

FORMACION DEL PROFESORADO Y DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: IMPLICACIONES DESDE LA DETECCION DE NECESIDADES

Mercedes González Sanmmamed
Universidad de La Coruña

Eduardo José Fuentes Abeledo
Universidad de Santiago

1.- ANALISIS DE NECESIDADES EN FORMACION DEL PROFESORADO.

En el campo de la Formación del Profesorado, en nuestro contexto, los estudios sobre detección de necesidades se han referido, fundamentalmente, a la etapa de Formación en Ejercicio (Fuentes Abeledo y González Sanmmamed, 1989; González Sanmmamed, 1986; Montero Mesa, 1985; Montero Mesa et al., 1990; Sánchez Fernández et al., 1992).

Así, frente a la polisemia del término, o cuando menos la variedad de significados con los que se ha utilizado (Stufflebean et al., 1984; Suarez, 1990), las distintas clasificaciones sobre los tipos de necesidades (Tejedor, 1990; Zabalza, 1987) y los diversos propósitos que se persiguen con su indagación (Suarez, 1990; Wysong, 1983), en estos estudios, se suele entender la necesidad como "conjunto de preocupaciones, deseos, carencias, problemas, sentidos o percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza" (Montero, 1987).

Y, básicamente, se asume la visión del profesor como aprendiz adulto, como sujeto activo responsable de su propio proceso formativo. Se trata de investigaciones descriptivas en las que, usualmente, se utiliza la técnica del cuestionario para poder acceder con cierta facilidad a un gran número de sujetos. El propósito esencial del análisis de necesidades será recabar la información en base a la que se establecerán prioridades y se tomarán aquellas decisiones que permitan superar las lagunas detectadas. Por lo tanto, la detección de necesidades viene a constituir -aunque a veces no aparezca de manera explícita- un primer paso en la fase de planificación de algunos modelos de diseño y desarrollo de la formación del profesores (Dean, 1991; Oldroyd y Hall, 1991).

El estudio que vamos a presentar se ha desarrollado en Formación Inicial. Concretamente, hemos indagado las necesidades percibidas por el alumnado de 3º de Magisterio de la especialidad de Ciencias Sociales de las cinco Escuelas de Magisterio de Galicia, durante la realización de la experiencia de las Prácticas Escolares.

2.- PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

2.1.- Supuestos básicos.

En consonancia con los presupuestos teóricos y metodológicos apuntados, diremos que participamos del concepto de necesidad que, como ya señalábamos, resulta habitual en el ámbito de la Formación de Profesores. Por lo tanto, entendemos la necesidad no sólo como carencia o deficiencia, sino también como deseo dentro de una perspectiva de mejora del conocimiento y la actuación profesional.

Nos interesan las necesidades sentidas/percibidas por estos alumnos en formación, ya que asumimos que desde su implicación responsable y reflexiva en su proceso de formación, ocupan una posición privilegiada en la consideración y reconocimiento de los puntos débiles y/o defectuosos que les impiden responder o asumir de manera adecuada las demandas a las que se enfrentan. Entendemos que la experiencia de las Prácticas Escolares, por las coordenadas temporales y espaciales en las que se desarrollan, por el contacto con la realidad de las aulas y los centros, y, en algunos casos, por la posibilidad que ofrece a estos futuros profesores de implicarse en las tareas profesionales, constituye una magnífica ocasión para que afloren los problemas, las dificultades,... en fin, las necesidades de formación que convendría satisfacer para garantizar una formación completa y eficaz.

Nuestro propósito ha sido, además de obtener el listado de las necesidades detectadas y su interpretación a la luz del programa formativo sobre el que se ha desarrollado el estudio, avanzar en una doble dirección que nos llevase, por una parte, a valorar la conveniencia-adequación del propio programa de formación, y, en la medida de nuestras posibilidades, advertir de las modificaciones que podrían ser de interés (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994).

