

Vol. 12 (2), Agosto 2014, 307-325

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 15-05-2013

Fecha de aceptación: 31-01-2014

Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado¹.

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, España

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar una experiencia de innovación en la formación del profesorado de Primaria para la adquisición de habilidades de programación y planificación de actividades interactivas para la enseñanza de las ciencias sociales. Esta propuesta se puso en marcha en la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, ofertada en 3º curso del Grado en Educación Primaria. En esta asignatura se incidió en que la transformación que ha experimentado la sociedad en los últimos años obliga a los docentes de ciencias sociales a un replanteamiento didáctico que les permita afrontar unos nuevos escenarios de

Learning to teach social sciences with methods of inquiry. Case studies in the teacher training program.

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Raimundo A. Rodríguez Pérez

Universidad de Murcia, Spain

Abstract

The aim of this paper is to show an innovative experience in Primary Teacher training for the acquisition of programming skills and planning interactive activities for teaching social sciences. This proposal was launched in the subject Didactic methodology for teaching social sciences, offered in 3rd year of Primary Education. This course had an impact on the transformation of society has undergone in recent years requires social science teachers to a reframing training to enable them to meet some new learning environments. Teaching methods should have as its main purpose the student to discover and assimilate the environment in which

aprendizaje. Los métodos de enseñanza deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. El método de estudios de caso permite desarrollar estas premisas, ya que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación. En una serie de clases prácticas los alumnos tuvieron que plantear actividades formativas sobre un tema concreto de ciencias sociales en el aula de Primaria. Los estudiantes debían proponer actividades en las que se debía analizar el caso, definir la problemática, buscar información, contrastar las ideas o defenderlas en un debate para tomar las decisiones oportunas. Los alumnos apreciaron la utilidad de este método a la hora de llevar al aula propuestas didácticas en las que los conocimientos científicos se conviertan en saberes escolares socialmente útiles.

Palabras clave: Métodos de Indagación, Estudios de Caso, Didáctica de las Ciencias Sociales, Formación del Profesorado, Aprender a Enseñar, Educación Primaria.

it lives, given the complexity of social facts in all their meaning and nuances. The case study method to develop these premises, since it brings a reality to a group of learners. In a series of practical classes students had to raise educational activities on a specific topic of social sciences in the Primary classroom. Students should propose activities which would analyze the case, identify the problems, find information, compare ideas and defend them in a debate to take the appropriate decisions. Students appreciated the usefulness of this method when proposals lead to classroom teaching in which scientific knowledge school become socially useful knowledge.

Key words: Methods of Inquiry, Case Studies, Social Teaching Sciences, Teacher Training, Learning to Teaching, Elementary Education.

Introducción

La formación del profesorado en el Grado de Educación Primaria debe demandar de los alumnos (los futuros docentes) nuevas formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde existan unos objetivos más globales e interdisciplinarios (Ruiz, Rubia, Martínez y Fernández, 2010). Pero además la formación del profesorado debe primar un equilibrio entre conocimientos, habilidades y destrezas. Para conseguir esta cuestión es necesario combinar estrategias que fomenten el conocimiento científico en el proceso de enseñanza, así como el dominio de un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para afrontar situaciones personales y profesionales (Zahonero y Martín, 2012).

La experiencia que presentamos está basada en la elaboración por parte de los estudiantes de 3º del Grado de Maestro en Educación Primaria de propuestas formativas para la enseñanza de las ciencias sociales donde se utilicen estrategias de indagación a través del método de estudios de caso. El principal objetivo de este planteamiento fue el de trabajar con metodologías activas de aprendizaje para que los alumnos aprendieran

habilidades y competencias en la enseñanza de la geografía e historia en Primaria desde una perspectiva constructivista. Pero además la finalidad de la práctica propuesta a los estudiantes se orientó hacia la consecución de valores en el trabajo en equipo, y en la capacidad de comunicación y de reflexión sobre la enseñanza, sus métodos y planificación (León y Crisón, 2011). Si, como indica López (2007), el docente universitario debe protagonizar un giro pedagógico hacia la búsqueda de nuevas estrategias para desarrollar la creatividad, la calidad, las competencias y la colaboración, en las Facultades de Educación esta necesidad es mayor debido a la formación de futuros profesores.

La asignatura en la que pusimos en marcha esta experiencia tiene por título *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*, y se oferta en tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. En cualquier materia de enseñanza ofertada en dicho grado es imprescindible reflexionar sobre las estrategias, métodos o recursos necesarios para que los alumnos aprendan los contenidos de un área específica. Es decir, se hace necesario responder a la pregunta de cómo se debe enseñar sin olvidar las especificidades de la materia que se imparte. En la actualidad los cambios que se han producido a nivel social han llevado a una reflexión sobre la metodología didáctica que el docente debe llevar a cabo en el aula, pues no cabe duda de que los métodos de enseñanza deben adecuarse a las transformaciones sociales y culturales. El profesor debe orientar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, debe enseñar -además de conocimientos y destrezas- herramientas y habilidades para que el alumno sea autónomo, así como incorporar medios y recursos que faciliten la actividad docente en el aula. Esto exige que en la formación de estos profesionales se introduzcan competencias para diseñar experiencias de aprendizaje significativas que produzcan una comprensión duradera de estos procesos y así poder enfrentarse a las tareas diarias que se encontrarán en el aula (Del Moral, 2012).

