

COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO COMO PUNTO DE PARTIDA¹

María Francisca ÁLVAREZ ORELLANA
orellana@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid.

CONSIDERACIONES PREVIAS

Existen numerosas definiciones de competencia profesional para la enseñanza y todas ellas hacen referencia a los conocimientos, actitudes y capacidades que, en su interacción, permiten enfrentarse y resolver las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el ejercicio profesional (ver CANO, 2005,18); de lo cual se deduce una idea importante, las competencias solamente pueden ser evaluadas durante la actividad docente, siendo esta actividad el referente más directo a la hora de plantearnos los objetivos y las competencias que deben desarrollarse durante la Formación de Maestros. Por ello, es imprescindible pensar en los perfiles profesionales, relacionados con las necesidades sociales y con las previsiones de futuro (VERA, 2005).

Si aplicamos estas ideas al concepto de competencia específica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, parafraseando a Perrenoud, podemos decir que es la capacidad para hacer frente a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, movilizándolo de manera adecuada y creativa, en tiempo real, los recursos cognitivos pertinentes (conocimientos teóricos, técnicas, actitudes, habilidades y competencias específicas, esquemas de pensamiento, evaluación, anticipación y decisión) (PERRENOUD, 2005).

¹ En este trabajo se pretende mostrar el significado que puede tener el conocimiento de las concepciones del alumnado y de la autoevaluación que realizan de sus capacidades como criterio en la identificación de objetivos para el desarrollo de las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se presenta el análisis del cuestionario realizado a alumnos de 2º de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria, en la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I, centrada en la dimensión espacial del medio. Las conclusiones han dirigido la reflexión hacia algunos objetivos y competencias que deberían desarrollarse para enlazar su formación de maestros con las nuevas metas de la educación.

Esta definición nos parece bastante clarificadora, sin embargo, al tomar decisiones sobre las competencias específicas convendrá también reflexionar sobre algunas de las siguientes cuestiones. Las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales ¿quedan implícitas en las competencias profesionales comunes para todo el profesorado? Si esto es así, las competencias profesionales definidas por el Espacio Europeo de Educación Superior y por la ANECA (2004) son un referente que debemos analizar. ¿Requiere la enseñanza de las Ciencias Sociales unas competencias específicas, diferenciadas de las necesarias para la enseñanza de otras materias? ¿Son las mismas pero deben de tener un desarrollo particular? Según Yániz y Villardón “toda área de intervención requiere una serie de conocimientos, actitudes y habilidades identificables de manera concreta (competencias), que los profesionales deben tener para realizar su tarea” (YÁNIZ y VILLARDÓN 2006,18) y así, lo ha manifestado también el estudio realizado por la ANECA al identificar las competencias específicas según el área de conocimiento. Por último, ¿las competencias para enseñar Ciencias Sociales en la Educación Primaria difieren de las competencias para enseñar en otros niveles educativos? Habrá que plantearse la distinción según las diferentes situaciones de enseñanza, al igual que se hace en las propuestas para el profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria (ANECA, 2004).

Independientemente de las respuestas, existe un principio fundamental a la hora de hablar de tipos de competencias. Las competencias hay que entenderlas desde una perspectiva sistémica, lo cual implica que existe una interacción entre todas las que puede desarrollar o tiene una persona, ya sean competencias genéricas, profesionales de la educación o específica en relación con cualquier materia de conocimiento.

Por otra parte, identificar las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y definir los objetivos de aprendizaje y los recursos cognitivos específicos que facilitan su desarrollo, es una labor que recae necesariamente en el profesorado de esta Área de conocimiento y en los departamentos o secciones departamentales de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ellos son los que tienen la responsabilidad y desde ellos deben surgir las propuestas de las asignaturas para las nuevas titulaciones de Grado.

A mi entender, ya existe un largo recorrido en la identificación de las aportaciones que puede realizar la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado, como ponen de manifiesto los XVII Simposios celebrados hasta el momento actual, aparte de las publicaciones realizadas, en este sentido, durante los últimos quince años. Este recorrido no puede caer en el vacío y debe servirnos de referencia a la hora de identificar las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalmente, no quiero terminar estas consideraciones sin reflexionar sobre la importancia que tienen las ideas de nuestro alumnado, el futuro profesorado, como otro posible criterio de referencia en la identificación de objetivos y competencias, porque sus ideas sobre el papel social y específico del profesorado, sobre las Ciencias Sociales y sobre su enseñanza, nos enfrenta a la realidad de sus pensamientos, muchas veces, diferentes o contrarios a las propuestas institucionales y científicas y, entiendo que en su formación como docente, debería alcanzar los objetivos y el desarrollo de las capacidades que les permita cuestionar o enriquecer sus propias ideas y les hagan competentes en las nuevas situaciones docentes para la innovación y mejora de la enseñanza.

