciones que reflejan esta trayectoria son sobre las finalidades de los estudios sociales (Adler & Goodman, 1983), las concepciones de los estudios sociales (Ross, 1987), la concepción de democracia (Dinkelman, 1999), la enseñanza del tiempo histórico (Santisteban, 2007), la formación didáctica de maestros y profesores (Bravo, 2002; Llobet, 2005), la enseñanza del pasado reciente (Jara, 2010), entre otros. Todos los trabajos coinciden en una afirmación: las representaciones o concepciones que posee los futuros profesores actúan como un marco de referencia desde el que intentarán tomar las decisiones que afectan el diseño y las prácticas de enseñanza. Por esto, en la medida que se logra comprender las finalidades, es posible dar más sentido a lo que sucede en las prácticas de enseñanza.

El diseño metodológico de la investigación

Para la Teoría Crítica, uno de sus elementos centrales es la indagación de las concepciones sociales que tienen las personas. Las concepciones constituyen las referencias que enmarcan las acciones que las personas realizan. Identificarlas y comprenderlas tiene sentido porque «detrás de cada teoría y práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no se formulen de manera concreta o sistemática» (Gimeno, 1999: 14). En esta lógica, develar las representaciones sociales es tratar de mostrar el trasfondo ideológico que hay en las acciones de las personas y verlas reflejadas en sus prácticas.

La investigación fue realizada con 50 estudiantes de una licenciatura en una universidad pública de Colombia. Las técnicas de recolección y análisis de la información se enmarcaron en los métodos mixtos (Teddlie & Tashakkori, 2009), es decir, algunos estuvieron orientados en una lógica descriptiva (datos cuantitativos), mientras que otros correspondieron a una interpretativa (datos cualitativos). Los métodos de la lógica descriptiva se emplearon en la primera fase de la investigación y tuvieron como finalidad descubrir la estructura de las

representaciones. Los métodos asociados a la perspectiva interpretativa o comprensiva fueron los empleados en la parte central de la investigación y tuvieron como finalidad profundizar en la comprensión de las representaciones, identificar los núcleos, las coherencias y las contradicciones de las mismas.

Los instrumentos para la recolección de la información fueron: el cuestionario estructurado, la entrevista en profundidad y el grupo focal. Para el análisis de los datos se emplearon como técnicas la estadística descriptiva⁴, el análisis de discurso y el análisis de contenido —siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin (2002)—. El planteamiento teórico para el análisis de la información tomó como referencia los planteamientos de Habermas (1966) sobre los intereses que guían la generación de conocimiento en las ciencias sociales: el técnico, el práctico y el emancipatorio. La perspectiva que guió el análisis fue la socioantropológica (Miles & Huberman, 1999).

Análisis de resultados de la investigación

En los datos cuantitativos se encontró que el Profesorado en Formación (PeF) tiene unas representaciones sociales sobre las finalidades de las ciencias sociales, que se pueden enmarcar en la propuesta de las perspectivas de las ciencias sociales de Habermas (1966): instrumental, práctica y emancipatoria. La primera, asociada a una racionalidad técnica de la realidad social; la segunda, centrada solo en la comprensión de los procesos del individuo, y la tercera, orientada a la comprensión y transformación de las condiciones sociales. Las perspectivas con mayor peso fueron la segunda y la tercera.

La propuesta de Habermas fue útil en el análisis de los datos cuantitativos —procedentes del cuestionario, pero en el análisis cualitativo se encontró que los datos sugerían la existencia de matices, lo que hizo que no se pudieran encasillar en las tres perspectivas—. Por esta razón, se propuso tomar como referencia la propuesta de Habermas y agrupar las respuestas en cinco grupos. Cada grupo posee unas características y atributos diferentes.

- *Grupo 1. Centrados en el mantenimiento de la tradición.* Son los PeF que piensan que las ciencias

sociales deben mostrar la idea de Colombia como una nación única. En su discurso, la enseñanza del área debe contribuir a mantener las buenas costumbres que provienen del pasado. También plantean que las personas deben guiarse por las normas de comportamiento y urbanidad heredadas. En algunos casos, las costumbres se encuentran asociadas a valores con una evidente influencia de la Iglesia Católica.