Pero además, desde una perspectiva más comprensiva de los procesos de formación, y a la luz de las recientes preocupaciones y de algunos datos de los que disponemos respecto a la construcción del conocimiento profesional de los docentes y a las condiciones y características del proceso de aprendizaje de la enseñanza, pensamos que los resultados de la indagación de necesidades de los alumnos en formación pueden constituir un elemento a tener en cuenta en el complejo debate acerca del conocimiento que necesitan los profesores y cómo facilitar su desarrollo durante la formación inicial (Carter, 1990; Grossman, 1990; Shulman, 1993; Tom y Valli, 1990).

La mayor parte de los datos que presentamos en este trabajo, proceden de investigaciones más amplias en las que, mediante la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, nos interesa describir y analizar el proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores en formación. Algunas de estas investigaciones han sido ya finalizadas (González Sanmamed, 1994).

2.1.- Metodología

Hemos adoptado la técnica de encuesta por considerarla la más adecuada a nuestras condiciones y propósitos. El cuestionario elaborado se componía de 30 ítems acompañados de una escala tipo Likert de 5 puntos para valorar el grado de necesidad sentida.

La aplicación se realizó a principios del mes de abril, justo después de finalizar las Prácticas Escolares. Participaron los alumnos que estaban en la clase el día y la hora en la que se realizó la aplicación.

2.3.- Participantes.

En total se recogieron 100 cuestionarios. Su distribución atendiendo a los diversos segmentos muestrales considerados se recoge en las siguientes tablas: localidad (Tabla 1) en que se ubicaba la Escuela de Magisterio, la edad (Tabla 2), el sexo (Tabla 3), el tipo de centro en el que realizaron las Prácticas (Tablas 4, 5 y 6) y (Tabla 7) el ciclo o área en el que estuvieron.

Tabla 1

Localidad	f	p
Coruña	9	9.0
Lugo	21	21.0
Pontevedra	34	34.0
Santiago	8	8.0
Orense	28	28.0

Tabla 2

Edad	f	p
Menos de 21	34	34.0
De 21 a 25	65	65.0
Más de 35	1	1.0

Tabla 3

Sexo	f	p
0	1	1.0
Mujer	58	58.0
Hombre	41	41.0

Tabla 4

Régimen	f	p
0	4	4.0
Público	84	84.0
Privado	12	12.0

Tabla 5

Situación	f	p
0	14	14.0
Rural	15	15.0
Urbano	45	45.0
Semirural	26	26.0

Tabla 6

Unidades	f	p
0	12	12.0
Hasta 8 unid.	5	5.0
De 9 a 16	21	21.0
Más de 16	62	62.0

Tabla 7

Ciclo y área	f	p
1ª Etapa	23	23.0
2ª Etapa	43	43.0
E. Especial	2	2.0
1ª/2ª Etapa	26	26.0
Otra	6	6.0

El mayor número de participantes corresponde a la Escuela de Magisterio de Pontevedra. Seguidamente se sitúan las de Orense y Lugo, y por último, con una participación muy inferior, las de Coruña y Santiago.

Atendiendo a la edad, el porcentaje más elevado corresponde a la categoría entre 21 y 25 años, siendo considerable el número de participantes con menos de 21 años.

Respecto al sexo, aunque el número de las alumnas es superior, no existe una gran diferencia entre ambos.

El porcentaje obtenido indica que, en su mayoría, las Prácticas Escolares de Magisterio se realizan en centros públicos, en su mayoría urbanos, generalmente de más de 16 unidades.

Respecto a la Tabla 7, los mayores porcentajes corresponden, por este orden, a las Prácticas Escolares en Segunda Etapa y combinando Primera y Segunda Etapa. Parece lógico suponer que han podido trabajar en su especialidad, aunque el porcentaje alcanzado por la categoría Primera Etapa nos indica que casi una cuarta parte no ha trabajado exclusivamente en relación con las Ciencias Sociales.

3.- ALGUNOS RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.

Presentamos en la Tabla 8 los ítems ordenados de mayor a menor puntuación media.

Globalmente, observamos que las puntuaciones medias son bastante altas, además la puntuación media más baja alcanza 2.79, de ahí que podamos pensar que existen unas importantes necesidades formativas, al menos en los aspectos que nosotros hemos recogido, y que se relacionan con distintas acciones y tareas que suelen realizar los alumnos en formación durante las Prácticas.