LAS CONCEPCIONES DEL ALUMNADO Y LAS COMPETENCIAS

El conocimiento de las concepciones del alumnado y su relación con las competencias docentes en Ciencias Sociales necesita de un instrumento, que bien puede ser un cuestionario, que nos permita conseguir la información deseada, a la vez que les sirva a ellos de base para reflexionar sobre su propia realidad.

Los antecedentes del trabajo aquí presentado se hallan en la estrategia utilizada, con ligeras variantes y durante algunos años, para comenzar la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I, de 2º de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria. El primer día de clase, se les presentaba un cuestionario centrado en recordar sus experiencias escolares con las Ciencias Sociales, especialmente con los contenidos geográficos -dado que en nuestro departamento se ha optado por organizar el desarrollo de las Ciencias Sociales y su Didáctica en dos cuatrimestres, en 2º y en 3º curso, en relación con las dimensiones espacial y temporal-; en el valor educativo que para ellos tienen los contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Primaria; en sus expectativas respecto a la asignatura que comenzaban; y en su interés por el trabajo en grupo, como estrategia que vamos a utilizar durante el curso.

Este cuestionario, valorado de forma rápida, de un día de clase para el día siguiente, nos permitía que la introducción y el desarrollo de la asignatura se realizasen enlazando con sus opiniones, con sus contradicciones y con sus propuestas y analizando la importancia que tienen las intuiciones, o lo que vivieron y vieron hacer, en su pensamiento sobre la enseñanza de esta área de conocimiento. La finalidad, al respecto, era hacerles reflexionar sobre el propio pensamiento docente y comprender que las decisiones sobre la enseñanza no se pueden apoyar en criterios intuitivos e indiscriminados, sino que es necesario adquirir criterios lógicos que permitan argumentarlas, porque las decisiones de intervención en el aula deben tener presentes la propia personalidad y formación del profesorado, el contexto, los alumnos, los contenidos, las estrategias y recursos, etc. y estos cambian significativamente de un lugar a otro y de un curso a otro. Los resultados de esta estrategia me han indicando la posibilidad de relacionarlos con los nuevos planteamientos basados en competencias.

Por ello, este curso 2006-2007 el enfoque otorgado al cuestionario se ha variado y si bien mantiene como objetivo inicial que los estudiantes reflexionen sobre sus concepciones personales ante las Ciencias Sociales, también se plantea que valoren algunas de sus capacidades. Los cambios en la formulación han sido: explicitar y desarrollar algunos de los aspectos tratados en los cuestionarios anteriores, para un mejor conocimiento de las concepciones del alumnado, e incorporar nuevas preguntas para ofrecerles la oportunidad de realizar una autoevaluación sobre algunas de las habilidades destacadas en las competencias que deben desarrollarse en la formación universitaria (EEES, ANECA) y sobre las tareas del trabajo en grupo (ESCALONA, y otros, 2003).

Estos cambios se han introducido, no sólo por el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que nos obliga a pensar en términos de competencias para la formación universitaria, sino también porque las competencias básicas aparecían en el borrador de enseñanzas mínimas para la Educación Obligatoria que, al inicio del curso, se pensaba que estaban a punto de ser aprobada, como así ha ocurrido el 7 de diciembre (Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, 8 diciembre 2006).

Así mismo, los cambios en la encuesta se encuadran en un planteamiento más amplio que el de la propia asignatura, al tener como finalidad la investigación. Se pretende que nos sirva de base al estudio que pretendemos realizar un grupo de profesoras y profesores del departamento al que pertenezco, y para ello, hemos presentado un proyecto de investigación a la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente de la UCM para el año 2007. El estudio se centrará en identificar cuáles son las competencias específicas necesarias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, detectar la concepción que tienen los estudiantes de los distintos cursos de Magisterio, de la especialidad de Educación Primaria sobre ellas, y valorar si existen relaciones entre las concepciones y el currículo cursado, como estudio previo a la elaboración de los planes de Grado.