La geografía, la historia y las ciencias sociales en general, que son las disciplinas encargadas de estudiar el devenir en el tiempo y en el espacio, adquieren un especial protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante los cambios que está experimentando la sociedad actual. Estos cambios se reflejan en el gran número de noticias que aparecen en los medios de comunicación diariamente y en la gran cantidad de información que éstas proporcionan. La correcta formación en estas disciplinas permite a los alumnos interpretar adecuadamente esa información y convertirla en conocimiento. Actualmente la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir esta cuestión: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes. Estas disciplinas deben aspirar a fomentar un pensamiento crítico (Carretero y Kriger, 2004) y a un trabajo con procedimientos que ayude a los alumnos a familiarizarse con la formulación de hipótesis (Prats, 2010).

Esta experiencia se basó en una serie de clases prácticas donde los estudiantes debían adquirir habilidades en la programación y diseño de actividades que utilizaran métodos activos de enseñanza donde el alumnado tomara un papel principal en su formación. La insistencia que se aprecia en los distintos niveles educativos de un aprendizaje de las ciencias sociales basado en un enfoque conceptual, suele mostrar a la geografía y la historia como saberes cerrados y ajenos a la vida cotidiana de los alumnos. Muchos docentes tienen una idea preconcebida sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Esta idea, como indica López Facal (2010), proviene de sus años de

escolarización y es de una tradición principalmente positivista. Sin embargo cuando se muestra a esos futuros docentes cómo desarrollar en el aula capacidades y habilidades en el análisis de los fenómenos sociales, éstos conocimientos que anteriormente parecían saberes cerrados, toman un mayor dinamismo y en su percepción aparecen como conocimientos socialmente útiles (Prats y Santacana, 2011).

Aprender a enseñar ciencias sociales en habilidades y competencias

En la formación del profesorado de cualquier nivel educativo es necesario la adquisición de una serie de competencias docentes que permitan al futuro profesor desenvolverse correctamente en el aula (Torra et al., 2012; Fielden, 2001; Cano, 2005 y Perrenoud, 2004). Entre ellas hay que señalar la importancia de la competencia metodológica, en la que hay que tener en cuenta las habilidades del futuro docente para plantear métodos, estrategias, técnicas y recursos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo esta competencia puede quedar vacía si el profesor no lo une con el conocimiento de la materia que quiere enseñar. Ése es uno de los principales campos de actuación de las didácticas específicas, el de mostrar las estrategias metodológicas que permitan a los futuros docentes enseñar los contenidos esenciales de cada una de las materias desde distintos enfoques. En el caso de las ciencias sociales la tradición escolar y académica ha insistido en que el aprendizaje de estas disciplinas se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho, el enfoque práctico, así como las actividades a través del laboratorio/taller se ha reservado a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). La articulación de los saberes escolares que debían enseñarse en las materias de geografía e historia se concibieron principalmente con la función de legitimar los estados-nación que fueron surgiendo desde finales del siglo XIX (Pérez Garzón, 2008; Boyd, 2000). Frente a estas disciplinas (geografía e historia) cuya enseñanza y aprendizaje se basaba casi exclusivamente en el relato, lectura y memoria, se situaban otras (ciencias y técnicas) que requerían de la experimentación y de las prácticas. El resultado fue que tan sólo las materias científicas se consideraban susceptibles de disponer de laboratorios y que recibieran esa caracterización de “experimentales” (Santacana, 2005). No obstante la enseñanza de las ciencias sociales debe dar un giro para mostrar su contenido como un proceso en construcción. Por ello Prats y Santacana (2011) insisten en que este conocimiento debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición y memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales.

La introducción de los métodos propios de las ciencias sociales en el aula no tiene por qué ser diferente al trabajo con procedimientos en otras disciplinas como la biología (Santacana, 2005). Enseñar a historiar, por ejemplo, consiste en enseñar a elaborar hipótesis, buscar pruebas, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico. Estas habilidades se introducen desde edades tempranas en el currículo inglés (Dean, 2008). Para enseñar los métodos de análisis de la geografía es necesario superar el estadio de la simple localización y memorización de elementos geográficos y plantear preguntas sobre aspectos tan diversos como la organización de la población, el medio ambiente o los sectores económicos.

Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo. Por esta cuestión es tan importante la introducción de métodos de indagación y estudios de caso relacionados con su entorno social. Cuando los alumnos y alumnas aprenden las bases metodológicas y las técnicas de la historia o la geografía, pueden aplicar esos conocimientos a otras situaciones del pasado o del presente y comprenderlas adecuadamente. La enseñanza de las ciencias sociales basada exclusivamente en el abuso del recuerdo de hechos o la memorización de conceptos no sólo es ineficaz para obtener una base sólida en la comprensión de los fenómenos sociales, sino que es obsoleta en un mundo como el nuestro donde es fácil a través de la web obtener la información al instante.

Para que los futuros docentes aprendan a enseñar ciencias sociales correctamente es imprescindible que adquieran previamente habilidades en el diseño y desarrollo de actividades destinadas a la adquisición de conocimientos que se consideran relevantes sobre las sociedades actuales (López Facal, 2010). Como indica Arista (2011), en la planificación de actividades y unidades didácticas en historia el trabajo con los contenidos debe tener la finalidad de que los alumnos adquieran conocimientos (saber), desarrollen destrezas para el manejo de información (saber hacer) y la adquisición de valores y actitudes (actitudinal). Por tanto fue un objetivo principal de esta experiencia que los estudiantes adquirieran esas habilidades en la planificación de actividades, y que además éstas mostraran el conocimiento de las ciencias sociales a través de estrategias de indagación.

