

EL CURRÍCULO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ESPAÑA: REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ACTUALMENTE

CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESPAÑOLA

AUTOR: José Martín Sánchez¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: hosecun@hotmail.com

Fecha de recepción: 22 - 11 - 2012

Fecha de aceptación: 25 - 05 - 2013

RESUMEN

Con las Ciencias sociales, geografía e historia como una de las materias a cursar obligatoriamente por el alumnado de secundaria se pretende en general profundizar en el conocimiento de la sociedad partiendo de los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en la etapa anterior. La enseñanza de esta asignatura trata de que el alumnado adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes que necesitan para comprender la realidad del mundo que les rodea, las experiencias colectivas del pasado y del presente, así como el espacio en que desarrollan su vida en la sociedad. A pesar de ello, hoy en día muchos alumnos de la ESO afirman que las Ciencias Sociales no sirven para nada; y no sin razón. A diferencia de otras asignaturas, su pragmatismo puede suscitar ciertas dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, ríos, etc. únicamente suele tener una finalidad: aprobar los correspondientes exámenes. Y es que parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de Ciencias Sociales. Pues predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la materia más cercana a la que predominaba hace cien años que a la que debería predominar hoy.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Sociales; Secundaria; Currículo; Didáctica

THE CURRICULUM OF THE SOCIAL SCIENCES IN SPANISH SECONDARY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES TODAY

ABSTRACT

In the social sciences, geography and history as one of the subjects to take obligatorily by secondary school students are generally intended to deepen the knowledge based society of learning that students have acquired in the

¹ Licenciado en Geografía e Historia. Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura (realizando actualmente la Tesis Doctoral en el mismo programa). Profesor de Secundaria y Bachillerato en Andalucía y Madrid. España.

previous stage. The teaching of this course is that students acquire the knowledge, skills and attitudes they need to understand the reality of the world around them, the collective experiences of the past and present as well as the space in which their life in society. However, today many students of ESO claim that Social Sciences are useless, and not without reason. Unlike other subjects, his pragmatism may raise some doubts. Memorizing dates, names, times, rivers, etc. usually has only one purpose: to pass the corresponding exams. And it seems that the current teaching practice, as well as complex, not too innovative models provides future teachers of Social Sciences. For transmissive practice prevails in that communication remains unidirectional-from teacher to student, in which society technologies of communication and information penetrate very slowly, and which probably lasts a conception of the subject closest to the prevailing hundred years ago that it should prevail today.

KEYWORDS: Social Science; Secondary; Curriculum; Teaching

INTRODUCCIÓN

Es en los artículos 24 y 25 de la LOE² (denominados *organización de los cursos*) donde quedan recogidas las Ciencias sociales, geografía e historia³ como una de las materias a cursar obligatoriamente por el alumnado de secundaria. Cuestión que se vuelve a confirmar en los artículos 4 y 5 del Real Decreto 1631/2006, lugar en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO⁴. Y cuyo horario escolar, expresado en horas, correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en el caso de las Ciencias sociales, geografía e historia queda establecido en 70 horas para cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Aunque, es en el Anexo II del citado Real Decreto en el que se establece el currículo propiamente para la materia de Ciencias sociales, geografía e historia. Para ello, “(...) parte del conocimiento de la sociedad, tanto en lo que se refiere a su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo y en la actualidad, como en lo que concierne al territorio en el que se asienta y organiza, algo que ha constituido siempre, en nuestra tradición educativa, una parte fundamental de la educación de los jóvenes”.

La asignatura de Ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria Obligatoria pretende en general profundizar en ese conocimiento de la sociedad partiendo de los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en la etapa anterior (Educación Primaria) en la materia de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*. Según lo cual, por la evolución del alumno en esta nueva etapa hace procedente el que se produzca una más amplia profundización en el conocimiento de lo social, permitiendo un enfoque más disciplinar de esta asignatura que tome como referencia fundamental a la

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006.

³ Denominación que recibe la asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

⁴ Educación Secundaria Obligatoria.