Para un comentario general de los datos expuestos, nos inspiramos en la propuesta inicial de Shulman (1986) respecto a los tipos de conocimiento de los profesores: **conocimiento del contenido** (referido tanto a nociones, conceptos y relaciones, como conocimiento de los procedimientos), **conocimiento curricular** (referido a los materiales curriculares diseñados para un determinado aprendizaje, el diseño de un programa para la enseñanza de un área y sus relaciones con otras áreas y otros niveles educativos) y **conocimiento de contenido pedagógico** (que incluye, por ejemplo, el conocimiento de estrategias y procedimientos instruccionales, recursos que faciliten la gestión del aula, conocimiento de las representaciones que poseen los estudiantes, sus errores y dificultades, etc).

Así, observamos que el ítem que alcanza una menor puntuación media es el referido a los temas de las asignaturas. La experiencia de las Prácticas Escolares, induce, pues, a que los alumnos en formación perciban sus necesidades más acuciantes en áreas que se refieren a los otros dos tipos de conocimiento citados, y asumen que están medianamente preparados en los contenidos propios de las Ciencias Sociales. Estos datos coinciden, parcialmente, en lo que se refiere a la jerarquización de necesidades formativas, con los obtenidos en otra investigación sobre análisis de necesidades de profesores de EGB en ejercicio de la especialidad de Ciencias Sociales -aunque sólo respecto a la provincia de Orense- (Fuentes y González, 1989). Decimos parcialmente, porque éstos

sentían una alta necesidad formativa en los aspectos relativos al dominio de contenidos de las disciplinas (con una puntuación de 4.17), pero en todo caso, inferior a la manifestada con respecto a la programación, métodos y técnicas de enseñanza y, sobre todo, relación con el medio.

Tabla 8 : “Necesidades formativas durante las Prácticas”, ordenadas de mayor a menor puntuación media.

Ítem	Texto	x
3	-Programar y preparar las clases	3.58
7	-Conocer y seleccionar las estrategias de enseñanza	3.51
2	-Elaboración de unidades didácticas	3.50
30	-Posibilidades y estrategias de formación y autoformación	3.50
6	-Identificar y organizar las actividades de aprendizaje	3.48
11	-Motivación de los alumnos	3.46
13	-Atender a los alumnos con problemas de conducta y/o aprendizaje	3.46
5	-Identificar y seleccionar objetivos	3.43
12	-Adaptarse a las diferencias alumnos	3.38
8	-Seleccionar y diseñar materiales	3.35
20	-Aprendizaje por descubrimiento	3.35
24	-Alternativas metodológicas al libro de texto	3.35
4	-Identificar y seleccionar contenidos	3.34
19	-Metodología activa	3.34
9	-Técnicas y estrategias de evaluación	3.32
10	-Técnicas y estrategias de apoyo y recuperación	3.28
15	-Adaptar la enseñanza al contexto	3.26
21	-Aprendizaje a través de la investigación	3.25
29	-Coordinación entre profesores	3.24
28	-Conocimiento del marco legal e institucional de la profesión docente	3.20
26	-Cooperación Escuela y Comunidad	3.18
23	-Utilización de recursos tecnológicos	3.14
25	-Organización y realización de actividades extraescolares	3.13
16	-Gestión del aula (organización, dirección, control y disciplina)	3.05
18	-Técnicas de trabajo individual	3.02
17	-Técnicas de trabajo en grupo	3.01
22	-Utilización de los medios de comunicación en el aula	2.99
14	-Orientación y tutoría de alumnos	2.97
27	-Participación en la gestión y organización del centro	2.86
1	-Temas de las asignaturas	2.79

Estimamos, que esta escasa necesidad formativa sentida por los alumnos de Magisterio, nos remite al análisis de la visión que poseen sobre la naturaleza del conocimiento de las Ciencias Sociales y la consciencia del enfoque desde el que se abordan los contenidos. Los datos que poseemos -a través de estudios de caso-referidos a la comprensión de los alumnos de Magisterio en disciplinas como la Historia, desvelan importantes lagunas en cuanto a la estructura semántica y sintáctica de esta materia. Y no olvidemos, que el razonamiento pedagógico, como señala Shulman (1987), exige la comprensión de los propósitos, la estructura de la materia y las ideas dentro y fuera de la disciplina. En este sentido, los profesores de Escuela de Magisterio encargados de

materias culturales como Historia y Geografía se han quejado del escaso dominio del contenido por parte de sus alumnos y lo mismo han hecho los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (véanse por ejemplo, las conclusiones del Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Córdoba en 1990, y publicadas en el Boletín nº 2 de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales).