En este sentido se insistió a los estudiantes del Grado que la información en sí no lleva directamente al conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de unas destrezas de razonamiento para organizar la información, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Esto implica que desde los primeros niveles educativos hay que trabajar en el desarrollo de esas habilidades en los niños. Como opinan Contreras y Vásquez (2007), el desarrollo de la indagación implica fortalecer varias destrezas: observación, sistematización de datos, planteamiento de hipótesis, reflexión y acción. Esto supone que para adquirir esos conocimientos es necesario aprovechar la abundante información que tenemos actualmente (tanto desde los medios de comunicación como desde las nuevas tecnologías) y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios (Coll, Mauri y Onrubia, 2006; Lara, 2007). De esta forma desde las ciencias sociales se puede desarrollar en los alumnos la competencia en el tratamiento de la información con ejercicios de indagación, trabajando con diversas fuentes, su selección y evaluando su adecuación para explicar aquello que el ejercicio le requiere. La contribución de la materia de ciencias sociales a esta competencia es fundamental, en tanto en cuanto en buena parte de los aprendizajes del área se utilizan procedimientos que requieren diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión, como la lectura de mapas, la interpretación de gráficos o tablas y la utilización de fuentes históricas.

Es necesario reforzar el trabajo que combine la competencia en el tratamiento de la información y la competencia social y ciudadana. De esta manera si consideramos, como indica Selwyn (2004), que una persona es competente en valores cívicos cuando

es capaz de conocer, hacer y tener una actitud en un contexto determinado de actuación en los planos políticos, sociales y económicos, el correcto manejo y gestión de la información, tanto de los medios de comunicación como de las nuevas tecnologías, permitiría a los estudiantes adquirir esas habilidades sociales y ejercer una ciudadanía activa, participativa y crítica. Para saber transmitir estos elementos es necesario tener unas competencias docentes que les permitan a los futuros maestros ejercer su labor formadora en concordancia con los objetivos didácticos planteados desde la nueva normativa (Pavié, 2011). Esas competencias pueden ser entendidas como aquello que el alumno conseguirá transferir y activar en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza conocimientos, capacidades, habilidades y procedimientos necesarios para actuar eficazmente (Perrenoud, 2004; Pavié, 2007).

Las estrategias de indagación en la enseñanza de las ciencias sociales y los estudios de caso.

La correcta formación cívica y social de los alumnos conlleva un cambio metodológico del docente en el aula. Ese cambio implica pasar del dominio abrumador de las estrategias de enseñanza expositivas a una mayor presencia de estrategias de indagación. Las estrategias de indagación son las formas de planificar, organizar y desarrollar acciones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la actividad del alumnado que sigue pautas más o menos precisas del profesorado y debe aplicar técnicas más concretas (Quinquer, 2004). Este tipo de estrategias deben desarrollar contenidos relativos a procedimientos, conceptos y actitudes y deben poner a los alumnos en situaciones de reflexión y acción. Estas estrategias aplicadas a las ciencias sociales no consisten en el aprendizaje mecánico de una serie de técnicas, sino en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas con la movilización de contenidos geográficos e históricos. Entre los ejemplos significativos de este tipo de estrategias podemos nombrar las tareas sin solución clara, un adecuado comentario de texto, la elaboración de gráficos para explicar una situación concreta, lecturas reflexivas de obras de arte en relación con su entorno social, debates, salidas de trabajo, juegos de simulación, investigaciones simplificadas, estudio de casos o resolución de problemas.

Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. El docente tiene que generar un equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes, lo que conduce a que cualquier tipo de prueba o evaluación debe evitar someter al alumno a un mero ejercicio memorístico, que entraría en contradicción con esta renovación metodológica. En la enseñanza de las ciencias sociales es imprescindible inducir al alumno a valorar los diferentes aspectos de la sociedad en la que vive y que le son familiares, tanto como a comprender y respetar los de otros individuos y culturas. Los docentes deberán fomentar los debates, puestas en común, discusiones y estudios para que el alumno conozca y participe en la comunidad escolar a la que pertenece. El estudio de un acontecimiento histórico es la ocasión perfecta para reforzar en el alumno tanto capacidades y actitudes como para desarrollar el dominio de técnicas e instrumentos. De esta forma el estudio de las ciencias sociales, considerado en su conjunto como la consecución de estas finalidades, adquiere tal importancia que supera

con mucho la mera instrucción acerca de una materia, y requiere la reflexión sobre los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza.

Entre las estrategias de indagación, es importante señalar para la didáctica de las ciencias sociales los estudios de caso. Esta estrategia puede definirse, de forma general, como una descripción de una situación determinada que acerca una realidad concreta a un grupo de personas en formación (Quinquer, 2004). El caso que se presenta a los alumnos se analiza, se define la problemática, se llega a conclusiones sobre las posibles acciones que podían realizarse, se busca información, se contrastan las ideas, se defienden en un debate y se toman las decisiones oportunas. El estudio de caso debe presentar un problema social relevante planteando el contexto y evolución, pero dejando el desenlace abierto para promover el trabajo en grupos, recomendado en Educación Primaria. Las situaciones tratadas pueden ser reales o hipotéticas, pero con visos de realismo, que las hagan creíbles y útiles para el alumnado. Esta estrategia surgió a inicios del siglo XX en el ámbito de la formación de directivos de empresa y los estudios jurídicos, siendo incorporado después a la psicología y ciencias de la educación. Hoy es una estrategia educativa de gran relevancia, que sirve para promover el aprendizaje cooperativo, facilitando que el alumno tome conciencia del entorno en el que vive y decida qué postura o solución sería la más acertada en relación a un determinado tema. Esas mismas ventajas pueden convertirse en inconvenientes, que derivan de dar excesiva importancia a visiones parciales de la realidad (cuando se insiste demasiado en metodologías inductivas), sin olvidar que los juegos de simulación o de rol -que muchas veces se emplean- pueden acabar derivando en una actividad que priorice lo lúdico sobre lo didáctico. En cualquier caso, el docente debe ser quien realice la reflexión final, mostrando cuál ha sido la solución que finalmente se decidió respecto al caso estudiado, en suma subrayando que no siempre se toman las decisiones más adecuadas (Oller, 2011). Por tanto, es una estrategia que puede ayudar a superar la tradicional enseñanza memorística que ha impregnado a las ciencias sociales, fomentando el estudio del tiempo presente y las noticias de actualidad. Esto último, a su vez, deriva de las ventajas del uso de la prensa en la Educación Primaria, por su accesibilidad y el hecho de que los alumnos estén familiarizados con los medios de comunicación, especialmente la televisión y la prensa digital (Miralles y Molina, 2011).