Geografía y la Historia. Estas disciplinas son los ejes vertebradores del ámbito social, pues, contemplan a la realidad humana y social desde un punto de vista global e integrador, además ofrecen una mayor capacitación para estructurar los hechos sociales. A pesar de ello, la comprensión actual de la realidad humana y social, obviamente, requiere la intervención de otras disciplinas, que son parte de las Ciencias sociales, y que presentan alternativas de análisis. Son el caso de las aportaciones desde la Economía, la Sociología, la Historia del Arte o la Ecología que complementan la comprensión.

Así pues, con la enseñanza en esta asignatura se trata de que el alumnado adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes que necesitan para comprender la realidad del mundo que les rodea, las experiencias colectivas del pasado y del presente, así como el espacio en que desarrollan su vida en la sociedad. Por un lado, como recoge el currículo:

“proporciona ideas fundamentales sobre la dimensión espacial de las sociedades y la configuración territorial, entendida ésta en ámbitos que van desde el local al mundial, a la vez que acerca al alumnado a los principios de interacción de las sociedades y su entorno físico, y posibilita que pueda valorarse la actuación de los hombres en el espacio y las potencialidades y constricciones del medio. Favorece también que el alumnado pueda adquirir un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, sus dimensiones demográficas, económicas o sociales, los modos de intervención y sus posibles impactos”.

Y por otro lado:

“la comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. (...) de ahí la importancia que tiene en estas edades adquirir unas referencias básicas sobre el devenir histórico que permitan incorporar aprendizajes posteriores”.

Si bien la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias sociales, geografía e historia en esta etapa de secundaria se ven facilitados por el desarrollo intelectual de alumno desde el pensamiento concreto al formal, la complejidad de esta disciplina, presenta algunas dificultades relativas a la adquisición de las nociones espaciales y temporales, la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales o el procesamiento de informaciones diversas. Por ello, se recomienda “un trabajo continuado en todos los cursos que facilite la adquisición progresiva de estas nociones a lo largo de la etapa”.

En lo que respecta a los *contenidos* se organizan por cursos y se agrupan en bloques. En todos los cursos hay un bloque inicial, denominado “Contenidos comunes”, donde se incluyen el aprendizaje de los aspectos fundamentales en el conocimiento geográfico e histórico que son básicamente procedimientos de tipo general o se refieren a actitudes. La presencia en el currículo de este

bloque inicial tiene como objetivo principal el resaltarlos, considerándose que debiera ser en ese marco en el que habrían de desarrollarse el resto.

En lo que respecta a la selección de *objetivos y contenidos* de las Ciencias sociales, geografía e historia dentro de la etapa, se tiene en consideración la presencia en ESO de las materias de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* y *Educación ético-cívica*, las cuales complementan el conocimiento de lo social. Por lo tanto, en aquellos aspectos en los que ellas se relacionan se ha buscado el enfoque que es específico de la materia o bien que los que resulten complementarios. Del mismo modo y en relación con lo dicho, la enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia en esta etapa se busca como finalidad el desarrollo una serie de capacidades recogidas dentro del currículo (identificar, localizar, analizar, valorar, comprender, buscar, seleccionar, adquirir, emplear, conocer y realizar).

Igualmente por el carácter integrador de la asignatura de Ciencias sociales, geografía e historia, hace que su aprendizaje contribuya a la adquisición por parte del alumnado de algunas *competencias* básicas (competencia social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, expresión cultural y artística, aprender a aprender, matemática, tratamiento de la información y competencia digital). Pero por el peso que tiene la información en esta asignatura se singularizan las relaciones existentes entre esta y la *competencia en comunicación lingüística*, más allá de la utilización del lenguaje como un vehículo de comunicación en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Además, esta materia facilita el lograr habilidades para utilizar diversas variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y también colabora con la adquisición de vocabulario cuyo carácter básico debería venir dado por aquellas palabras que, correspondiendo al vocabulario específico de las Ciencias sociales, geografía e historia, debieran formar parte del lenguaje habitual del alumnado o de aquellas otras que tienen un importante valor funcional en el aprendizaje de la propia materia.