- *Grupo 2. Los que asumen la norma como referencia.* En este grupo se encuentran los PeF que manifiestan que la finalidad central de las ciencias sociales es formar en buenos comportamientos, los cuales son el fundamento de la convivencia individual y social. En este sentido, el aprendizaje de la norma es un aspecto fundamental. La relación entre norma, buen comportamiento y hechos sociales debe ser enseñada en las clases de ciencias sociales. Estas personas están interesadas en reafirmar la idea de una identidad regional.
- *Grupo 3. Los interesados en los valores y la convivencia.* Para estos PeF, la enseñanza de las ciencias sociales debe llevar a que los estudiantes aprendan a convivir en sociedad. La convivencia requiere el aprendizaje de valores, el reconocimiento de las diferencias entre las personas y las culturas. Para este grupo, el conocimiento científico de los hechos sociales permite analizar y saber cómo actuar ante ellos.
- *Grupo 4. Entre la educación en valores y la ciudadanía.* Para estos PeF, la enseñanza de las ciencias sociales debe ir más allá del estudio de hechos factuales. Cuando los datos muestran que la concepción de las ciencias sociales puede llegar a tener un matiz político, sus discursos retornan a las referencias de los valores para la convivencia. Esta aparente ambigüedad puede ser entendida como el reflejo del reconocimiento de las dos perspectivas (práctica y emancipadora).
- *Grupo 5. Los interesados en el debate político.* Para estos PeF, la enseñanza de las ciencias sociales debe llevar a que las personas aprendan a decodificar los hechos sociales, a reconocer la voz de los otros (refiriéndose a las minorías culturales, los excluidos, etc.), identificar la existencia de desigualdades sociales y movilizar a

4 En el presente artículo sólo se hará referencia al componente cualitativo.

las personas hacia la transformación social. Para este grupo, la enseñanza del área debe desarrollar el pensamiento crítico, que es un paso previo para promover la participación social y ciudadana.

Otros hallazgos relativos a aspectos didácticos fueron:

- Los PeF, en los discursos sobre cómo concretar las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, mostraban un interés marcado por lo local, lo próximo (el barrio, la ciudad y la región). Esto no representa perder como referencia el mundo, pero en las entrevistas se encontró que esta última escala es lejana o, por lo menos, difícil de conectar.
- En los discursos de los PeF se evidencia un distanciamiento de la perspectiva *instrumental* de las ciencias sociales y se cuestiona lo que sucede en las clases de ciencias sociales en los centros de práctica ¿Qué sucede cuando ellos diseñan y realizan sus prácticas? Sobre esto es necesario continuar investigando.

Sugerencias para la formación

La formación inicial del profesorado de ciencias sociales es un proceso complejo, que implica la adquisición de conocimientos de las disciplinas de referencia y de las ciencias de la educación. Esta complejidad es mayor cuando se trata de enseñar contenidos con un explícito sustrato ideológico, como lo tiene la enseñanza de las ciencias sociales. Por esta razón, para comprender las siguientes sugerencias se debe tener presente la línea teórica de la investigación:

- La formación inicial debe intentar trascender la fragmentación y la separación de las disciplinas sociales. Esta área requiere que el profesorado comprenda los hechos sociales bajo la perspectiva analítica de las disciplinas de referencia y posea los conocimientos didácticos para su integración y su enseñanza.
- Los resultados de la investigación muestran que los aspectos referidos a la formación ciudadana no se consideran de manera explícita en la formación inicial del profesorado. En un contexto como el de Colombia se hace necesario proporcionar a los PeF una formación de calidad en temas de educación para la ciudadanía, formación que

se caracterice por el conocimiento de conceptos afines, sus implicaciones didácticas para la enseñanza y sus perspectivas metodológicas en relación con las ciencias sociales.

- Una propuesta de formación en educación para la ciudadanía para los PeF debe partir del reconocimiento de los aportes de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales presentes en el currículo de la enseñanza obligatoria, así como de otras presentes en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales (Sociología, Antropología, Geopolítica, Historia del Arte, etc.).
- Los PeF deben comprender que la enseñanza de las ciencias sociales contribuye de manera explícita a la formación de ciudadanos. Una propuesta concreta para desarrollar esto puede ser la realización de actividades que requieran el análisis de hechos sociales (históricos, geográficos, sociológicos, etc.) y de manera paralela la elaboración de propuestas para su enseñanza.
- Sería adecuado que el profesorado en formación entienda que la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia requiere tomar como punto de partida el reconocimiento de los múltiples conflictos sociales y políticos que vive el país y que, a partir de su enseñanza, sus alumnos elaboren alternativas de futuro.
- La enseñanza de conceptos como ciudadanía, democracia, política, etc., debe llevar al reconocimiento de la existencia de las desigualdades y conflictos sociales presentes en el país. En otras palabras, es necesario que esté orientada a la reflexión y la búsqueda de una mayor justicia social. Para lograrlo, es necesario que el profesorado posea los conocimientos disciplinares y didácticos para diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje que hagan posible su comprensión.
- La investigación termina por mostrar la pertinencia y necesidad de diseñar y realizar acciones orientadas a que el futuro profesorado comprenda a nivel didáctico cómo materializar y cumplir el propósito de la formación de ciudadanos desde la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, desvelar las representaciones es un primer paso. Esto último es de especial interés por la llegada de profesionales de distinta procedencia en su formación a enseñar el área. En otras palabras: hay trabajo por hacer.