OBJETIVOS Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

La finalidad principal de la investigación aquí presentada es validar la siguiente hipótesis: el conocimiento de las concepciones de nuestro alumnado puede servir de criterio de referencia para la elaboración de los futuros planes de Grado, ya que dichas concepciones pueden poner de manifiesto situaciones que indiquen la necesidad de alcanzar o reforzar objetivos específicos y claves para el desarrollo de las competencias específicas para enseñar Ciencias Sociales.

Los objetivos del cuestionario para el alumnado son:

- Reflexionar sobre las experiencias previas del aprendizaje geográfico.
- Expresar las concepciones sobre la presencia de los contenidos geográficos en el currículo en la Educación Primaria.
- Seleccionar objetivos de aprendizaje para la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Plantearse la evaluación de las capacidades propias.
- Valorar el trabajo en grupo y las tareas implícitas en su desarrollo.

Estos objetivos organizan las distintas partes del cuestionario (que no se presenta en esta comunicación por falta de espacio).

El grupo que ha contestado al cuestionario está formado por 48 alumnas y 8 alumnos. Son estudiantes de 2º de Magisterio, especialidad de Educación Primaria, que tuvieron libre disponibilidad de tiempo para su contestación.

A diferencia de años anteriores, este cuestionario no se ha pasado el primer día de clase, sino tras realizar, como estrategia de motivación para la asignatura, una salida del aula para recorrer lo que llamamos en nuestras prácticas "el barrio del colegio" (ÁLVAREZ, 2001) y hacer posteriormente en el aula un borrador (más intuitivo que argumentado) sobre una propuesta didáctica. Actividades que quizás han podido afectar a sus respuestas, al enfrentarles ya a una situación-problema de enseñanza.

EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El comentario de los resultados se presenta siguiendo el orden anterior:

* En el primer apartado se comentan las *informaciones relacionadas con sus experiencias* y por ellas conocemos, inicialmente, que en el Bachillerato, el 37,50% ha estu-

diado el de Ciencias Sociales y el 28,57% el de Ciencias Naturales y de la Salud, correspondiendo el 19,64% a Humanidades y un 8,93% al Tecnológico. Es decir que son alumnos/as que, posiblemente en su mayoría, han trabajado con contenidos geográficos durante ese periodo educativo, además de en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

En la descripción de cómo fueron las clases de geografía prevalecen las respuestas que intentan una descripción objetiva. La mitad de los estudiantes (50%) destacan, especialmente en los niveles superiores de Secundaria, la combinación del libro de texto y recursos, siendo los mapas el recurso más utilizado; un 10,71% describen las clases como teóricas; y otro tanto destacan el uso del libro de texto y su subrayado, mencionando un solo alumno el dictado de apuntes. Las clases prácticas sólo son indicadas por dos alumnos. Por otra parte, es interesante tener en cuenta que un 25% de los estudiantes expresan en su descripción sus impresiones más subjetivas. Así, indican que fueron clases interesantes, amenas o aburridas, monótonas, sin concretar si el aprendizaje ha sido más o menos positivo.

Además de las clases, la mayoría de ellos (80,36%) han realizado actividades fuera del aula y entre ellas las más numerosas han sido las excursiones (43,28%) y las visitas a museos (27,54%), ocupando un tercer lugar los vídeos (20,90%) y el último, las diapositivas (7,46%). De estos resultados creo que se puede valorar como un dato de interés la siguiente deducción. Visto desde fuera, aunque se piense que es más "sencillo" utilizar diapositivas que realizar una excursión -en el sentido de la organización de la actividad escolar-, las respuestas indican lo contrario y esta situación se explica, en numerosas ocasiones, porque en muchos centros educativos no existe una infraestructura adecuada que permita hacer un uso fácil de proyectores de diapositivas o de transparencias. (lo hemos podido comprobar en centro donde los alumnos de tercero realizan el Prácticum Docente y con profesores de Secundaria). Así mismo, será necesario tener en cuenta en nuestros planteamientos docentes que, entre nuestro alumnado, un alto porcentaje no ha realizado (o no recuerda haber realizado) salidas del aula, lo cual supone que no tienen experiencias en esta forma de aprendizaje.