Prats (2005) incide en que la finalidad de este método es enseñar a los alumnos a elaborar una explicación histórica, geográfica o social del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca. Este método es muy útil a la hora de llevar al aula propuestas didácticas en las que los conocimientos científicos se conviertan en saberes escolares socialmente útiles (Fernández, 2004). Es una estrategia que permite desarrollar en los alumnos competencias para comprender, explicar y ensayar caminos de resolución para un problema social relevante. Los alumnos que aprenden mediante el estudio de casos comunican sus ideas eficazmente, analizan problemas de un modo más crítico, desarrollan su capacidad para tomar decisiones acertadas, son más curiosos y su interés por aprender aumenta. También crece su respeto por las opiniones y creencias de los otros. En realidad sería una variedad del método de investigación. Se trata de un planteamiento en el que se propone que a través de la investigación de un hecho concreto se puede conocer la realidad social en su conjunto. De la variada tipología de estudios de caso que se pueden aplicar al ámbito de las ciencias sociales, tres son los más habituales. El primero es el llamado histórico, que alude al estudio de un acontecimiento del pasado, susceptible de ser explicado de nuevo para su mejor conocimiento, en función del uso de fuentes primarias y secundarias. En

segundo lugar, el tipo contemporáneo se centra en el análisis de fenómenos coetáneos a la investigación en curso, destacando las fuentes periodísticas. El tercero combina los dos anteriores, a fin de realizar comparaciones entre casos históricos y casos contemporáneos.

Para llevar a cabo el método de estudios de caso en el aula hay que tener en cuenta una serie de características: el caso debe elaborarse a partir de experiencias o situaciones cotidianas o relacionadas con el medio que puedan ser interesantes a los alumnos. Para convertir los problemas sociales actuales en problemas escolares o de conocimiento hay que hacer una adaptación al ciclo o nivel en el que se va a trabajar el estudio de caso para que sea relevante para el alumnado (Fernández, 2004). Es importante que el caso que se muestra a los discentes pueda resolverse de diferentes maneras. Una secuencia válida para trabajar este método desde elementos cooperativos es la siguiente: comenzar con una preparación individual del caso, seguida de una discusión en pequeños grupos sobre la resolución o el estudio del mismo, una sesión en gran grupo, en el que puede introducirse el debate, y finalizar con una reflexión individual (García Sanz, 2008). Dado que el caso se constituye en un medio por el cual se lleva al aula un fragmento de la realidad, las fuentes de información deberán ser abundantes y variadas (Fernández, 2004). Por eso es importante trabajar con diferentes medios de comunicación, que son las fuentes más interesantes que pueden asimilar los niños. Además este método permite la comprensión de posiciones diferentes ante un conflicto o un problema (Prats, 2005), ya que estas posturas están fundamentadas en fuentes o argumentos discutidos en grupo. La decisión que se tome ha de argumentarse desde la perspectiva del conocimiento de las ciencias sociales (Quinquer, 2004).

En este sentido, tanto en el método de estudios de caso como en la mayoría de estrategias de indagación, las técnicas cooperativas juegan un papel fundamental. En la escuela tradicional, en la que el profesor era el único elemento depositario del saber, las interacciones eran exclusivamente profesor-alumno. La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje ha provocado la consideración educativa de las interacciones de los alumnos que se producen en las aulas (Coll, 1984). El constructivismo, al mantener que el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo, incide en el papel del profesor como mediador entre los alumnos y los contenidos. Esta concepción de la enseñanza plantea la posibilidad de que, en determinadas circunstancias, los alumnos puedan protagonizar ese papel mediador. Es decir, cabe la posibilidad de que los alumnos aprendan unos de otros. Las investigaciones de las últimas décadas (Coll y Colomina, 1990) han demostrado que los niños tardan menos en resolver problemas con la ayuda de un adulto o de otro compañero que por sí solos, de ahí el carácter positivo de la interacción entre iguales: en el proceso de socialización; en la adquisición de competencias sociales; en el control de impulsos agresivos; permite relativizar puntos de vista; y en el rendimiento académico. El propósito del aprendizaje cooperativo no consiste en sustituir todo el trabajo individual por las estructuras de colaboración, sino introducir el trabajo en grupo en las actividades de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. La intención es que tanto el profesorado como el alumnado sepan cuándo es necesario utilizar cada una de las estructuras de trabajo. Se abre aquí una doble perspectiva, por un lado, la de los maestros en formación que planifican estas tareas prácticas como ejercicio de ensayo para su futuro docente y lo hacen en grupo; y, por otro lado, el propio contenido de dichas tareas que implica enseñar ciencias sociales por medio de trabajos colaborativos, concretamente estudios de caso adecuados para alumnos de primaria. Todo ello confiere un renovado valor las

teorías de aprendizaje significativo y procesos interpsicológicos de construcción del conocimientos (Coll, Mauri y Onrubia, 2006).