Sin embargo, los alumnos de Magisterio, sobre todo tras la experiencia de Prácticas en centros, demandan menos "teoría" -identificada fundamentalmente con estos contenidos-, y más "práctica", en referencia básicamente a las experiencias que permitan aprender "cómo" realizar determinadas tareas (cómo planificar, cómo gestionar una clase, cómo instruir...).

En cualquier caso, como ya hemos advertido, los datos referidos al conocimiento histórico que poseen los alumnos de tercero de Magisterio reflejan un panorama preocupante. Las carencias en cuanto al dominio de contenidos específicos, sobre todo de carácter procedimental, la escasa o nula formación en el ámbito propiamente epistemológico y la ausencia de reflexión acerca de los objetivos de la enseñanza de contenidos históricos y su relación, por ejemplo, con la selección de contenidos, inciden poderosamente en el proceso de transformación del conocimiento científico a la enseñanza. Sin embargo, no existe clara conciencia de estas lagunas por parte de los futuros profesores.

Así, nuestros datos permiten corroborar la afirmación de Pagés (1993), respecto a la confusión entre la historia que se enseña y 'el pasado', seleccionándose hechos y conceptos del mismo "que se presentan como 'lo que pasó' y no como una construcción y una interpretación sobre el pasado, olvidando o escondiendo que si este pasado 'existe', es conocido, es porque ha sido reconstruido desde el presente y para el presente" (p. 139).

Hemos recogido abundantes declaraciones de profesores en formación acerca del descubrimiento casual, espontáneo, y para ellos sorprendente después de varios años de estudiar Historia, de la existencia de interpretaciones históricas diferentes sobre determinados acontecimientos, que se complementa con la creencia muy extendida de la existencia de un "núcleo duro" de hechos históricos que existen de manera objetiva, sin tener en cuenta que el historiador siempre selecciona los hechos, como magistralmente nos ha recordado Carr (1961). En todo caso, llama la atención el desconocimiento de la diversidad de posiciones historiográficas y de cuáles se reflejan en determinados productos de la investigación histórica, en el curriculum prescrito por la Administración Educativa o en el curriculum presentado a través de materiales curriculares. A este desconocimiento, no es ajena la confusión que se suele producir entre hechos y conceptos, la "sacralización" de los contenidos factuales -como ha señalado Pagés (1993)- y la desatención a los contenidos procedimentales. En definitiva, no existe conciencia de la opción desde la que se seleccionan los hechos y conceptos, bien sea desde la decisión tomada por el alumno en Prácticas a la hora de diseñar una unidad didáctica o, por ejemplo, de las decisiones de sus tutores o de los libros de texto. Como han señalado Apple y King (1985) respecto a cualquier tipo de conocimiento transmitido en la escuela:

"Los principios de selección, organización y evaluación de estos conocimientos constituyen opciones dirigidas por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección. Por esta razón no se deben aceptar como datos, sino que deben ser problematizados, de manera que las ideologías sociales y económicas y los significados institucionalmente estructurados que están detrás puedan escudriñarse" (p. 39).

Por otra parte, analizar en profundidad el tratamiento que se da a ciertos temas de las Ciencias Sociales, desvelar cuándo, por ejemplo, aparecen manifestaciones de etnocentrismo o de androcentrismo (Moreno, 1986) o se fomenta una cultura competitiva y violenta, permite tomar conciencia de la distorsión ideológica a que profesores y alumnos pueden estar sometidos.

