

# LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES<sup>1</sup>.

Jesús Estepa Giménez

Universidad de Huelva

## *1. Introducción.*

La Didáctica de las Ciencias Sociales concreta su actividad docente en la formación de profesores para *aprender a enseñar* Ciencias Sociales, por lo que se supone que el conocimiento que se genera desde ésta debe ser aprendido por los estudiantes para profesor, en beneficio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tanto la investigación didáctica como nuestra propia experiencia como formadores ponen de manifiesto la escasa influencia de los programas de formación en la mejora de la práctica docente, al desvelar la imposibilidad de enfocar la práctica profesional como una simple aplicación de la teoría aprendida, y el “saber hacer” como mera ejercitación de las técnicas enseñadas. Así, *los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas* de modo que éstos, *cuando agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos de enseñanza tradicionales conocidos porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir* (Benejam, 1993, p. 345).

Este fracaso, no imputable en exclusividad a esta didáctica específica, ha llevado a plantearse a la investigación didáctica la necesidad de un cambio en la orientación de los procesos de formación; se acepta por la comunidad investigadora que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes. Cómo se puede conceptualizar e investigar tal conocimiento es bastante problemático, así como que el mismo se aborde unido a la disciplina objeto de enseñanza; sin embargo, es necesario para la investigación didáctica caracterizar este conocimiento como referente para la formación que se desea promover en los profesores, y para impulsar una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Este artículo expresa la posición que defendí en la ponencia presentada al XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Huelva en el año 2000; aunque se ha llevado a cabo una amplia revisión y actualización del texto, muchos párrafos recogen literalmente lo que se decía en la mencionada ponencia.

En este sentido, la teoría del conocimiento profesional de los profesores se pregunta por lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en nuestro caso, qué contribución puede ser la de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este artículo comenzaré por presentar mi posicionamiento sobre el conocimiento y en particular sobre el conocimiento profesional, continuaré con una revisión bibliográfica tanto en torno a los antecedentes más inmediatos de esta línea de trabajo como en relación con los dos programas de investigación que más la han desarrollado, proseguiré con una caracterización del conocimiento profesional deseable como alternativa para mejorar el dominante entre el profesorado, centrándome en la aportación específica de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de este conocimiento; y finalmente, plantearé posibles itinerarios de evolución del conocimiento de los profesores en su desarrollo profesional.

## *2. Acerca del Conocimiento y del Conocimiento Profesional.*

Como no existe consenso en la comunidad científica entre lo que se entiende por conocimiento y en cómo éste se genera, entendemos que de forma sucinta, y sin referencias explícitas que sería muy prolijo citar, debemos posicionarnos sobre esta cuestión para entender la perspectiva con la que se presenta el concepto de conocimiento profesional.

Tanto las personas como los grupos de individuos construimos ideas de cómo funciona el mundo. Esta construcción se realiza a partir de nuestra experiencia vivida y de nuestro conocimiento preexistente, estando, pues, condicionada social e históricamente, por lo que se trata de un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Nuestra teoría, nuestros constructos personales, son a modo de *lentes cognitivas* a través de las que percibimos y representamos mentalmente el mundo. Esta visión del conocimiento implica una imagen relativista y evolutiva del mismo que tiene indudables repercusiones en el medio educativo, ya que afecta a la naturaleza misma del conocimiento que se genera en el profesor, que éste pretende enseñar y que se aprende por el alumno.

En el caso que nos ocupa, pues, cuando hablamos del conocimiento profesional de los profesores nos estamos refiriendo al conocimiento desde esta perspectiva y, por tanto, su construcción participa del dinamismo y evolución que

caracteriza a todo aprendizaje, el conocimiento del profesor es cambiante, crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, de ahí que deba caracterizarse a través de componentes y rasgos más que mediante objetivos terminales. Además, por ello es fundamental para su investigación y análisis tener presente las concepciones, actitudes y valores de los estudiantes para profesor y profesores en ejercicio porque éstas actúan como lentes o filtros a través de las cuales toman las decisiones profesionales y representan la enseñanza y su papel en ella.

En coherencia con lo que acabamos de señalar, para el análisis de este conocimiento es necesario una *perspectiva epistemológica*, pues la actividad de la enseñanza implica el ejercicio de un tipo especial de conocimientos con los que realizar tal trabajo, a lo que añaden Porlán y otros (1996), que los profesores trabajamos con diversos tipos de conocimientos, pretendiendo promover en otros determinados conocimientos; el espacio, el tiempo escolar y el curriculum tienen que ver con alguna forma de conocimiento, y para abordar los problemas de la práctica e impulsar un auténtico proceso de formación inicial y permanente se requiere un nuevo tipo de conocimiento profesional. Desde una perspectiva similar Shaver (1993) destaca la potencialidad del análisis epistemológico en referencia a las diversas concepciones del profesorado sobre las Ciencias Sociales, o sus presunciones acerca de cómo aprenden los alumnos.