A modo de conclusión

La investigación logró desvelar las representaciones que el profesorado en formación posee sobre la enseñanza de las ciencias sociales y a partir de esto, se puede pensar en las posibles proyecciones en las prácticas de enseñanza. En general se puede decir que el profesorado en formación posee unas representaciones diversas en estructura y contenido sobre las finalidades de las ciencias sociales. Representaciones que se enmarcan en diferentes perspectivas filosóficas y teóricas, las cuales van desde unas perspectivas tradicionales a unas más críticas y, si se quiere, posmodernas. Las primeras, las tradicionales, están orientadas al desarrollo de sentimientos patrióticos y el interés por la enseñanza de los contenidos clásicos (fechas, lugares y personajes). Las más contemporáneas están caracterizadas por el desarrollo del pensamiento crítico a partir de los hechos sociales pasados y presentes; en ellas, la realidad social es una fuente de enseñanza.

La diversidad de perspectivas puede ser entendida como riqueza teórica y didáctica, pero en este caso no debería entenderse así, porque puede llevar a legitimar concepciones y prácticas convencionales en la enseñanza del área. El reconocimiento de la diversidad debe ser fuente de reflexión y acción.

La investigación evidenció que la formación del profesorado en Colombia debe tratar de superar las concepciones tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje del área. Trabajar en esta línea sigue siendo una tarea pendiente para formadores e investigadores de la didáctica de las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

ADLER, Susan A. (1982). «Elementary School Social Studies: The Development of Student Teacher Perspectives». En: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York. Base de Datos: Education Resources Information Center (ERIC).

ADLER, Susan A. (2008). «The Education of Social Studies Teachers». En: LEVSTIK, Linda S. y TYSON, Cynthia A. (Ed.^{as}). *Handbook of Research in Social Studies Education*, pp. 329-350. New York: Routledge.

ADLER, Susan A. y GOODMAN, Jesse (1983). «What is Social Studies? Student Teacher Perspectives».

Presentación en la National Council for the Social Studies. San Francisco, California. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2009, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

ARMENTO, Beverly J. (1986). «Research on Teaching Social Studies». En: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, pp. 942-951. 3.^a ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association and Macmillan.

ARMENTO, Beverly J. (2000). «El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales». En: TRAVÉ GONZÁLEZ, Gabriel, ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús y PARGÉS I BLANCH, Joan (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, pp. 19-39. Huelva: Universidad de Huelva.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

AUDIGIER, François (2002). «Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas». En: *Enseñanza de las ciencias sociales*, N.º 1, pp. 3-16. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE).

AVERY, Patricia G. (2007). «Civic Education in the United States: Increased Challenges». En: *Citizenship Teaching and Learning*, Vol. 3, N.º 2, pp. 22-39. Inglaterra: CitizED.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (1999). «El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales». En: TERESA GARCÍA, Santa María (Coord.^a). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, pp. 15-26. Sevilla: Diada Editores.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (2001). «Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado». En: ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra (Ed.^{as}). *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*, pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar (2002). «Las finalidades de la educación social». En: BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar y PAGÈS I BLANCH, Joan (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, pp. 33-52. Barcelona: Horsori.

BOIXADER I COROMINAS, Agnès (2004). *Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca-acció*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

BRAVO PEMJEAN, Liliana Isabel (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

CARR, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones Morata.

CATLING, Simon (2004). «An Understanding of Geography: The Perspectives of English Primary Trainee Teachers». En: *GeoJournal*, Vol. 60, N.º 2, pp. 149-158. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994). *Ley General de Educación 115*. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2013.

DINKELMAN, Todd (1999). *Conceptions of Democratic Citizenship in Preservice Social Studies Teacher Education: A Case Study*. Quebec: American Educational Research Association. Fecha de consulta: 20 de junio de 2013, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).

GIMENO, Pilar (1999). «La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa». En: *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, N.º 3, pp. 13-41. Sevilla: Diada Editores y FedIcaria.

GIMENO-SACRISTÁN, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones Morata.