Selección de la muestra

La experiencia que presentamos se puso en marcha en la asignatura *Metodología didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales*. Esta asignatura supone la culminación de las tres etapas propuestas dentro de la materia “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales” en la Universidad de Murcia para los tres primeros cursos del Grado. Las dos primeras asignaturas de esta materia abordan los conceptos y enfoques principales de la didáctica de las ciencias sociales, así como los conocimientos que deben adquirir los alumnos de Educación Primaria para la correcta comprensión del espacio y del tiempo. En esta asignatura, sin embargo, los futuros docentes deben introducirse en la metodología didáctica y en las herramientas y recursos necesarios para aplicar los conocimientos anteriormente adquiridos sobre ciencias sociales al aula. Los alumnos deben ser capaces de gestionar la información y el conocimiento de esta disciplina y saber utilizar como usuario y docente las herramientas básicas en TIC. Es imprescindible que los alumnos desarrollen y evalúen contenidos del currículo mediante los recursos didácticos apropiados en ciencias sociales y promover las competencias correspondientes. Para ello deben adaptar a los distintos ciclos de Educación Primaria las secuencias de enseñanza-aprendizaje, evaluar la utilización de recursos didácticos, saber integrar las TIC en la enseñanza, así como adquirir las principales nociones de evaluación de los contenidos sociales, tanto en relación al aprendizaje del alumno como de su propia labor docente. Por lo tanto esta asignatura es imprescindible para el alumno en su proceso de transición entre la enseñanza universitaria y la práctica docente en el aula de Educación Primaria. Al ser una materia en la que se estructuran una gran variedad de contenidos metodológicos y procedimentales muy específicos en ciencias sociales, es necesario que el alumno sepa manejar la variedad de recursos y herramientas docentes del área, así como las nuevas utilidades que desde las TIC pueden utilizarse para mejorar la enseñanza (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

El principal planteamiento de esta experiencia fue el aprendizaje por parte de los estudiantes de habilidades y capacidades en la propuesta de actividades en el aula. En primer lugar se insistió en que los futuros docentes tuvieran que conocer en profundidad, así como trabajar y manejar correctamente, el currículo de la Región de Murcia sobre Educación Primaria. En este caso se incidió sobre todo en los elementos referentes al aprendizaje del espacio y del tiempo desde las ciencias sociales y desde una perspectiva amplia. Más allá del aprendizaje de los objetivos didácticos y de los tipos de contenidos que preceptivamente deben impartirse en esta etapa educativa, los alumnos debían entender todos los elementos del currículo que permiten a los docentes introducir metodologías activas de aprendizaje. Así, si se realiza una lectura del currículo en profundidad, se puede ver cómo en este documento se insiste en que los alumnos de Educación Primaria sean capaces de comprender los hechos contextualizándolos en el espacio y en el tiempo, siendo conscientes de los efectos de la linealidad, la simultaneidad, la duración, la causalidad y, por supuesto, los cambios y permanencias:

Los contenidos del área subrayarán, además, el estudio de la sucesión de los acontecimientos en el tiempo como base esencial de su comprensión y también se destacará el conocimiento de aquellas personas que más han contribuido al progreso de los seres humanos en distintos campos. Es necesario profundizar progresivamente en

la dimensión temporal: primero, a través del conocimiento del transcurso del tiempo en el entorno del niño; después, introduciéndole en la cronología histórica; y, finalmente, analizando los diferentes periodos de la Prehistoria y la Historia de España, hasta su integración en la Unión Europea. (Decreto nº. 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, p. 26393)

Por otro lado, en el apartado del currículo dedicado a la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas se expone lo siguiente:

Además, el área contribuye a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren las pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales. (Decreto nº. 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, p. 26394).

La gran cantidad de conocimientos sobre ciencias sociales que el currículo pretende que se imparta en Primaria es quizás una de las principales causas de unos bloques de contenidos donde mayoritariamente imperan los elementos teóricos y principalmente conceptuales (Pro y Miralles, 2009). Considerando esta cuestión, resulta poco probable que el alumnado de seis a doce años sea capaz de comprender adecuadamente conceptos claves como la causalidad, simultaneidad y la duración de los hechos en el tiempo, cuando los procedimientos ocupan tan poca presencia en los contenidos y criterios de evaluación. Un objetivo principal de esta experiencia es que los futuros docentes buscaran una solución a esta discordancia entre las pretensiones del currículo y su plasmación final en los contenidos y criterios de evaluación. Esa solución pasaba por introducir en el aula estrategias y técnicas de enseñanza que fueran más allá de lo expositivo y de la lección magistral e hicieran énfasis en métodos activos y participativos del alumnado y en estrategias de indagación. Estas estrategias proporcionan a los alumnos habilidades y capacidades en la búsqueda y selección de la información, en el análisis de los fenómenos sociales y en la movilización de conocimientos para solucionar los casos que se les presentan en los medios de comunicación.