DESARROLLO

A pesar de todo, hoy en día, muchos alumnos de la Educación Secundaria afirman que las Ciencias Sociales no sirven para nada. Y no sin razón. A diferencia de otras asignaturas, como el Inglés o las Matemáticas, su pragmatismo puede suscitar ciertas dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, ríos, etc. únicamente suele tener una finalidad: aprobar los correspondientes exámenes. Sin embargo, estos problemas no son ninguna novedad. Por el contrario, como tantas otras cosas, el estado actual de las Ciencias Sociales en Secundaria es fruto de una determinada evolución histórica.

Ya desde su origen como una disciplina en la enseñanza secundaria española, surgida entre la *Ley Pidal* del año 1845 y la *Ley Moyano* del 1857, tuvo escasa trascendencia socialmente. Debido a que, con la gratuidad circunscrita a la enseñanza primaria elemental, es evidente que eran pocos los alumnos que

podían acceder a la segunda enseñanza, destinada así, únicamente a las élites del país. Por otro lado, esta asignatura hacía gala de un marcado carácter nacionalista, algo que puede comprobarse, por ejemplo, en el Plan de Estudios de 1900, donde referida a su parte de Historia se decía que “la asignatura debía abarcar la Historia Universal y la de España como parte de ella. (...). Dicho está que la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma, y en su relación con otras naciones” (Real Orden de 18/08/1900, en Benejam y Pagès, 1997:16).

Este contexto facilitó la creación de un discurso lleno de connotaciones religiosas, políticas y patrióticas enfocado exclusivamente a las clases dominantes. Igualmente, se creó en las aulas una dinámica de enseñanza transmisiva y aprendizaje memorístico; un medio útil para evitar cualquier atisbo de pensamiento autónomo, proporcionando de este modo estabilidad social a los nuevos estados liberales que estaban surgiendo. Tendencia educativa que, a la postre, se convertirá en una cuestión de difícil solución.

No será hasta los años setenta del pasado siglo XX, cuando la malograda Ley General de Educación del año 1970, el fin de la dictadura y la urgencia de un nuevo modo de educación (tecnocrático de masas), facilitaron el camino para realizar verdaderas reformas educativas. Este desarrollo reformador tendrá como principal fruto la redacción de diversos textos legales educativos (LODE, LOGSE, LOCE, LOE, además de otras disposiciones). Cabe preguntarnos, entonces, hasta qué punto han cambiado la enseñanza de las Ciencias Sociales desde su aparición como una disciplina escolar y cuál es su estado actualmente. En primer lugar, está claro que “los vaivenes legislativos de las últimas décadas, aunque a veces pudieran estar justificados, han traído un grado de inestabilidad no pequeño” (Prats y Raventós, 2005: 178). En este contexto cambiante, las Ciencias Sociales, y en especial la Historia se ha convertido en un campo público utilizado para dirimir no sólo circunstancias académicas, sino que también religiosas, políticas, etc. Sus singulares características hacen de esta materia una realidad fácilmente adaptable a determinados intereses. Un ejemplo de ello lo encontramos en la denominada *polémica de las Humanidades* (1996), donde la entonces ministra de Educación denunciaba el mal estado de la enseñanza de la asignatura, y no entendía la escasez de sus contenidos en las enseñanzas que recibían los escolares. Como indica Valls (2004: 13), del discurso se deriva la necesidad de retornar al estudio de los grandes personajes y a la concepción de la cronología como esqueleto de esta materia. En definitiva, nombres y fechas que sólo pueden “enseñarse” adoptando un método basado en la emisión expositiva y la recepción memorística –lo que hace recordar, como señalamos, a los primeros pasos de las Ciencias Sociales como materia escolar a mediados del XIX–.