GIROUX, Henry A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. 3.^a ed. México D.F.: Siglo XXI.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Antonio Ernesto (2004). «Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales». En: VERA MUÑOZ, María Isabel y PÉREZ I PÉREZ, David (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Base de Datos de Dialnet.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Antonio Ernesto (2005). «Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N.º 44, pp. 7-15. Barcelona: Graó.

HABERMAS, Jürgen (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.

JARA, Miguel Ángel (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis doctoral. Director: Antoni Santisteban Fernández. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

JOHANNESSEN, B. Gloria Guzman, STILER, Gary y UNTERREINER, Ann (2010). «Preservice Teachers and Sociocultural Competence: ‘Walk About-Talk About’». En: *Curriculum and Teaching*, Vol. 25, N.º 1, pp. 63-75. Norteamérica et ál.: James Nicholas Publishers.

LISTON, Daniel P. y ZEICHNER, Kenneth M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones Morata.

LLOBET I ROIG, Cecília (2005). *La formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

LÓPEZ FACAL, Ramón (2009). «Formación del profesorado y ciudadanía». En: ÁVILA RUIZ, Rosa M., BORGHI, Beatrice y MATTOZZI, Ivo (Eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “Estrategia de Lisboa”*, pp. 459-470. Bolonia: Pàtron Editore.

MILES, Matthew B. y HUBERMAN, A. Michael (1999). *Qualitative Data Analysis*. 2.^a ed. California: SAGE.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2002). *Lineamientos en Ciencias Sociales*. Colombia. Fecha de consulta: 17 de septiembre de 2012. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCiencias-Sociales.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2004). *Serie Guías N.º 7. Estándares Básicos de Competencias. Ciencias Sociales*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- MORA, Martín (2002). «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici». En: *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, Vol. 1, N.º 2, pp. 1-25. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- OSBORNE, Ken (1997). «Citizenship Education and Social Studies». En: WRIGHT, Ian y SEARS, Alan. *Trends & Issues in Canadian Social Studies*, pp. 39-67. Vancouver: Pacific Educational Press.
- PAGÈS I BLANCH, Joan (1994). «La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado». En: *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, Año 5, N.º 13, pp. 38-51. Oviedo: Educastur.
- PAGÈS I BLANCH, Joan (2000). «La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia». En: *Treballs d'Arqueologia*, N.º 6, pp. 205-217. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PAGÈS I BLANCH, Joan (2002). «Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales». En: *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PAGÈS I BLANCH, Joan (2004). «Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores». En: NICOLÁS MARÍN, María Encarna y GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio (Coords.). *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, pp. 155-178. Murcia: Universidad de Murcia.
- PAGÈS I BLANCH, J. (2005). «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». En: *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N.º 44, pp. 45-56. Barcelona: Graó.
- PAGÈS I BLANCH, Joan y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2007). «La educación para la ciudadanía hoy». En: *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- PAGÈS I BLANCH, Joan y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010). «La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia». En: *Íber. Enseñanza de las ciencias*, N.º 64, pp. 8-18. Barcelona: Graó.
- RESTREPO, Gabriel (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- ROSS, E. Wayne (1987). «Preservice Teachers' Perspectives Toward Secondary Social Studies Education». En: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, D.C. Base de Datos Education Resources Information Center (ERIC).
- ROSS, E. Wayne (2006). *The Social Studies Curriculum*. New York: SUNY Press.
- ROZADA MARTÍNEZ, José María (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Akal.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2007). «Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico». En: *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, N.º 6, pp. 19-29. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- SHAVER, James P. (2001). «La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales». En: ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra. *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*, pp. 41-60. Rosario: Homo Sapiens.
- SINGER, Alan J. (2008). *Social Studies for Secondary Schools: Teaching to Learn, Learning to Teach*. 3.ª ed. New York: Taylor & Francis.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

TEDDLIE, Charles y TASHAKKORI, Abas (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. California: SAGE.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo (2001). *Proyecto político pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

THORNTON, Stephen J. (2005). «History and Social Studies: A Question of Philosophy». En: *International*

Journal of Social Education, Vol. 20, N.º 1, pp. 1-5. Muncie: Editorial Ball State University.

VALENCIA C., Carlos Hernando (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Manizales: Editorial Andina

VIRTA, Arja (2002). «Becoming a History teacher: Observations on the Beliefs and Growth of Student Teachers». En: *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, Vol. 18, N.º 6, pp. 687-698. Charlottesville, Virginia: University of Virginia.

YOUNG, Robert G. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 21-06-2013 Aprobado el 02-07-2013