Esta experiencia se realizó con 232 alumnos en tres grupos diferentes de 3º del Grado de Maestro en Educación Primaria. La clase se dividió en grupos pequeños (entre 3 y 6 alumnos por cada grupo) que debía plantear una actividad en el aula para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Primaria y que se fundamentara en el método de estudios de caso o en la técnica del debate dirigido. De los 50 grupos que formaban la clase 42 (186 alumnos) escogieron trabajar con el método de estudios de caso, que son los que hemos seleccionado para presentar esta experiencia. Los estudiantes podían escoger la temática, el ciclo y curso al que podía ir dirigida la actividad. Al finalizar el curso el grupo debía exponer al resto de la clase esta actividad formativa junto a otras actividades que se realizaron en las sesiones de prácticas y presentar posteriormente un informe por escrito con la siguiente estructura:

1. Título de la actividad.
2. Ciclo y curso al que va dirigida.
3. Objetivos generales y específicos de la actividad.
4. Contenidos que se desarrollarían con la actividad.

5. Desarrollo de las competencias básicas.
6. Desarrollo de la actividad.
 - 6.1. Resumen
 - 6.2. Temporalización.
 - 6.3. Organización de la clase.
 - 6.4. Recursos.
 - 6.5. Descripción de las sesiones.
7. Criterios de evaluación

Análisis de los resultados de la experiencia

Los resultados de esta experiencia en el aula arrojaron datos interesantes. En primer lugar las temáticas escogidas fueron bastante equitativas entre las materias de geografía e historia, aunque con un poco más de desequilibrio hacia la primera. De los 42 grupos de trabajo 23 escogieron temáticas relacionadas con el bloque I de geografía, mientras que 19 escogieron temáticas del bloque IV y V, de historia. En concreto, los grupos de trabajo que eligieron temas principalmente de geografía, escogieron el uso del agua y la protección del medio ambiente, enfocado sobre todo desde la relación hombre-medio. En cambio, los grupos de trabajo que eligieron temas de historia insistieron en los cambios en el tiempo, y muy pocos escogieron trabajar una época concreta de la historia. Es curioso que mientras que los grupos que escogieron temáticas referentes a la relación hombre-medio lo hicieron con elementos del entorno de la Región de Murcia (Bahía de Portmán o La Manga del Mar Menor), los grupos que escogieron temáticas históricas no utilizaron los elementos del patrimonio local, salvo unos pocos. En general los grupos que escogieron temas relacionados con el hombre-medio estuvieron mejor enfocados. En primer lugar porque al seleccionar casos muy próximos a los alumnos crearon una actividad motivadora y enriquecedora para el conocimiento del medio. En segundo lugar porque siguieron los pasos más comunes en los estudios de caso. Por el contrario, a los grupos que trabajaron sobre temáticas históricas les costó mucho más relacionar esos casos con la vida cotidiana de los alumnos y siguieron unas pautas de trabajo más relacionadas con el método de centro de interés o el método de proyectos. Por lo tanto no consiguieron ese trabajo más inductivo que persigue el método de estudios de caso. Sólo uno de ellos escogió una noticia de prensa sobre el desfile de “Cartagineses y Romanos”, que se celebra en Cartagena, para plantear una actividad muy interesante. En esa actividad los niños podrían movilizar los conocimientos que se imparten en el aula de Primaria sobre esta temática para comprender por qué en su localidad se celebra dicha fiesta. Este tipo de actividades consigue el objetivo principal de la práctica: diseñar actuaciones donde los contenidos de ciencias sociales se muestren como socialmente útiles a los niños para comprender su entorno y su medio, y que además lo hagan de una forma activa.

MATERIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Geografía	23	54,8
Historia	19	45,2
Total	42	100

Tabla 1. Materias escogidas para el diseño de estudios de caso

Por otro lado, la mayor parte de las actividades fueron orientadas a tercer ciclo de Primaria (66,7%), mientras que el segundo ciclo (26,2%) y el primer ciclo (7,1%) se escogieron en menor medida. Todavía existe mucha duda por parte de los alumnos del Grado en que los temas de geografía e historia a través de métodos de indagación pueda introducirse desde edades tempranas, a pesar de que la bibliografía sobre este tema muestra lo contrario (Miralles y Rivero, 2012; Dean, 2008).

CICLO/CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>PRIMER CICLO</i>	3	7,1
PRIMER CURSO	0	0
SEGUNDO CURSO	3	7,1
<i>SEGUNDO CICLO</i>	11	26,2
TERCER CURSO	4	9,6
CUARTO CURSO	7	16,6
<i>TERCER CICLO</i>	28	66,7
QUINTO CURSO	11	26,2
SEXTO CURSO	17	40,5
TOTAL	42	100

Tabla 2. Ciclo y curso en el diseño de estudios de caso

El número de sesiones que los estudiantes asignaron a la actividad osciló principalmente entre 2 y 4 con un 90% de los trabajos. Sólo en cuatro grupos de trabajo (apenas el 10%) no siguieron esta horquilla temporal por defecto (1 sesión) o por exceso (5 y 8 sesiones). Los trabajos más acertados fueron los que escogieron entre 3 y 4 sesiones, ya que en ellas pudieron desarrollar de una forma más eficaz los objetivos de esta práctica. En éstos se tuvo en cuenta la necesidad de que los niños indaguen sobre el tema, debatan sobre el mismo, y finalmente consigan resolverlo movilizando conocimientos de ciencias sociales, lo que exige más tiempo que una o dos sesiones.