En esta línea en España, Barrado recientemente (2002: 662-663) afirma que en la práctica docente:

“sigue dominando un modelo de clase magistral que resulta bastante poco adecuado a los intereses y expectativas del alumnado. Su complemento con ejercicios, trabajos y temas transversales ayuda a corregir este problema pero no siempre esos métodos alternativos están bien preparados e imbricados en el desarrollo del currículum. (...) El alumnado tiende a ser espectador pasivo o poco motivado, acaso por una presentación insuficiente o por la ausencia de repercusión real de esa actividad en el programa o la calificación”.

Y es que parece que la práctica docente actual, además de compleja, no ofrece modelos demasiado innovadores a los futuros profesores de Ciencias Sociales. Pues predomina una práctica transmisiva en la que la comunicación sigue siendo unidireccional –del profesor al alumno–, en la que las tecnologías de la sociedad de la comunicación y de la información penetran, si penetran, muy lentamente, y en la que, probablemente, perdura una concepción de la materia más cercana a la que predominaba a principios hace cien años que a la que debería predominar a principios del siglo XXI como señala Thornton (1990) en relación con la situación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Estados Unidos.

Tal vez situaciones como las descritas explican los problemas del aprendizaje de las Ciencias Sociales y sitúan la tarea de enseñarlas entre las tareas educativas más complejas. Pendry y otros (1998), parten de la complejidad de la enseñanza de esta materia en su libro dedicado precisamente a la formación de su profesorado, al aprendizaje de su enseñanza. Para esta autora y sus colegas, la enseñanza de las Ciencias Sociales es un ejercicio intelectual relativamente complejo porque las clases son lugares complejos pero también porque es compleja la naturaleza de la propia disciplina.

Es importante resaltar que de la antes citada polémica se desprende como primera conclusión, “que las administraciones tienen una visión claramente ideológica de las Ciencias Sociales como materia educativa, así como una clara intención de ponerla al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, es el poco peso que tuvieron los profesionales de la educación y de las Ciencias Sociales en un debate que, obviamente, les afectaba” (Prats, 2001: 93) Pero, principalmente, destaca la cuestión de que en el terreno de esta materia –también en los de otras– aparecen diversos grupos (políticos, religiosos, económicos, etc.) que luchan por imponer sus razones, Cuesta (2007: 26) lo resume en tres grupos de presión:

“los humanistas partidarios del regreso a la tradición de las artes liberales; los eficientistas defensores de la acomodación de los estudios a las demandas del mercado capitalista; y los igualitaristas defensores de formas de integración curricular al servicio de la reforma social”.

Por otra parte, una de las cosas que más controversia ha suscitado en lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales es la respuesta a la pregunta ¿qué enseñar? En ese sentido, creemos que la mayor dificultad tiene que ver con la cantidad de los contenidos que se deben impartir. Un vistazo a los

currículos oficiales y los manuales escolares de Secundaria nos permitiría comprobar que el alumnado ha de estudiar desde la Prehistoria hasta los últimos hechos destacados de nuestro siglo.

Ello no sería un problema si no fuera porque, realmente, no hay tiempo para poder estudiarlo todo durante un curso escolar. En este sentido, está claro que la amplitud de contenidos que se pretenda abarcar es proporcional al grado de superficialidad de los resultados que se conseguirán. En general, un exceso de contenidos sólo puede abarcarse mediante la metodología expositiva que, lejos de producir aprendizajes, únicamente proporciona la memorización de datos. “Por todo ello, dada la complejidad que requiere el estudio y comprensión de conceptos de las Ciencias Sociales hasta que se logra un aprendizaje significativo, sería muy conveniente limitar el objeto de estudio. Es preciso, por tanto, seleccionar un número reducido de contenidos que puedan ser estudiados y trabajados con una mínima profundidad y eficacia” (López Facal, 2000: 51-52).