Entendemos que una labor realmente urgente consiste en trabajar en profundidad con los alumnos de Magisterio la función política e ideológica que juega el conocimiento social. Diversas investigaciones nos han revelado los sesgos ideológicos que presentan los libros de texto de Ciencias Sociales: destacamos, por ejemplo, para el caso de la instrumentalización de la información histórica en libros de texto en nuestro país la síntesis de Valls (1991), o las reflexiones y ejemplos que presentan Gil y Peris (1991); o a través de la comparación de textos de Historia de varios países los trabajos de Hutton y Mehlinger (1987), quienes analizan la visión que un país da de sí mismo y la que se presenta de otros países.

Si tenemos en cuenta que para la adopción de decisiones curriculares respecto al contenido, los profesores en formación suelen acudir fundamentalmente a los libros de texto que encuentran en los centros en los que realizan sus Prácticas, o que ellos mismos han utilizado como alumnos en los diversos niveles de la enseñanza, la necesidad del análisis que hemos comentado se hace más evidente. Entendemos que este tipo de actividades, conectan con líneas de investigación poco desarrolladas aún en nuestro país y que pretenden penetrar en lo que algunos autores denominan una "epistemología escolar" que se puede diferenciar de la epistemología de los saberes de referencia. Trabajar con los alumnos de Magisterio qué procesos de adecuación didáctica y de axiologización se llevan a cabo con los saberes académicos, propicia un proceso de reflexión muy enriquecedor para la toma de decisiones razonadas en la enseñanza.

Continuando con el análisis de otros datos, vemos que la media alcanzada en ítems que engloban tareas de planificación (2 y 3), y los ítems 4, 5, 6, 7, 8 y 9 -que podemos considerar como elementos de un diseño curricular-, desvelan necesidades importantes respecto a las funciones del profesor en la fase preactiva de la enseñanza. Estos datos recomiendan actuaciones coordinadas por parte de los Departamentos implicados en la preparación de estos profesionales, en los ámbitos del conocimiento curricular y conocimiento del contenido pedagógico, íntimamente relacionados con la transposición didáctica.

Es necesario que los alumnos conozcan y analicen proyectos curriculares diseñados para un determinado aprendizaje, que estas propuestas respondan a distintos modelos de enseñanza y que hagan explícitos los criterios adoptados para la toma de decisiones sobre selección y organización de estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, objetivos, contenidos, materiales y estrategias y técnicas de evaluación. Por desgracia, la inmensa mayoría de materiales curriculares en nuestro país, no clarifican esos criterios. Un buen ejercicio con los profesores en formación -también con los profesores en ejercicio-, sería desvelar los que permanecen implícitos, o la posible coherencia/incoherencia entre las declaraciones de principios y las propuestas presentadas. Así, si nos referimos, por ejemplo, a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos factuales, conceptuales y procedimentales, no debemos olvidar, como señala Pagés (1993), que "no puede plantearse al margen del enfoque que ha presidido su selección porque son los instrumentos fundamentales de la reconstrucción y de la interpretación de la realidad y, consiguientemente, varían en función de cada paradigma y de las aportaciones o propósitos que éste realice a la enseñanza" (p. 140). Por ejemplo, abordar la enseñanza de contenidos geográficos, desde un paradigma crítico que seleccione conceptos clave como dominación/dependencia, igualdad/desigualdad, conflicto/consenso... (Ascón, 1994), supone un enfoque diferente a otros posibles (Benejam, 1993).

En este sentido, es imprescindible que los profesores en formación entiendan que las Ciencias Sociales son ciencias pluriparadigmáticas y que el conocimiento social, como ha escrito Delval (1988): "es el resultado de las tensiones sociales del mundo en que vivimos. Esto limita mucho el grado de objetividad de los conceptos sociales y afecta a la selección de los conceptos que se enseñan y a cómo se enseñan" (p. 188). Igualmente, desvelar qué concepción del aprendizaje permanece implícita en las propuestas resulta un ejercicio inexcusable. Una visión del aprendizaje consistente en hacer copias exactas en la memoria de la información o el conocimiento que se ha recibido, por ejemplo, difiere de una concepción constructivista, aunque la visión "realista" del aprendizaje ligada a determinadas estrategias didácticas transmisivas puede resultar eficaz para el aprendizaje de hechos o datos, pero inadecuada si pensamos en ideas y argumentos de cierta complejidad conceptual (Pozo, 1992). En relación, pues, con el aprendizaje, es preciso considerar las estrategias de enseñanza (por repetición, por descubrimiento, receptiva...) y, por supuesto, la evaluación.