A estas características generales del conocimiento de los profesores habría que añadir otras específicas, que en nuestro caso concretamos en las siguientes:

- 1) Su *carácter situado y contextualizado*. La generación de este conocimiento, su aprendizaje y su aplicación están vinculados a contextos y experiencias de enseñanza, tiene raíces sociales y se conforma, como otros conocimientos, por nuestra experiencia en un contexto sociohistórico determinado (Corcuff, 1998).
- 2) Su *carácter profesional*, porque de este modo consideramos al profesor que, al igual que el médico o el ingeniero, realiza una actividad en la que debe tomar decisiones y asumir importantes cuotas de responsabilidad (véase Benejam, 1986; Imbernón, 1994b y Palonsky, 1993).
- 3) Su *carácter práctico*. Está ligado a la práctica docente y se transforma durante sus interacciones en la práctica (Porlán y otros, 1996; Rozada, 1997; Imbernon, 1994b).

3. *Antecedentes en el estudio del conocimiento del profesor.*

Sin pretender hacer una revisión de la literatura pedagógica y de los programas de investigación en relación con esta cuestión (véase Montero, 1992, quien habla de investigaciones sobre el aprendizaje de la enseñanza o del aprender a enseñar; Angulo, 1999), podemos afirmar que desde que en los años sesenta aparece la línea de investigación basada en el paradigma (preferimos denominarlo programa de investigación) proceso-producto, en la que se intentaba establecer relaciones entre el conocimiento del profesor y el rendimiento de los alumnos, en el contexto educativo se han desarrollado numerosos estudios centrados en el papel desempeñado por el profesor en la enseñanza, con la intención de aportar datos que permitan una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como ya indicamos en otro lugar (Ávila y Estepa, 1997), el interés por el también denominado *conocimiento del docente* (Angulo, 1999) se ha desarrollado en gran parte desde la línea de investigación del *pensamiento del profesor*, que centra su atención en el profesor como planificador, pensador y tomador de decisiones. Sin detenernos en caracterizar dicho programa de investigación y sus aportaciones e insuficiencias (véase Pagés, 1993; Imbernon, 1994b y Barquin, 1995) los primeros estudios se centraron en la comparación expertos-noveles, planteando trabajos en los que se indagaba sobre distintas cuestiones: las componentes de dicho conocimiento, sus características, su naturaleza, etc. El acercamiento a estos problemas se hizo desde diferentes perspectivas: la psicología cognitiva, el análisis de los procesos de aprender a enseñar, desde el trabajo profesional, centrando la atención en la práctica. En 1986, precisamente en Huelva y más concretamente en La Rábida, se celebró el primer Congreso Internacional sobre *Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*, publicándose con posterioridad una selección de sus ponencias (Villar, 1988).

En ese mismo año Shulman, profesor de la Universidad de Standford, presenta su conocido programa *The Knowledge Growth in Teaching* en el que pretende analizar específicamente el conocimiento que los profesores poseen respecto al contenido que enseñan, así como la forma en que los profesores trasladan ese conocimiento a un tipo de enseñanza que produzca comprensión en los alumnos, se inicia así dentro de esta línea de investigación una orientación más comprometida con los contenidos que enseñan los profesores. En este sentido, y como afirma Elmore (1992, citado por Marcelo, 1993), la investigación educativa se plantea que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la disciplina que se enseñe, de modo que la investigación sobre la enseñanza en vez de tratar de identificar destrezas docentes genéricas busca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas. Es posible extraer

semejanzas entre los diversos tipos de destrezas que se requieren en las diferentes áreas de contenido, pero la actual investigación sobre la enseñanza se centra principalmente en los requisitos específicos para comprender una disciplina.

Sin entrar en este momento en un análisis más detallado respecto de las aportaciones del programa de investigación de Shulman (1986, 1987, 1993) al conocimiento profesional de los profesores y en particular a la componente denominada Conocimiento Didáctico del Contenido o Conocimiento de Contenido Pedagógico, no cabe duda, como afirma Bolívar (1993, 579), que *si este conocimiento existe, y forma parte del conocimiento base de la enseñanza, es justo sobre el que se podría situar una identidad y legitimación del campo de las didácticas específicas*. Por ello, en el Congreso que sobre *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* se celebró en Santiago de Compostela en 1992, este programa de investigación centró en gran parte la atención de ponentes, comunicantes y asistentes. Así Benejam (1993) afirmaba en dicho Congreso, en relación con el conocimiento pedagógico de la materia o conocimiento didáctico del contenido, que *este conocimiento, que une el contenido científico y el conocimiento pedagógico en la enseñanza de un determinado tópico o problema, lo identificamos con la Didáctica* (p.341).

En general desde todas las Didácticas Específicas, y muy especialmente desde la Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, se comenzaron a desarrollar y se están desarrollando investigaciones en esta orientación. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, y a pesar del papel tan relevante concedido por este programa de investigación a las didácticas específicas, encontramos importantes limitaciones e insuficiencias en relación con la caracterización del conocimiento profesional. Así se ha indicado que este nuevo campo de investigación y de formación del profesorado está *herido de una tradición académica rediviva del profesionalismo docente* (Bolívar, 1993, p.579); por ello, Gimeno y Pérez (1993), en su análisis sobre los modelos de formación del profesorado, clasifican el programa de formación orientado por esta visión del conocimiento profesional dentro de lo que denominan *perspectiva académica*, si bien en su enfoque *comprensivo*, ya que el profesor no se concibe como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y entiende ese saber desde una perspectiva histórica y evolutiva. Sin embargo, se trata de una formación académica porque se asienta en las adquisiciones de la investigación científica, ya sea disciplinar o de didáctica de las disciplinas, no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de presentación o transmisión, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como