Los aspectos hasta aquí tratados no van acompañados de una valoración negativa de la enseñanza recibida, ya que casi un 60% considera que ha recibido una buena enseñanza (muy buena el 7,14%; buena el 51,79%) y sólo un alumno señala que la enseñanza recibida ha sido mala. Creo que estos datos hacen necesario investigar cuáles son los criterios que aplican. ¿Las experiencias que recuerdan, más o menos agradables?, ¿Los aprendizajes de contenidos conceptuales que recuerdan?, ¿La utilidad que reconocen en el dominio de mapas o en el aprovechamiento que realizan cuando visitan un museo o cuando viajan? Estas cuestiones resultan clave para reconocer sus concepciones sobre las estrategias más adecuadas a utilizar en la enseñanza futura y en la valoración de "lo que es importante" para el aprendizaje.

En este sentido, unas primeras aclaraciones -que muestran un cierto desacuerdo, e incluso contradicción, con las respuestas anteriores- las encontramos en las respuestas obtenidas en la siguiente pregunta: ¿Qué hubieras cambiado los métodos o los contenidos?, ¿Cómo te gustaría que hubieran sido? La mayor parte, el 64,29 %, señalan que cambiarían los métodos para desarrollar clases más prácticas y menos memorísticas; un 7,14% cambiarían los contenidos por ser muy densos y el 10,71% cambiarían tanto los métodos como los contenidos. Frente a estos, están los/as alumnos/as que no cambiarían nada, 1 porque no saben qué cambiar y 9 porque para ellos las experiencias han

sido positivas, y muestran su acuerdo con los métodos empleados, muchas veces el método repetitivo.

Finalmente, en este primer apartado, se incluye una pregunta sobre la aplicación que realizan de sus aprendizajes geográficos. El 80,36% señalan que sí utilizan el aprendizaje adquirido. Sin embargo, resulta un poco demoledor conocer las circunstancias en las que los aplican, porque nos remiten a situaciones del pasado en las que la geografía es valorada como una ciencia que se preocupa por las localizaciones, los mapas y los viajes (ÁLVAREZ, 2000). Así, la mayor parte los aplican cuando ven las noticias en la televisión o en los juegos, al recordar los nombres de ríos, ciudades, comunidades autónomas; también en viajes, a veces los han utilizado para elegir una zona de visita, en la salida a la naturaleza, al visitar calles; y a la hora de manejar mapas de carreteras o de localizar "sitios". Aunque es muy significativo que cuando el aprendizaje ha ido unido al uso de recursos didácticos, la aplicación realizada es algo diferente, valoran el aprendizaje como parte de su cultura general (por ejemplo para saber leer y comprender la información y los mapas del tiempo en el telediario o para comparar en viajes zonas nuevas con la zona en que viven) o como base para las clases particulares que imparten.

Ninguno/a indica que hagan una aplicación para la comprensión de la organización del territorio o de los paisajes, ni en relación con su responsabilidad ni participación en la toma de decisiones sobre el medio, la comprensión de la realidad social en la dinámica global, etc. No se aplica a su formación como ciudadano, a sus actitudes sobre el medio, a su reconocimiento de los agentes que actúan sobre el territorio, etc. Así pues, queda de manifiesto que los nuevos enfoques y objetivos de la geografía apenas han dejado su huella en la Educación Obligatoria y, hasta este momento, es escasa la repercusión que tienen los objetivos formulados hace ya veinte años, en relación con el desarrollo de una conciencia espacial, pensar el espacio y adquirir reflejos geográficos (LACOSTE, 1986) o ser conscientes de la complejidad para comprender el entorno cercano y lejano, la sociedad y su actuaciones (PINCHEMEL, 1989).

* En segundo lugar, hemos querido conocer *sus argumentos sobre la presencia de los contenidos de Ciencia Sociales en la Educación Primaria*, dadas sus experiencias, y observamos que el 76,39% de las razones utilizadas en sus argumentos se relacionan con el conocimiento cultural, ¿acumulativo?, mientras el 16,67% mencionan el interés que tienen para aprender a analizar, a orientarse o a manejar estadísticas. Sólo 5 respuestas indican razones relativas al desarrollo de valores, de opiniones, de la reflexión, de la conciencia sobre el medio o para ayudar a los demás. En cualquier caso, domina la idea de que en Primaria la enseñanza debe centrarse en el vocabulario y en la descripción de los contenidos básicos, antes que en las técnicas o en los problemas del medio.