El análisis debe posibilitar también el contraste de las propias creencias de los profesores en formación (Liston y Zeichner, 1993) que intervienen como supuestos obvios que dotan de sentido a lo que se hace. Ser conscientes de las propias creencias y de los valores que se transmiten, reflexionar acerca de su precisión y justificabilidad y de otras alternativas, nos parecen requisitos necesarios para todo docente, más, si cabe, al referirnos a la enseñanza del conocimiento social. Actividades como las comentadas por Kemmis (1993) que incluyen análisis críticos de la adecuación entre las teorías y las prácticas de los profesores son un buen ejemplo de esta línea de actuación formativa.

Pero entendemos, además, que antes de la incorporación a los centros de Prácticas, los alumnos deben haber realizado prácticas de diseño curricular y de enseñanza. La reflexión crítica, en las aulas de Magisterio, sobre el diseño y la experimentación de los proyectos de alumnos en Prácticas de otras promociones (sobre todo si éstos han sido realizados en el marco de un proceso de investigación-acción, con recogida de evidencias), reflejados en las memorias y en otros materiales, ofrece también una vía de grandes posibilidades formativas, puesto que representan propuestas desarrolladas en nuestro propio contexto y pueden permitir analizar los resultados alcanzados, reflexionar acerca de los problemas prácticos identificados, de su naturaleza (dilemas, contradicciones, dificultades...) y de las opciones tomadas y alternativas posibles.

Estas y otras actividades de análisis y experimentación curricular deben propiciar el desarrollo de capacidades más allá de las requeridas desde el modelo didáctico implícito en las propuestas editoriales habitualmente manejadas por sus tutores. Propuestas en las que, excepto raras excepciones, el contenido se presenta estructurado y acabado ofreciendo una visión descriptiva y escasamente explicativa del conocimiento social a través de un discurso en el que no se reflejan las discrepancias. Propuestas en las que no se hacen explícitas las opciones tomadas a diversos niveles, el aprendizaje se entiende como un proceso de captación, retención y fijación del mismo, y en la evaluación se demanda, casi en exclusiva, la reproducción de los conocimientos expuestos.

Los alumnos de Magisterio, pues, manifiestan fuertes necesidades formativas a la hora de reflexionar y adoptar decisiones razonadas acerca de múltiples aspectos en relación con la función propiamente docente (los resultados destacan un nivel de necesidad inferior por ejemplo en funciones tutoriales o institucionales y relacionadas con el centro como organización). Y hemos de pensar, que la mayor parte de las decisiones sobre elementos del diseño curricular, se refieren a microfragmentos del mismo (lecciones, unidades didácticas). Es de suponer que las nuevas tareas relacionadas con las innovaciones que introduce la Reforma (establecimiento de macrosecuencias de

contenido en el Proyecto Curricular de Area, por ejemplo), supondrán aún mayores dificultades. En este sentido, cabe recordar lo señalado por Gudmundsdottir y Shulman (1990) quienes destacan como un elemento importante del conocimiento de contenido pedagógico la visualización de unidades extensas en términos del currículum.

La puntuación alcanzada en el ítem 30, nos revela que los alumnos en Prácticas necesitan conocer posibilidades y estrategias de formación y autoformación para desarrollar las tareas en las que se ven involucrados en su estancia en los centros escolares. Precisamente en el período de Prácticas, el impacto de la realidad hace emerger demandas formativas en contextos concretos de enseñanza-aprendizaje sobre las que es necesario trabajar "in situ" y en colaboración con los supervisores universitarios y los tutores de los centros escolares.

La Escuela de Magisterio ha de posibilitar el acceso a instrumentos de autoformación y, en todo caso, debe "asistir" a los alumnos en los períodos de Prácticas para responder razonablemente a las tareas que se le plantean en un continuo proceso de investigación-acción colaborativa (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994).