docente, por lo que es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría. Aún más radicales son en la crítica Porlán y Rivero (1998) cuando argumentan que *si ser profesor implica, sólo, dominar el saber científico y transmitirlo a los alumnos, estaríamos ante un modelo claramente academicista y enciclopédico, por muy evolutiva y relativista que sea nuestra visión de la ciencia... si lo que se busca es que una concepción no absolutista del saber científico sea uno de los elementos a poner en juego en el proceso formativo, en interacción con el saber experiencial del profesor, con los procesos de reflexión, con los problemas sociales, etc. estaríamos ante un modelo reflexivo y crítico* (p.22).

En este sentido, estos autores están trabajando desde la perspectiva del Proyecto IRES en el desarrollo de una teoría del conocimiento profesional por la necesidad de comprender mejor el conocimiento de los profesores, sus posibilidades reales de evolución y las estrategias formativas más adecuadas para que los propios profesores impulsen una transformación gradual de la enseñanza. Es esta teoría la que consideramos más integradora, intentando superar las limitaciones que hemos apreciado en anteriores programas de investigación, apoyándose en un Modelo Didáctico cuyo principio básico es la investigación y que se fundamenta en unas perspectivas teóricas (constructivista, sistémica, compleja y crítica) que le dan rigor y coherencia. Así pues, en adelante gran parte del análisis realizado en torno al conocimiento profesional será enfocado a la luz de esta teoría.

#### 4. *El conocimiento profesional deseable.*

El modelo imperante en la enseñanza de la Didáctica, antes y ahora, da a los teóricos la definición de los problemas, la selección de los métodos y los modelos de evaluación y reduce a los prácticos a la aplicación ciega de sus teorías y supuestos (Benejam, 1999). De este modo, *el impacto de la presunta superioridad de la teoría, unida a la poca consistencia de la práctica han restado cualificación profesional al profesorado* (Benejam, 1986, p. 175). El conocimiento profesional dominante entre el profesorado que se construye con este modelo de profesor y de formación hegemónico, implica un bajo nivel de integración y organización, una mera yuxtaposición, de los conocimientos explícitos y tácitos provenientes de las disciplinas académicas y de la experiencia profesional<sup>2</sup>.

Por ello, desde la línea de investigación que estamos analizando, se trata de comprender la naturaleza y características de este conocimiento realmente

---

<sup>2</sup> Véase a este respecto la caracterización que de este conocimiento y sus componentes se realiza en Porlán y Rivero (1998) y Estepa (2000).

existente entre el profesorado y elaborar alternativas para mejorarlo, con el fin de que capacite al profesor para abordar los problemas profesionales con rigor y capacidad crítica, reconociendo, valorando y mejorando sus pautas de actuación profesional y siendo consciente de los dilemas éticos que le plantea su intervención. Este conocimiento profesional deseable, alternativo al mayoritario entre el profesorado, no puede ser definido como un saber académico, porque se plantea problemas de intervención, ni siquiera la síntesis de varios de ellos; no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas, al referirse a procesos humanos; no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia (Porlán y Rivero, 1998), al buscar la coherencia y el rigor; sino que se trata de un saber profesional cuya finalidad descansa sobre el impulso de aprendizajes en los alumnos (Carrillo y otros, 1999), un saber de carácter complejo, integrador de otros muchos saberes: ¿de qué saberes?, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo se generan y evolucionan?

A estas preguntas se han dado variadas respuestas (para algunos tal diversidad pone de manifiesto la imposibilidad de determinar el conocimiento base para la enseñanza; véase Palonsky, 1993) normalmente vinculadas a los modelos de formación o que podemos inferir a través de éstos, aunque para nosotros tal relación no es directa. Desde nuestra perspectiva, el conocimiento profesional alude al *qué* y los modelos formativos al *cómo*, si bien no cabe duda de que el conocimiento profesional que se desea orienta la formación que se está promoviendo.

Así, Benejam (1986), en su diseño de plan de estudios para la formación inicial de los maestros, distingue entre preparación académica y profesional, estableciendo en la primera una serie de saberes disciplinares relacionados directamente con la materia o materias que va a enseñar el maestro, mientras que en la segunda incluye unos conocimientos específicos de las Ciencias de la Educación, y en particular las Didácticas Específicas y las prácticas (a las que otorga una importancia esencial), la aceptación de un código ético profesional y unas determinadas capacidades y actitudes personales. Por otro lado, Rozada (1997) afirma que *para formarse habrá que estudiar, reflexionar y actuar, interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos. Pero a partir de esta afirmación no es posible establecer ninguna tecnología a través de la cual haya de conseguirse esto* (p.81).

Hay, sin embargo, otras propuestas más concretas sin que por ello necesariamente deban tener un carácter tecnológico, que se han suscitado básicamente a raíz del programa de investigación y formación de Shulman, anteriormente comentado y que ahora desarrollaremos, que centran su atención

tanto en delimitar los componentes o partes, refiriéndose al contenido, de la estructura del conocimiento profesional, como las fuentes a partir de las cuales se elabora.

Si bien en el modelo originario de Shulman sobre el conocimiento profesional se distinguen siete categorías del conocimiento base del profesor, convenimos con Marcelo (1993), a quien seguimos en la exposición de sus planteamientos, que las investigaciones desarrolladas por sus colaboradores reducen a cuatro las componentes de este conocimiento en las que se organizan los saberes del profesor: *Conocimiento de la Materia*, que incluye tanto su contenido como el de su estructura sintáctica y semántica; el *Conocimiento Pedagógico General*, compuesto por los conocimientos sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de clase y el currículum y la enseñanza; *Conocimiento del Contexto*, que hace referencia al *dónde* (la comunidad, el barrio, la escuela) se enseña y a *quién* (el alumno); el *Conocimiento Didáctico del Contenido*, que comprende las concepciones del profesor sobre para qué enseña una materia, el conocimiento de las dificultades de su comprensión por los alumnos, el conocimiento del currículum sobre tal disciplina, así como de las estrategias de enseñanza de la misma. Es este último conocimiento el que se ha identificado con las didácticas específicas y, por tanto, el que más se ha trabajado desde éstas para valorar la contribución de las mismas al desarrollo del conocimiento profesional; no obstante, según este autor, este conocimiento se construye a partir del que el profesor posee sobre el contenido, así como del conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos. Es precisamente el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica que plantea en relación con la transformación del contenido en materia enseñable una de sus principales aportaciones, ya que distingue en él cinco fases que median desde la planificación hasta la enseñanza misma de un contenido: *conocimiento comprensivo* de la materia en concreto que se planifica; *transformación* del contenido que se va a desarrollar, fase de especial importancia que podríamos identificar con la llamada “transposición didáctica”; la *enseñanza* propiamente dicha, que incluye conocimiento referido a la gestión de clase, presentación de la información, interacción con los alumnos, etc.; la *evaluación* de la comprensión de los estudiantes y de la propia actuación del profesor; la *reflexión*, en la que el profesor revisa, reconstruye y analiza críticamente su propia actuación en clase.

Es este modelo de razonamiento y acción uno de los aspectos más interesantes de la propuesta, pues la quinta fase parece poner de manifiesto que parte de ese conocimiento se aprende a partir de la reflexión sobre la acción y que, por tanto, la experiencia también es una fuente de ese conocimiento profesional.

No obstante, entre las críticas que se le han formulado, Armento (1991) señala que el papel del profesor sigue definiéndose básicamente como el de presentador del conocimiento, y no como el de tomador de decisiones o transformador. Para Escudero (1993) adolece de un sesgo peculiar y bastante común: la reducción de la profesionalización, y por ende de los contenidos de la formación del profesor, a las relaciones “académicas” con los alumnos, obviando de este modo otras dimensiones de carácter más organizativo, social e ideológico. A ello habría que añadir que, desde nuestra perspectiva, está excesivamente centrado en la enseñanza de la disciplina o materia, de modo que el modelo no sólo tiene dificultades para ser trasladado a la educación infantil y primaria, sino que también adolece de una concepción restringida del conocimiento escolar.

Martín del Pozo y Porlán (1999), diferencian también cuatro componentes de este conocimiento: conocimiento *pedagógico general* y conocimiento del *contexto escolar*, que son relativamente independientes del contenido a enseñar; conocimiento del *contenido*, que no debe ser solamente un conocimiento adecuado de la disciplina sino sobre la disciplina, es decir, un conocimiento profesionalizado del contenido, del objeto de estudio en el currículo escolar; y el *conocimiento didáctico del contenido*, que es un conocimiento práctico y profesionalizado del contenido y de su enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en Cuenca (2002) se diferencian cuatro elementos: lo que podríamos llamar conocimientos del profesor propiamente dichos (conocimiento profesionalizado del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto escolar y conocimiento didáctico del contenido); las concepciones, que actúan como lentes o filtros a través de las cuales se toman las decisiones profesionales de los docentes; las capacidades y las actitudes. Este mismo autor, se detiene con posterioridad en caracterizar la estructura del conocimiento didáctico del contenido, como componente crucial dentro de los saberes del profesorado de Ciencias Sociales, centrándose en las concepciones de los estudiantes de profesor sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje para acercarse al conocimiento de algunos de los componentes del conocimiento didáctico del contenido.

Nos vamos aproximando así a la caracterización del conocimiento profesional deseable como un único saber que integra la teoría (componente estática) y la experiencia práctica (componente dinámica) o, mejor, como un saber con varias componentes que *beben* o se *nutren* de la teoría y de la experiencia, de las que extraen información para, tras una elaboración personal, producir *teorías prácticas* sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los contenidos escolares, la visión de cómo éstos son aprendidos por los alumnos, etc. Estas

fuentes de las que *emana* o que generan el saber profesional deseable<sup>3</sup> son, según Porlán y Rivero (1998):

- a) *Las metadisciplinas*: se refieren a teorías generales y cosmovisiones que nos permiten un análisis crítico del resto de los conocimientos formalizados, en ellas se contemplan: cosmovisiones ideológicas (marxismo, ecologismo...); perspectivas epistemológicas (constructivismo, positivismo...); perspectivas ontológicas (sistematismo, complejidad...).
- b) *Las disciplinas*: entre las que incluyen:
  - disciplinas relacionadas con las áreas curriculares, en nuestro caso, Geografía, Historia, etc,
  - disciplinas relacionadas con la enseñanza (Pedagogía, Teoría del Currículum, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.),
  - disciplinas relacionadas con el aprendizaje (Psicología),
  - disciplinas relacionadas con el estudio de los sistemas educativos (Sociología de la Educación, Economía Educativa, etc).
- c) *La experiencia*: distinguiendo tres componentes, atendiendo al grado creciente de integración y de elaboración consciente y reflexiva que representan:
  - saberes rutinarios, que representan los guiones y esquemas de acción que son imprescindibles para organizar y dirigir el curso de los acontecimientos de la clase,
  - principios y creencias personales de los profesores acerca de las diferentes variables de su experiencia profesional, a los que atribuyen mayores dosis de generalización que a las anteriores y mayor conciencia por parte del sujeto que las mantiene,
  - saberes curriculares sistematizados, que suponen una importante integración de saberes para la acción, que se pueden incrementar a través de estudios de caso. Se refieren al conjunto de ideas, hipótesis de trabajo y técnicas concretas que se ponen conscientemente en juego en el diseño, aplicación y seguimiento del currículum, tales como:

---

<sup>3</sup> En Cuenca (2002) se utiliza el término orígenes para hacer referencia a la procedencia del conocimiento profesional del profesor, planteando cuatro factores de incidencia: en función a los conocimientos científicos a los que ha tenido acceso (saberes académicos), la experiencia como alumno (discente) y como profesor (docente) y la visión del mundo (cosmovisión). Estos cuatro factores de incidencia y las componentes del conocimiento profesional conformarían la estructura de este conocimiento.

conocer la existencia de concepciones en los alumnos, así como su utilización didáctica; conocer cómo se determina, organiza y secuencia el conocimiento escolar; saber diseñar un programa de actividades; saber dirigir el proceso de investigación del alumno; saber qué y cómo evaluar.

Las teorías prácticas que se obtienen por la integración, que no mera yuxtaposición, de estas fuentes, constituyen el contenido del conocimiento profesional deseable, articulándose, según Porlán y Rivero (1998), en tres niveles de concreción: *metaconocimientos profesionales*, se refiere a aquellos conceptos, procesos y valores que actúan como ejes integradores del conocimiento profesional; el *modelo didáctico de referencia* o *trama básica de referencia*, en el que se recogen grandes núcleos del conocimiento práctico y las interacciones entre ellos; y de cara al trabajo con los profesores, los *ámbitos de investigación profesional*, que se corresponden con problemas profesionales relevantes cuyo abordaje permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente.

##### 5. *El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales como saber integrador.*

Los saberes que emanan de las tres fuentes del conocimiento profesional que acabamos de delimitar no alcanzan el mismo grado de integración para la construcción del conocimiento profesional; en este sentido no cabe duda que las Didácticas Específicas suponen un primer nivel de integración entre la materia que se enseña y los conocimientos psicopedagógicos: *el conocimiento científico y el conocimiento didáctico de cada área de conocimiento se fusionan en un campo homogéneo y único del saber: el conocimiento educativo* (González Gallego, 2002, 13). Esta integración permite analizar y explicar la práctica de la enseñanza de una materia escolar y proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular, por eso *la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica de las aulas* (Pagés, 1994), es un saber para la acción (Porlán y Rivero, 1998). *Hablamos de un saber teórico y práctico que reelabora, reinterpreta, no sólo aplica o copia, el conocimiento científico para adecuarlo a las situaciones y prácticas de enseñanza interesadas en el aprendizaje de los alumnos* (Álvarez Méndez, 2001, 158).

La Didáctica de las Ciencias Sociales como saber de síntesis se ubica a modo de bisagra entre los saberes fundamentantes y disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica profesional, por otra. Desde esta perspectiva, la contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción del conocimiento profesional adquiere una importante significación porque el principal reto del profesor de Ciencias Sociales es la integración de todos esos

saberes que hemos enumerado, *de modo que aquel saber teórico, interpretado desde los intereses educativos, se transforma en saber teórico-práctico, que en el medio escolar debe convertirse en saber práctico en función de quienes aprenden* (Álvarez Méndez, 2001, 163). Esta contribución se centrará básicamente en las componentes del conocimiento profesional que algunos autores denominan curricular y disciplinar, y otros, conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido. Galindo (1997), en relación con la Didáctica de la Historia organiza en tres componentes el conocimiento didáctico del contenido: uno primero englobaría el conocimiento sobre qué Historia enseñar, qué enseñar de la Historia y para qué enseñarla; un segundo, que denomina conocimiento de la actividad a desarrollar por el docente cuando enseña Historia, contemplaría la planificación de la enseñanza, las acciones a desarrollar por el profesorado en el aula, los modos de interaccionar con el alumnado o los materiales a utilizar; un último componente sería el relacionado con el conocimiento del alumnado, e integraría el papel a desempeñar por éste en la enseñanza de la Historia. Concluyendo que esta didáctica debe configurarse a partir de distintas investigaciones sobre situaciones prácticas de enseñanza y aprendizaje. También este autor (Galindo, 1998), propone un programa de formación inicial de Didáctica de las Ciencias Sociales basado en la caracterización del conocimiento didáctico del contenido.

Pagés (1994) incluye como conocimientos propios a trabajar desde la Didáctica de las Ciencias Sociales *los saberes que enseña el profesor, las razones por los que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc...* porque son problemas prácticos sobre los que los profesores y la didáctica tienen mucho que aportar (p.48). A este respecto hay que insistir en que el interés de la Didáctica de las Ciencias Sociales no se centra exclusivamente en aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, sino también con el de los profesores como mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, como advierte García Pérez (1999), *no se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional; es decir, no hay propuestas mejores o peores para los alumnos si no se tiene en cuenta que profesores van a trabajar esas propuestas; por tanto, lo coherente sería... considerar de manera integrada curriculum del alumno y curriculum del profesor* ( p.136).

Desde esta perspectiva los proyectos curriculares constituyen una indudable aportación, ya que éstos ponen en relación la práctica con la teoría a través de los profesores que lo diseñan y desarrollan. En el proyecto se define un campo de reflexión y actuación delimitado por tres vértices: la experimentación curricular, el desarrollo profesional y la investigación educativa (Estepa, 1998).

#### *6. El conocimiento de los profesores y el desarrollo profesional.*

En coherencia con nuestros planteamientos iniciales sobre el conocimiento y el conocimiento profesional, es necesario retomar el carácter dinámico y evolutivo que caracteriza a todo aprendizaje, de modo que el conocimiento profesional que se propone como deseable no es una representación estática y finalista de un conjunto de significados profesionales ideales, sino una completa *hipótesis de progresión* que, partiendo del nivel más próximo a las concepciones y actuaciones mayoritarias del profesorado (modelo tradicional), propone dos niveles intermedios de transición (tendencia tecnológica y tendencia espontaneista) y un nivel final de referencia (modelo investigativo), este último representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios y la imagen provisionalmente más coherente del saber profesional deseable (Porlán y otros, 1996). El paso de un nivel a otro implica una serie de remodelajes en el conocimiento previo, es decir, una modificación cualitativa del mismo y no simplemente la retención de una mayor cantidad de información que en el anterior. La manifestación de estos diferentes niveles está asociada al grado de toma de conciencia, control y superación relativa de diversos obstáculos que dificultan la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje a un nivel de complejidad superior (Porlán, 1993) y, por tanto, al desarrollo profesional del profesor. Esta posible evolución del conocimiento profesional de cada profesor no tiene necesariamente que seguir los niveles anteriormente predeterminados, en el orden prefijado y de una manera progresiva y continuamente ascendente.

Desde esta perspectiva, el estudiante para maestro y el profesor en ejercicio de Ciencias Sociales, como aprendices adultos, van experimentado cambios en su estructura cognitiva, que pasa de ser menos a más madura y compleja, en un proceso de desarrollo profesional. En el Grupo de Investigación DESYM, del que formo parte, asociamos el concepto de desarrollo profesional a la evolución de las concepciones (y la coherencia entre las verbalizadas y las puestas en acción), como un elemento del conocimiento profesional; a la evolución en la reflexión sobre, en y para la práctica (Schön, 1992) y a la identidad profesional o docente (Hernández Hernández, 2001), como concepto que incorpora las imágenes del futuro maestro y maestro en ejercicio sobre sí mismo, como estudiante, como integrante de un determinado grupo social. Es en

esta línea en la que se ha enfocado la tesis doctoral de Climent (2002), con la que compartimos una interpretación del desarrollo profesional en la que la clave en la mejora del profesor es, por un lado, la toma de conciencia de sus concepciones, de su actuación, de su manera de entender la profesión, de su conocimiento y sus necesidades; y, por otro lado y relacionado con lo anterior, la implicación en (e integración en su visión de su papel de) el cuestionamiento continuo de la práctica.

Ahora bien, identificamos la práctica con el diseño y el desarrollo del currículo, y su cuestionamiento con la experimentación en equipo de propuestas y proyectos curriculares en una actitud de ensayo, comprobación y evaluación, de modo que el valor del currículo no es simplemente el de ser medio para mejorar la enseñanza, sino expresión de ideas para mejorar a los profesores en sus prácticas de cada día (Stenhouse, 1984 y 1991). De esta manera, el desarrollo profesional lo vinculamos a procesos de investigación del profesor basados en el tratamiento de problemas curriculares (Porlán y Rivero, 1998), ya que el currículo constituye la *herramienta* con la que trabajamos los profesores en el aula, relacionando así teoría y práctica, reflexión y acción, conocimiento escolar y conocimiento profesional, desarrollo en grupo y desarrollo individual<sup>4</sup>. Respecto a este último aspecto, y pese a las nuevas formas de individualismo que se están desarrollando en la sociedad global<sup>5</sup>, el desarrollo profesional implica un perfeccionamiento en equipo, colegiado, colaborativo, cooperativo, porque, al menos en los niveles obligatorios de la enseñanza, los proyectos curriculares deben perseguir la formación integral de los alumnos, su educación como seres humanos, más allá de las disciplinas y especialidades, siendo imprescindibles el diálogo y la comunicación entre profesionales que tienen en común un mismo objetivo; porque esta tarea, que reconoce la capacidad de decisión profesional frente a la de mero ejecutor de prescripciones que otros (currículo oficial, libros de texto, etc.) elaboran, no puede abordarse individualmente, ya que al profesor no se le puede exigir en nombre de la autonomía pedagógica que sea un experto en

---

<sup>4</sup> Keiny (1994) diferencia dos contextos interdependientes del desarrollo profesional: uno social y teórico, y otro práctico. Con el primero se refiere a un grupo donde los profesores puedan expresar e intercambiar sus ideas y a través de un proceso dialéctico de reflexión reconstruir su conocimiento pedagógico. El segundo lo constituye la práctica cotidiana del profesor, donde puede experimentar sus nuevas ideas y reflexionar sobre (o en) su experiencia. Desde nuestra perspectiva, la diferencia está no tanto en el carácter teórico o práctico, ya que en ambos casos se trabaja con el currículo, sino en la dimensión social e individual del desarrollo profesional.

<sup>5</sup> Véase Appel (1997) quien realiza un interesante análisis de este fenómeno en EEUU, examinando la intromisión de los sistemas de control técnico en el trabajo de los profesores a través de “paquetes de material curricular prediseñados”, en los que si todo está predeterminado, separando planeamiento y ejecución, ya no existe una necesidad apremiante de interacción entre docentes, y éstos se convierten en individualidades desvinculadas, divorciadas de sus colegas y de su trabajo real.

fundamentación teórica, un especialista en el área o etapa que imparte y un investigador de los procesos de implementación curricular; porque, de no trabajar en equipo, como advierte Santos Guerra (1994), las estructuras escolares permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan; y finalmente, debido a que la definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual, limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo, al no contemplar la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante (Zeichner,1993)

## 6. Conclusiones.

Quedan aún algunas cuestiones pendientes sobre esta problemática que no hemos abordado y muchas investigaciones por hacer: características del conocimiento profesional en la enseñanza de una disciplina concreta; conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido ligado a tópicos y materias en la enseñanza de las Ciencias Sociales (el tiempo, el espacio, la historia, la historia del arte, el patrimonio, las actividades económicas, las sociedades actuales e históricas, etc.); diferencias y semejanzas entre el conocimiento profesional de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En todo caso, la fuente de información crucial acerca del conocimiento de los profesores es, como ya se ha señalado, el análisis de sus concepciones científicas, didácticas y curriculares; de ahí que en la Didáctica de las Ciencias Sociales, al igual que en otras didácticas específicas, se haya procedido a realizar numerosas investigaciones<sup>6</sup>. Así, entre los resultados de la tesis que dirigí a Ávila (1998) acerca del conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte destaca, respecto a las concepciones, *tendencias dominantes para cada una de las dimensiones analizadas, entre las que predomina una visión descriptiva, analítica y poco explicativa de la Historia del Arte, una visión tradicional-tecnológica de la enseñanza, una teoría del aprendizaje por apropiación formal de significados, un modelo curricular basado en una visión academicista de los contenidos, una evaluación como medición de aprendizajes mecánicos y una metodología transmisiva y/o inductivista* (p.505). En el caso de la tesis que dirigí a Cuenca (2002), se analizan las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración

---

<sup>6</sup> Véase a este respecto las revisiones generales de la investigación sobre el profesorado de Ciencias Sociales realizadas por Thornton (1991), Adler (1991), Armento (1991, 1996 y 2000) a escala internacional, aunque básicamente en EEUU, y las llevadas a cabo por Pagés (1997b y 2000a), Travé (2001).

del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este análisis de las concepciones se refiere a las que transmite el currículo oficial y los materiales curriculares de mayor uso en el aula, así como a las declaradas por estudiantes de maestro y de profesor de Secundaria. Todo ello tiene la finalidad de caracterizar el conocimiento dominante que, sobre el patrimonio y sus enseñanza-aprendizaje predomina en los tres ámbitos objeto de estudio. Identifica de este modo las diferencias existentes entre el conocimiento dominante declarado y el que se define como deseable, detectando alguno de los obstáculos epistemológicos, metodológicos y teleológicos que todas estas concepciones propician para la construcción de un conocimiento didáctico del contenido respecto a este tópico dentro de las características que defiende.

La investigación sobre el conocimiento profesional deseable puede ser tachada de teórica, argumentando que precisamente uno de los grandes problemas que tienen los actuales modelos de formación del profesorado es su incapacidad para transformar la práctica, a pesar de sus planteamientos teóricos; así afirma Pagés (1994) que el problema no es saber cual debe ser el contenido de tales programas de formación sino, fundamentalmente, las formas y estrategias para lograr un cambio real en las prácticas curriculares de los profesores. Sin embargo, para Palonsky (1993), el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa, y Montero (1992) concluye que *sea cual sea la forma que adopte un programa formativo, sus decisiones no podrán ignorar esta cuestión tan sustantiva: ¿Qué conocimiento? ¿Cómo introducirlo en el curriculum? ¿Cómo facilitar su reelaboración?*. Y es que si se realizan investigaciones sobre la formación del profesorado o sobre el profesor y no se tiene claramente estructurado qué características debe tener su conocimiento profesional, está faltando el referente básico, el marco teórico o conceptual para tomar decisiones, analizar y comparar.