NÚMERO DE SESIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	1	2,4
2	9	21,4
3	16	38,1
4	13	31
5	2	4,8
8	1	2,4
TOTAL	42	100

Tabla 3. Número de sesiones de las actividades propuestas

En general casi todos los trabajos utilizaron la indagación por parte de los alumnos, el uso de imágenes y vídeos para introducir el tema y las técnicas cooperativas. Algo más de la mitad de los grupos propusieron el debate (guiado o libre) para que los alumnos expusieran sus ideas y sus logros de indagación sobre el tema. Menos presencia tuvo la puesta en común de lo aprendido (45%) y el trabajo con las ideas previas de los alumnos (42%). Las salidas escolares para asentar los contenidos tratados con esas estrategias de indagación, así como la prueba de conocimientos fueron los procedimientos que menos aparecieron en las propuestas de los estudiantes. En conjunto podemos aseverar que los alumnos aprendieron la importancia de plantear estrategias de indagación para conseguir un aprendizaje de las ciencias sociales de forma significativa.

TÉCNICAS Y PROCECIMIENOS PROPUESTOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ideas previas	18	42,9
Uso de imagen o vídeos para introducir el tema	32	76,2
Salida escolar	8	19
Indagación por parte de los alumnos	33	78,6
Técnicas cooperativas	29	69
Debate sobre el tema	22	52,3
Puesta en común	19	45,2
Prueba de conocimientos	2	4,7

Tabla 4. Técnicas y estrategias propuestas en la actividad

La valoración que los estudiantes realizaron de esta actividad y de la asignatura en general arroja un resultado bastante bueno. Si escogemos las preguntas que hacen referencia a los ejercicios prácticos que desarrollaron a lo largo de la materia, observamos que en todas ellas los alumnos valoraron por encima del 4 de media en una escala de valoración del 1 al 5, donde 1 se considera como “muy deficiente” y 5 como “excelente”. Especial mención realizaron los alumnos a la proporcionalidad que guarda el volumen de trabajo en las tareas y actividades con los créditos de la asignatura (4,53) y la coordinación que se realizó entre las actividades teóricas y prácticas de la asignatura y su adecuación a los objetivos previstos (4,56). Esto nos indica que los alumnos valoran en muy alto grado estas actividades de planificación docente donde pueden poner en práctica la teoría metodológica y desarrollar habilidades y capacidades en el diseño docente. Además muchos de estos alumnos desarrollaron estas actividades en las prácticas escolares, que realizan en colegios de primaria durante los meses posteriores (febrero y marzo) con un resultado muy positivo, lo que les supuso un refuerzo positivo en cuanto a la consideración de estos métodos de indagación donde el alumnado posee un rol más activo y donde se fomenta un aprendizaje más significativo.

Pregunta	1	2	3	4	5	Mediana	Media
Los créditos asignados a la actividad docente guardan proporción con el volumen de contenidos y tareas que comprende.	0	0	3,3	43,3	53,4	5	4,53
Las actividades desarrolladas facilitan el aprendizaje (conocimiento y habilidades).	0	3,3	6,6	43,3	47,7	4	4,35
La coordinación de las actividades teórico-prácticas previstas en la asignatura resulta adecuada	0	0	3,3	40	57,7	5	4,56
La organización de las actividades previstas en la Guía de la asignatura es adecuada para cumplir los objetivos de la misma.	0	0	6,6	70	23,4	4	4,22
Las actividades que se están desarrollando permitirán alcanzar los objetivos previstos en la Guía de la asignatura.	0	0	13,3	53,3	33,4	4	4,25

Tabla 5. Valoración de los alumnos de las actividades (en porcentaje) y la puntuación mediana de cada pregunta. ²

Conclusiones

No cabe duda de la influencia de la formación inicial que recibe el profesorado en su posterior práctica docente, ya que se tiende a repetir lo que se ha vivido cuando el futuro maestro era alumno. El contexto educativo actual, en el que la formación por competencias adquiere un papel protagonista, nos anima además a crear contextos en los que el alumnado pueda situarse en situaciones cercanas a su futuro laboral, procurándoles el saber propio de la profesión para la que se forman (Díaz y De la Cruz, 2011). La experiencia que presentamos se basaba en esas premisas, en la formación de un profesorado en habilidades y destrezas para el diseño de actividades formativas donde se desarrollen competencias y capacidades. La enseñanza de las ciencias sociales debe dar un giro en sus planteamientos. La memorización de hechos, fechas, batallas y conceptos tiene menos sentido en una sociedad donde la información está disponible con solo un movimiento del ratón. Las ciencias sociales deben garantizar otro tipo de conocimiento. Ese conocimiento debe estar basado en la capacidad de análisis de la realidad social y en la movilización de los saberes de geografía e historia para resolver los fenómenos presentes en su vida cotidiana. Para ello es necesario cambiar la metodología de aprendizaje y poner a los alumnos en situaciones reales donde sea preciso un pensamiento crítico que haga válidos esos conocimientos.

Esta experiencia mostró a los futuros maestros la utilidad de este planteamiento y, en su trabajo autónomo de preparación y diseño de la actividad, tuvieron que desarrollar unas destrezas ineludibles en su práctica docente. El hecho de que la mayor parte de los alumnos plantearan ejercicios de indagación, debates o la introducción del tema a partir de vídeos e imágenes, indica que éstos aprendieron la importancia de estos elementos claves para desarrollar adecuadamente las estrategias de indagación. Además, la valoración de esta actividad que realizaron los alumnos muestra el interés que en ellos despiertan los ejercicios prácticos que desarrollen sus habilidades de planificación y