Esperemos que la elaboración de los nuevos planes de estudio de Magisterio haya propiciado en nuestro país un mejor diseño del "Prácticum", con un acercamiento gradual a la compleja función de enseñante y una mayor interrelación entre las experiencias en centros escolares y las experiencias formativas en los centros universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPLE, M. W. y KING, N. R. (1985): "¿Qué enseñan las escuelas?". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 37-53.
- ASCON, R. (1994): "Criterios para la selección y secuenciación de los contenidos conceptuales de geografía". Ponencia presentada al VI Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Pontevedra.
- BENEJAM, P. (1993): "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado". En MONTERO, L. y VEZ JEREMIAS, J. M. (Eds.): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado (I)*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 341-347.
- CARR, E. H. (1966): *¿Qué es historia?* Barcelona, Seix Barral.
- CARTER, K. (1990): "Teachers knowledge and learning to teach". En HOUSTON, W.R. (Ed.): *Handbook of Research of Teacher Education*. New York, Mac Millan, pp. 291-310.
- DEAN, J. (1991): *Professional development in school*. Milton Keynes, Open University.
- DELVAL, J. (1988): "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza". En HUARTE, F. (Coord.): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid, Narcea, pp. 184-204.
- FUENTES, E. J. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1989): "Necesidades formativas y concepciones curriculares: Bases para un diseño de formación en ejercicio". *Investigación en la Escuela*, 9, pp. 57-66.

- GIL, E. y SAURA, T. (1991): "Transmissió de valors i ensenyament de la Historia. La descodificació como eina front la simple reproducció social". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, 5, pp. 15-32.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994): *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZALEZ SANMAMED, M. y FUENTES ABELEDO, E. J. (1994): *Las Prácticas Escolares en la Formación del Profesorado: Análisis y propuestas*. Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- GROSSMAN, P. (1990): *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago, Teacher College Press.
- GUDMUNSDOTTIR, S. y SHULMAN, L. S. (1990): "Pedagogical content knowledge in social studies". En LOWYCK, J. y CLARK, C.M. (Eds.): *Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference)*. Leuven University Press, pp. 23-34.
- HUTTON, D. y MEHLINGER, H. (1987): "International textbook revision. Examples from the United States". En BERHGANHN, V. y SCHISLLER, H. (Eds.): *Perceptions of History. International textbook research on Britain, Germany and the United States*. Oxford, Berg, pp. 141-156.
- KEMMIS, S. (1993): "La formación del profesor y la extensión de comunidades críticas de profesores". *Investigación en la Escuela*, 19, pp. 15-38.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Paideia-Morata.
- MONTERO MESA, M. L. (1985): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO MESA, M. L. (1987): "Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación". *Revista Investigación Educativa*, 5 (9), pp. 7-31.
- MONTERO MESA, M. L. et al. (1990): *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal.
- OLDROYD, D. y HALL, V. (1991): *Managing Staff Development*. London, Paul Chapman.
- PAGES, J. (1993): "Psicología y Didáctica de las ciencias sociales". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp. 121-151.
- SANCHEZ FERNANDEZ, S. et al. (1992): *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SHULMAN, L. (1986): "Those who understand: knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57, pp. 1-22.

- SHULMAN, L. (1993):** "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching". En MONTERO MESA, M. L. y VEZ, J. M. (1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 53-70.
- STUFFLEBEAN, D. L. et al. (1984):** *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston, Kluwer-Nighott Publ.
- SUAREZ, T. M. (1990):** "Needs Assessment Studies". En WALBERG, H. y HAERTEL, G. (Eds.): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. New York, Pergamon Press, pp. 29-31.
- TEJEDOR, F. J. (1990):** "Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo". *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp. 15-37.
- TOM, A. y VALLI, L. (1990):** "Professional Knowledge for Teachers". En HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J.W.: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, pp. 373-392.
- VALLS, R. (1991):** "La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 5, pp. 33-47.
- WYSONG, H. E. (1983):** *Needs assessment in counseling, guidance and personnel services*. ERIC/Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, The University of Michigan, Ann Arbor.
- ZABALZA, M. A. (1987):** *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.