#### REFERENCIAS

- ADLER, S.A. (1991) "The Education of Social Studies Teachers." In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 210-221.
- APPLE, M. (1997) El currículo y el proceso de trabajo, en *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Pp. 11-44.
- ARMENTO, B. (1986) Research on Teaching Social Studies. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, MacMillan, pp. 942-951.
- ARMENTO, B. (1991) Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. Nueva York, MacMillan, págs. 185-196.
- ARMENTO, B. J. (1996) The Professional Development of Social Studies Educators. En J. Sikula, Th. Butterly y E. Guyton (Eds.). *Handbook of Research*

*on Teacher Education. Second Edition. A Project of the Association of Teachers Educators.* New York, Simon & Schuster, pp. 485-502.

ARMENTO, B (2000) El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva, Huelva. 19-40.

ÁLVAREZ MÉNDEZ (2001) *Entender la Didáctica, entender el Currículo.* Madrid, Miño y Dávila

ANGULO, J.F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente, en PÉREZ, A.I.; BARQUIN, J. y ANGULO, J.F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* Madrid, Akal.

ÁVILA, R. (1988) Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

ÁVILA, R. y ESTEPA, J. (1997) El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales.* Sevilla, Diada.

BARQUIN, J. (1995) La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, p.7-65.

BENEJAM, P. (1986) *La formación de maestros, una propuesta alternativa.* Barcelona, Laia.

BENEJAM, P. (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado, en Montero, L. y Vez, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela, Tórculo.

BENEJAM, P. (1999) La formación psicopedagógica del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 219-229.

BOLÍVAR, A. (1993) Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica, en Montero, L. y Vez, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela, Tórculo.

CARRILLO, J.; CORIAT, M y OLIVEIRA, H. (1999) Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge, KRAINER, K. & GOFFREE, F. (Eds.) *On Research in Teacher Education. From a Study in Teaching Practices to Issues in Teacher Education.* Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Osnabrück, Alemania.

CLIMENT, N. (2002) *El desarrollo profesional del maestro de Primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Huelva.

CORCUFF, P. (1998) *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social.* Madrid, Alianza.

CUENCA, J.M. (2002) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.* Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita.

ESCUADERO, J.M. (1993) La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En en Montero, L. y Vez, J.M. (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela, Tórculo, pp.71-91.

ESTEPA, J. (1998) Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula, en TRAVÉ, G. y POZUELOS, F.J. *Investigar en el Aula.* Universidad de Huelva.

- ESTEPA, J. (2000) El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 313-334.
- GALINDO, R. (1997) *La enseñanza de la Historia en educación Secundaria. Una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla, Algaida.
- GALINDO, R. (1988) La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. *Íber*, 18, 85-92.
- GARCÍA PÉREZ, F. (1999) El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002a) *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla
- GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona, Morata.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002) Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991) *Proyecto Curricular IRES. El currículo para la formación permanente del profesorado III*. Sevilla, Díada.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2001) “La construcción de la identidad docente en la formación inicial de profesorado de secundaria.” En F.J. Perales y otros (eds.) *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Grupo Editorial Universitario, Granada. 210-219.
- IMBERNÓN, F. (1994a) *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994b) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó
- KEINY, S. (1994) Teacher’ Professional Development as a Process of Conceptual Change. En Carlgren, I; Handal, G. y Vaage, S. (Eds.) *Research on teachers’ thinking and practice*. London, The Falmer Press.
- MARCELO, C. (1993) Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido, en MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- MARTÍN DEL POZO y PORLÁN (1999) Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 115-128..
- MONTERO, L. (1992) El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P.(eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional II*.Madrid, Visor.
- PAGÉS, J. (1997) La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, en *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla, Díada.
- PAGÈS, J. (2000a) El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales*. Universidad de Huelva, Huelva. 41-57.

- PAGÉS, P. (1994) La didáctica de las ciencias Sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- PALONSKY, S. B. (1993) A Knowledge base for social studies teachers. *The International Journal of Social Education*, (7), 3, 7-23.
- PORLÁN, R. y MARTÍN, R. (1994) El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24,49-58.
- PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Díada.
- PORLÁN, R. y otros (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, J. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1988) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.
- ROZADA, J.M. (1997) *Formarse como profesor*. Madrid, Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, MEC-Paidós.
- SHAVER, J.P. (1993) Epistemology and the education of Social Science teachers, en MONTERO, L. y VEZ, J.M.(Eds.) *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- SHULMAN, L.S. (1986) "Those who understand: Knowledge Growth in Teaching." *Educational Researcher*, 15, 2. 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L.S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I). Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela, Tórculo, págs. 53-69.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1991) La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Investigación en la Escuela*, 15, 9-15.
- THORNTON, S.J. (1991) "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies." In J.P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. MacMillan, New York. 237-248.
- TRAVÉ, G. (2001) Líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En F.J. Pozuelos y G. Travé (eds.) *Entre pupitres*. Universidad de Huelva, Huelva.
- VILLAR, L.M. (1988) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- ZEICHNER, K.M.(1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.