Como ejemplo citar el primer curso de la ESO. En este caso, la materia se divide en dos bloques: el primero, referido a la Geografía; el segundo, a la Historia –con lo cual, se pretende que el alumna conozca desde el Paleolítico a Roma en Historia y desde la formación del Universo y la Tierra a las actividades humanas en Geografía, todo en apenas ocho meses–. De ello podemos extraer dos conclusiones: lo primero, la consabida falta de tiempo, que hace imposible profundizar en los contenidos sin que tenga perjuicio para el resto del temario. Lo segundo, se deriva de lo anterior, es la frecuente idolatría hacia el libro de texto, situación que ya denunció Altamira en la Real Academia de la Historia en 1922⁵:

“en el examen planteamos preguntas que pudieran ser respondidas con los cuadros, esquemas comparativos, etc. que los propios alumnos habían elaborado en clase. Sin embargo, la gran mayoría optó por la cita textual, parafraseando los epígrafes del libro que, creían, mejor se adecuaban a cada pregunta, a pesar de que el libro apenas fue utilizado en el desarrollo de las sesiones correspondientes.”

Y es que los manuales no sólo poseen un papel protagonista en la enseñanza actual –en verdad, siempre lo han tenido–, sino que, muchas veces, se han convertido en una especie de dogma y único eje vertebrador de las clases de Ciencias Sociales. Tanto es así, que su presencia en las clases –su compra– es una cuestión cuasi obligatoria –algo sorprendente, cuando los manuales de años anteriores son totalmente vigentes–. Aunque lo grave de esta cuestión es que el profesorado de la materia, a su pesar, queda supeditado al propio libro de texto. A este respecto, Merchán (2002: 93) recoge el testimonio de un alumno:

⁵ En Merchán, F. J. (2002). “Profesores y alumnos en la clase de Historia”, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 309, pp.90-94.

“El primer día que vino (el profesor) dijo “coged apuntes”, después me di cuenta de que venía en el libro, que no había que coger apuntes, tienes que atender en clase y ya está, después en tu casa haces los resúmenes del libro.”

Ese testimonio alude a la idea que comentábamos al principio: para muchos alumnos, las Ciencias Sociales no tienen más utilidad que el aprobar los exámenes. Exámenes que pueden tener menor o mayor popularidad entre el profesorado, pero que constituye el único instrumento, hoy por hoy, que podemos utilizar para evaluar su aptitud, es decir, la capacidad memorística. Fundamentalmente, ya que esa parece ser su única función: el aprendizaje de las Ciencias Sociales se reduce a la memorización, y la búsqueda evaluación continua no puede hacerse real sino con controles periódicos y una prueba escrita al final de cada evaluación. Cabe señalar que este sistema, lógicamente, se intensifica más en Bachillerato, donde más que enseñar Geografía e Historia –y cualquier otra asignatura–, se busca el enseñar a aprobar la selectividad. En definitiva, con el actual sistema, sin los exámenes no hay posibilidad de evaluar lo que el alumnado sabe.

CONCLUSIONES

Por último, en lo concerniente a qué contenidos son los más adecuados (puede haber tantas opiniones como profesores de Educación Secundaria). A pesar de ello, es conveniente destacar que la selección de contenidos debe arrancar de un cambio de perspectiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es muy necesario tener presente que el conocimiento de esta materia es el resultado de sucesivas investigaciones, y por ello no sólo es un producto final, sino que también una realidad en continua construcción. No hay Ciencias Sociales –con mayúscula– sin investigaciones. De este modo, sólo puede enseñarse mediante la iniciación del alumnado en la investigación. Es decir, “el profesor de Sociales debe priorizar el desarrollo de técnicas que capaciten al alumno para estudiar el pasado como investigadores, con métodos similares a los empleados por el profesional” (Pluckrose, 1993: 19). No se trata de convertir al alumnado de secundaria en profesionales, pero sí es muy importante que conozca cómo se construye el conocimiento de esta asignatura.

Investigaciones como las de Thornton (1991) y de Evans (1989) nos han permitido comprender el alcance y la importancia de las investigaciones centradas en el profesor de Ciencias Sociales, y su práctica. Thornton (1991) realizó una importante revisión de las investigaciones existentes en el mundo anglosajón sobre la práctica de enseñar Ciencias Sociales y creó el concepto del profesor como “gatekeeper” del currículo, es decir como “controlador curricular”. En definitiva, como la persona que decide en última instancia qué contenidos enseña y qué contenidos decide no enseñar. Evans (1989), por su parte, investigó las creencias y las prácticas del profesorado de Ciencias Sociales de los EE.UU. y estableció cinco categorías o estilos de enseñanza: “el narrador de historias, el profesor científico, el profesor reformista, el filósofo cósmico y el profesor ecléctico”.

Los resultados de estos trabajos pueden completarse con otros más recientes publicados en Europa. Por ejemplo, los de Grech (2000)⁶, que en su informe del Seminario europeo sobre la enseñanza del Holocausto organizado por el Consejo de Europa, habla de la existencia de tres tipos de profesores:

- a) Los que consideran, simple y llanamente, la Geografía e Historia como el estudio del pasado.
- b) Los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- c) Los profesores que relacionan el pasado con el presente.

Otro de los trabajos más interesantes, es el que realizó Virta (2001) que investigó las creencias y las concepciones de estudiantes finlandeses a través de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿por qué estudiamos Geografía e Historia en la escuela secundaria?, ¿cuál es la importancia de la Geografía e Historia en la sociedad?, ¿qué es para mí la Geografía e Historia?, ¿cuál es su significado?, ¿cuál es mi lugar? Después del análisis de las respuestas, concluía señalando la necesidad de los estudiantes de esta materia de clarificar sus propias creencias sobre la misma y sobre sus funciones sociales.

En resumen, utilizar la investigación como modelo de enseñanza-aprendizaje puede ayudar a los alumnos a comprender que, aunque las Ciencias Sociales nos acercan a un conocimiento riguroso y objetivo de tiempos pasados, están formadas por diferentes interpretaciones; entendiéndolo que el conocimiento histórico es un constructo de los humanos y por lo tanto sujeto a cambios. De esta forma, aproximándose al estudio de nuestro pasado, a la resolución de hipótesis y problemas, y sabiendo de la existencia de diversos puntos de vista, adquirirán una conciencia crítica para el presente. Y eso constituye la mayor virtud y utilidad de esta disciplina. De lo contrario, las Ciencias Sociales en Secundaria seguirán condenadas a la más absoluta indefinición; una materia moldeable a determinados intereses ajenos a lo educativo y cuya presencia en los currículos actuales podrá quizás ser cuestionada bajo el pretexto de inútil.

BIBLIOGRAFÍA

Barrado, J., (2002). "La enseñanza de la geografía e historia en secundaria: reflexiones desde el frente", en Forcadell, C. et al. (coord.): *Usos públicos de la geografía e historia*. VI Congreso de la Asociación de Historia, Zaragoza. 655-666.

Benejam, P. y Pagés, P. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, p. 16 y ss. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona.

⁶ En Virta, A. (2001). "Student Teachers Conceptions of History and Geography". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol 2, nº 1.

Evans, R., (1989). *Concepciones del maestro sobre la geografía e historia*. Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales 3 y 4, 61-94, 1991. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, 3, 210-240

López Facal, R., (2000). “Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales)”, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 24, pp. 46-56.

Prats, J., (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura.

Prats, J. y Raventós, F. (2005), *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*, pp. 177-228, 2005. Barcelona, Fundación La Caixa.

Pendry, A. et al., (1998). *Social Sciences Teachers in the Making: Professional Learning*. Buckingham, Open University Press.

Pluckrose, H., (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Thornton, S. J., (1990) ¿Hay que enseñar más geografía e historia?. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* 3 y 4, 55-60. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, 1,53-60.

Thornton, S. J., (1991). “Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies”, en Shaver, J. P.: *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York. MacMillan, 237-248.

Valls, R., (2004). “La enseñanza de la Geografía e Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales”, en J. A. Gómez Hernández y M. Nicolás Marín (Coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, pp. 141-154, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.