* Una tercera parte de las cuestiones se han centrado en la elección de cuáles son, de los 9 *objetivos* propuestos, los que convendría desarrollar *en la asignatura de Ciencias Sociales y su didáctica I*. La mayor parte del alumnado eligen más de 5, sólo hay un alumno que marque 2 y 5 que marquen 4, lo cual ha dado un total de 343 menciones. En estas menciones, el estudiante valora en su formación cubrir las lagunas de conocimiento en función de una idea de enseñanza bastante clásica. De los 9 objetivos propuestos, los cinco primeros del cuadro siguiente han sido marcados por más del 70% del alumnado, siendo considerados de menor importancia los relacionados con una serie de competencias que en el momento actual están siendo valoradas como clave para la mejora de la calidad docente y de la formación continua.

OBJETIVOS ORDENADOS SEGÚN LA ELECCIÓN REALIZADA POR EL ALUMNADO

- * Conocer los contenidos teóricos de Geografía.
- * Saber reconocer las características de los alumnos/as y sus dificultades para el aprendizaje geográfico.
- * Saber utilizar mapas, fotografías, las nuevas tecnologías, gráficos....
- * Conocer estrategias didácticas para organizar y secuenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- * Aprender a diseñar materiales didácticos.
- * Aprender a investigar en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * Conocer las propuestas oficiales para la Ed. Primaria sobre el área de Conocimiento del Medio.
- * Adquirir mecanismos para actualizar el propio conocimiento en el futuro.
- * Reflexionar sobre el propio pensamiento docente.

* En cuarto lugar, al pedirles que *autoevalúen sus capacidades* -expresión oral, escrita, escucha atenta, resolución de problemas, organización, responsabilidad, estima personal, etc.- del 1 (menos) al 5 (más), las respuestas ponen de manifiesto una visión optimista, ya que en 9 de las 11 propuestas de capacidades, la evaluación está entre el 3 y el 4, mientras que en las relacionadas con la responsabilidad y el trabajo en grupo la valoración se eleva a 4 y 5 en una mayoría. Esta autoevaluación, y las respuestas obtenidas, a mi parecer, es una de las cuestiones más interesantes para los futuros planteamientos docente porque enlazan con las competencias profesionales. De hecho, entre éstas se valora la capacidad de “tener una imagen realista de sí mismo” y es una realidad que la valoración que (las personas) el alumno/a tiene de sí mismo, no siempre coincide con la valoración que hace (otra persona) el profesorado, siendo ésta una capacidad genérica que requiere para su desarrollo un trabajo específico también en el área de Ciencias Sociales, mediante estrategias de comunicación e intercambios de ideas entre compañeros y entre el profesorado y el alumnado.

* Por último, respecto al *trabajo en grupo*, la mayoría (60,71%) se decanta por esta forma de trabajo frente al trabajo individual, aunque el 8,93% considera que les da igual uno que otro. Coinciden estas preferencias con sus propias experiencias, ya que el 60,71% han tenido una experiencia positiva, frente al 16,07% que la tenido negativa, al resto la experiencia le ha sido indiferente, ni bien, ni mal. Entre las causas que han condicionado estas opiniones sobresale la “suerte” con los compañeros, siendo negativa la actividad cuando hay una gran diferencia entre el trabajo realizado por unos y otros, cuestión ésta relacionada con el tamaño de los grupos y, sin duda, con la responsabilidad ante el trabajo y los compañeros.

En la valoración de las tareas del trabajo en grupo, destacan que la dificultad en general es media, aunque la mayoría considera que existe poca dificultad, especialmente en el acceso a la información, en la relación entre los miembros del grupo y el reparto de tareas o en la definición de objetivos. Los que señalan mayores dificultades las relacionan con los plazos de realización, el solapamiento con otros trabajos o la elaboración final. La experiencia de este curso, en este sentido, es otra, ya que les ha costado bastante trabajo buscar información y el problema de los plazos suele aparecer por-

que no calculan el tiempo que les va a llevar la tarea, comenzándose el trabajo cuando se aproxima la fecha de entrega.