metodología docente. No obstante se aprecian algunos puntos débiles en el diseño de estas actividades formativas. En general aquéllos que escogieron la materia de historia no aplicaron suficientemente bien el método, confundiéndolo con otras estrategias de indagación como el método de proyectos o escogiendo simplemente un centro de interés. Además sigue todavía presente en el imaginario de los maestros en formación una idea preconcebida: la geografía, y sobre todo la historia, deben tener una presencia menor en primer y segundo ciclo debido a que los niños tienen menor capacidad de abstracción para comprender los fenómenos sociales que suceden en el espacio y el tiempo. Estas ideas, cuyo origen se remonta a los preceptos de la psicología evolutiva y los escritos de Piaget (1980) o Hannoun (1977), han sido rebatidas por autores como Calvani (1988), Egan (1991) o Cooper (2002). Sin embargo los futuros docentes siguen sin tener claro cómo introducir actividades formativas para niños entre 7-9 años donde además se utilicen estrategias de indagación. Es tarea de la didáctica de las ciencias sociales fomentar habilidades de planificación para que los futuros docentes superen esa preconcepción en la enseñanza y aprendizaje de la geografía y la historia.

El estudio de caso es un método a tener en cuenta por los maestros en formación de Primaria. Es cierto que este método no está libre de problemas, pues de hecho no procede del ámbito educativo, sino que llegó a él desde el mundo de la empresa privada y del derecho. Pero su carácter procedimental, práctico en suma, resulta de enorme interés. Si bien el alumnado universitario ha sido consciente de que un estudio de caso sólo refleja una visión muy parcial de la realidad, es decir es únicamente una parte del todo, un instrumento que coadyuva en su comprensión. Tiende a priorizar en exceso lo inductivo, lo cercano, pero ello a la vez puede convertirse en una ventaja que ayude a entender el entorno próximo al alumno de primaria. Otra precaución radica en no priorizar sólo lo lúdico (simulación, rol) frente a lo propiamente didáctico, en especial el aprendizaje significativo. Los resultados de esta experiencia aluden a la necesidad de superar una enseñanza basada en cuestiones meramente teóricas, dando a las ciencias sociales un carácter eminentemente práctico y colaborativo, mediante el ensayo de actividades en los tres ciclos de primaria. La valoración arroja una visión positiva del alumnado universitario, satisfecho por ser protagonista de una serie de actividades prácticas enriquecedoras y útiles para su inminente futuro como docentes.

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales” (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

² Los datos de esta tabla están extraídos de la valoración docente que hicieron los alumnos del grupo 5 de la asignatura “Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales” de 3º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria. Se han escogido las preguntas que hacen referencia a las actividades prácticas de la asignatura. La tabla refleja para cada ítem o pregunta del cuestionario una valoración desde 1 = “Deficiente” a 5 = “Excelente”.

Referencias Bibliográficas

- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en Educación Básica. *En Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 105-154.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Calvani A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 71-98.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Coll, C., Mauri, T y Onrubia, J. (2006), Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 N. 2. Recuperado el 12 de abril de 2013 <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n2-coll-mauri-onrubia>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata
- Contreras, D. y Vásquez, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 53, 63-72.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar Història a Primària*. Barcelona: Editorial Zenobita.
- Del Moral (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 469-500.
- Díaz, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: Eduforma, 13-35.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata [1.ª ed. 1988]
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior*. Sevilla: Eduforma, 37-57.
- Fielden, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En Thematic dabe of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias.

- Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Argentina: Ed. Kapelusz
- Johnson, R. y Hocubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- León, M^a J. y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (oppumaugr y opeumaugr): la opinión y la percepción del profesorado y los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 271-298.
- López, M. C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Educação Temática Digital*, 9, 50- 67.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para el profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011), Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación y Graó, 123-139.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Monereo, C. (2005) (Coord.). *Internet y las competencias básicas: aprender a cooperar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Oller, M. (2011), Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales,. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis, 163-183.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 7-17.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata (del original 1969).
- Prats, J. (2005). Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. *Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales*. Recuperado el 5 de abril de 2013 <http://www.quadernsdigitals.net/index.php>
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. Tejuelo. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, N. 9, 8-17.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). *¿Por qué y para qué enseñar historia? En Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 18-68.

- Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 27 (1) 59-96.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- Ruiz, I., Rubia, B., Martínez, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa, *Revista de Educación*, 352, 149-178.
- Selwyn, N. (2004). *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*. Bristol: Futurelab.
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M.C.; Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21-56. Recuperado el 9 de mayo de 2013 <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.

Artículo concluido el 15 de Mayo de 2013

Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R.A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Cosme Jesús Gómez Carrasco

***Universidad de Murcia
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y
Sociales***

Mail: cjgomez@um.es



Profesor Contratado Doctor en el área de didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Tras realizar la tesis doctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha y pasar como investigador postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y en el Instituto de Historiografía de la Universidad Carlos III de Madrid, actualmente centra sus líneas de investigación en la evaluación de la geografía e historia en distintos niveles educativos, el desarrollo de las competencias básicas desde el área de ciencias sociales, el análisis del conocimiento histórico transmitido en el ámbito de la educación formal e informal, así como en la formación del profesorado de Educación Primaria.

Raimundo A. Rodríguez Pérez

***Universidad de Murcia
Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y
Sociales***

Mail: raimundorodriguez@um.es



Profesor Ayudante Doctor en el área de didáctica de las ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Doctor Europeo en Historia por la Universidad de Murcia. Ha sido investigador visitante en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y el Instituto de Ciências Sociais de Lisboa. Sus actuales líneas de investigación versan sobre la didáctica de la historia y el patrimonio en Educación Primaria y Secundaria, el análisis de libros de texto, así como los medios de comunicación como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.