CONCLUSIONES Y APORTACIONES PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

El comentario realizado en clase sobre el análisis anterior ha resultado de gran interés para los estudiantes, los protagonistas, porque además de la reflexión sobre las experiencias previas, sobre su pensamiento docente y sobre las ideas que tienen de sus propias capacidades y habilidades, les ha permitido contrastar sus opiniones con las de los compañeros e incluso reconocer situaciones o concepciones propias de las que no eran conscientes. Estos comentarios siguen siendo, en el momento de escribir esta comunicación, un referente en el desarrollo de los temas trabajados en el aula.

Para mí, los resultados, además de favorecer el conocimiento del grupo de alumnos/as, me han confirmado que uno de los puntos de partida, en la identificación de las competencias específicas para enseñar Ciencias Sociales, puede estar en el reconocimiento de la distancia que existe entre las concepciones del alumnado sobre el perfil del profesorado, sobre las Ciencias Sociales y sobre su valor educativo, y el papel que debe desempeñar actualmente el profesorado al enfrentarse en el aula a estos conocimientos. Para recorrer esta distancia en la formación de maestros/as, mi propuesta es que deberían desarrollarse entre otros objetivos, los derivados del análisis realizado:

- Reflexionar sobre la finalidad de las Ciencias Sociales y su Didáctica I en su formación, como estudiante y como futuro/a maestro/a, para cambiar y/o mejorar sus propias ideas y para comprender el significado de sus objetivos y de sus contenidos, estrategias, criterios, habilidades, etc. en el desarrollo de las competencias docentes.
- Diferenciar y establecer relaciones entre las competencias específicas para la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Primaria y las competencias básicas de la Educación Primaria.
- Adquirir un nuevo significado de los valores educativos que aporta el aprendizaje geográfico en el desarrollo de las competencias básicas relacionadas con la comprensión, la interpretación, la valoración y la actuación en el medio físico y social.
- Valorar las relaciones entre las formas de enseñanza del conocimiento geográfico y la calidad del aprendizaje.
- Conocer y saber utilizar los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando las nuevas tecnologías y reflexionando sobre la infraestructura necesaria.
- Aprender a analizar y a reconocer sus capacidades ante los conocimientos, los supuestos prácticos de Ciencias Sociales y el trabajo en grupo, para poder participar en proyectos de autoevaluación y reflexionar sobre sus actuaciones profesionales.

Para terminar, me gustaría pensar que este trabajo realiza, al menos, una pequeña aportación para el debate y la resolución de los problemas que actualmente nos preocupan e interesan, en relación con la identificación de las competencias específicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y con los objetivos, conocimientos, metodologías

y estrategias, etc., que favorecerán el desarrollo de las mismas en la Formación Inicial del Profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ORELLANA, M^a F. (2000): "De Los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la Geografía". En *Geografía, Profesorado y Sociedad*. Murcia, Grupo de Didáctica de AGE, Univ. de Murcia, pp. 301-337.
- ÁLVAREZ ORELLANA, M^aF. (2001): "La necesaria simbiosis entre el plano y al observación directa". En TONDA, E. y MULA, A. *Scripta in memoriam*. Alicante, Univ de Alicante, pp. 63-73.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó,
- ESCALONA, A.I. y otros (2003): "Aportación metodológica para favorecer el aprendizaje de "competencias genéricas" en la Licenciatura de Geografía". En *La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales* Toledo. AGE, Univ. de Castilla-La Mancha, Esc. Magisterio Toledo, pp. 419-432.
- ESTEPA, J y DOMÍNGUEZ, C. (1999): "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo y conocimiento profesional del profesorado". En *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI*. La Rioja, Ed. Díada y Univ. de La Rioja, pp.87-92
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao, Univ. de Deusto.
- GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004): *La adecuación de las titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. Informe final*.
- LACOSTE, Y. (1986): *La enseñanza de la Geografía*. ICE Univ. de Salamanca.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- PINCHEMEL, PH. (1989): "Fines y valores de la educación geográfica" En *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide, pp.7-21.
- RUIZ BERRIO, J. (Edit.) (2005): *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid, Dpto de Teoría e Historia de la Educación. UCM.
- VERA VILA, J. (2005): "Las competencias de los profesionales de la educación ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior". Addenda a la 1^a ponencia en el XXIV Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación "El Espacio Europeo de Educación Superior". Valencia.
- Disponible en <http://www.ucm.es/info/site/docu/24site/ad106:pdf>
- VV.AA. (1997): *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada.
- YÁNIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria*. Bilbao, Mensajero.
- YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006): *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, Univ. de Deusto, ICE.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea.