

## **Les competències professionals dels mestres des de la Didàctica de les Ciències Socials: continuïtats, canvis i perspectives de futur**

**Roser Canals Cabau**

**Neus González Monfort**

**Antoni Santisteban Fernández**

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials  
Universitat Autònoma de Barcelona

---

### **Comunicació completa**

En els propers cinc anys es configura un nou panorama en la formació inicial que cal aprofitar per millorar l'ensenyament-aprenentatge-avaluació de la DCS i vincular-la amb l'educació per a la ciutadania, a més de donar resposta als reptes emergents d'una societat del segle XXI. Considerem que les decisions que s'han de prendre han de tenir en compte l'experiència acumulada al llarg dels anys. Per aquest motiu, plantejem una reflexió basada en els canvis i les continuïtats que ha anat tenint la DCS en la formació dels mestres, amb la finalitat d'orientar la presa de decisions futures.

### **Continuïtat en la formació inicial dels mestres**

En la configuració de l'assignatura, es van prendre una sèrie de decisions que han influït fins ara en el seu desenvolupament, ja que s'ha establert una estreta relació entre l'aula universitària i de primària, a més de consolidar un diàleg molt profitós entre la reflexió sobre el propi aprenentatge i l'experiència personal (Llobet-Valls, 2004). Des del 1992 i fins a l'actualitat, els objectius didàctics d'aquesta assignatura han pretés:

- Analitzar el valor educatiu, les finalitats i els propòsits de l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS.
- Valorar diferents concepcions educatives.
- Analitzar els principals problemes que planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS, a partir de la construcció dels conceptes d'espai geogràfic i de temps històric.
- Analitzar i valorar documents o materials curriculars.
- Dissenyar, justificar, elaborar, experimentar i avaluar una UD.

I els blocs de contingut han estat:

- Les finalitats de l'ensenyament-aprenentatge de les CCSS
- Els documents i els materials curriculars de CCSS a l'educació primària
- La construcció dels conceptes eix de les CCSS. La interpretació i la representació de l'espai. El sentit i la consciència del temps històric. L'estudi del medi.
- Les fases d'ensenyament-aprenentatge: el model socioconstructivista

Des dels inicis, es va concebre aquesta assignatura troncal com un eix de la formació dels futurs mestres, destacant quatre idees bàsiques:

- a. La formació a partir de la reflexió: la pràctica d'ensenyar

- b. La formació a partir de l'estudi del medi: les sortides i el treball de camp
- c. La formació i la importància de les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials: els estils d'ensenyament
- d. La formació a partir de l'anàlisi i el disseny de materials curriculars

a. La formació a partir de la reflexió: la pràctica d'ensenyar

Des dels inicis, es va considerar prioritari que els estudiants reflexionessin sobre què implica ensenyar. Per aquest motiu, es va pactar amb algunes escoles que les UD que havien de dissenyar els alumnes poguessin ser experimentades en un context real d'aula. Calia poder vincular teoria i pràctica, però el més important, era que els estudiants reflexionessin les decisions preses en quant al disseny dels materials i la definició dels objectius i continguts d'aprenentatge.

b. La formació a partir de l'estudi del medi: les sortides i el treball de camp

Les sortides van esdevenir una de les activitats més importants del desenvolupament de l'assignatura, ja que a través d'elles s'articulava un part important del desenvolupament dels conceptes d'espai geogràfic i temps històric. Durant molts anys, aquestes sortides eren considerades de titulació, per la qual cosa també intervenien altres assignatures que participaven en el disseny i definició dels objectius d'aprenentatge. El treball de camp permet treballar la descoberta de l'entorn i l'estudi del medi com a recurs didàctic (Casas-Gómez-Llobet-Valls, 1998; Casas-Gómez-Llobet-Valls, 2001).

c. La formació i la importància de les finalitats de l'ensenyament de les ciències socials: els estils d'ensenyament

La coherència en la pràctica docent és un requisit, tot i que no és fàcil aconseguir que la pràctica respongui als plantejaments teòrics, ni a l'inversa. D'aquí, la necessitat de reflexionar sobre els diferents estils d'ensenyament que s'han establert des de la DCS i que reflecteixen els principis epistemològics i la metodologia que els mestres porten a terme a l'aula. Dir i fer el mateix no és senzill, i menys amb la complexitat de la pràctica educativa i la riquesa de situacions que es produeixen a l'aula. Per aquest motiu, caracteritzar i valorar els diversos estils d'ensenyament i reflexionar-hi ha estat una dinàmica central del desenvolupament de l'assignatura.

d. La formació a partir de l'anàlisi i el disseny de materials curriculars

Tenint en compte les finalitats educatives a assolir, l'entorn i el context que ens envolta i la necessitat de reflexionar sobre la pràctica educativa des de la teoria i des de la pràctica, l'anàlisi de materials curriculars (propostes curriculars, llibres de text, materials complementaris, activitats diverses...) permet identificar i valorar la gran diversitat de propostes didàctiques que existeixen i sobre les quals els mestres han de prendre decisions (quines utilitzar o descartar, com i quan introduir-les, límits i possibilitats...). La gran oferta existent obliga que els docents tinguin clars uns criteris que els permetin triar i descartar en funció dels objectius a assolir. A més, cal que aprenguin a dissenyar materials propis que s'adaptin al context i les necessitats dels alumnes.

### **Canvis en la formació inicial de mestres en la DCS**

Davant el repte que es planteja amb els nous graus cal preguntar-se: quina resposta ha de donar la formació inicial dels mestres per al desenvolupament de les competències docents que demana l'educació en un món complex i global? A partir de les paraules de Carbonell (2001): "una escola pensada al segle XIX, amb un professorat format al segle XX, ha d'educar alumnes per al segle XXI" es visualitza nou model de formació diferent que incorpori les competències docents necessàries per donar resposta a noves alfabetitzacions com ara: el tractament de la informació i la competència digital, la multiculturalitat, la globalització, la comunicació lingüística i audiovisual tal com estableix Coll (2006). Ja no es tracta d'ensenyar a emmagatzemar i reproduir informació. En aquest sentit, la formació inicial hauria de prioritzar com ensenyar a cercar la informació, seleccionar-la i interpretar-la per a convertir-la en coneixement. Un coneixement que s'ha de saber comunicar i contrastar amb el dels altres (Canals, 2008).

En el marc del pla pilot d'adaptació a l'EEES, aquesta assignatura ha revisat i actualitzat els objectius del programa per al desenvolupament de les competències docents, prioritzant algunes estratègies que permetin abordar de manera més eficaç alguns dels reptes plantejats en els nous estudis de grau. A continuació, detallem algunes de les estratègies més significatives:

- a. Un model per aprendre a ensenyar: coordinació del professorat que imparteix l'assignatura
- b. Un model d'ensenyar i aprendre en la societat de la informació i el coneixement: la plataforma del campus virtual
- c. Un model per a l'estudi del medi com a estratègia didàctica: interpretar la realitat i aprendre a plantejar "bones preguntes".
- d. Un model per avaluar: la carpeta d'aprenentatge per potenciar la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge.

a. Un model per aprendre a ensenyar: la coordinació del professorat que imparteix l'assignatura

El replantejament de l'assignatura de DCS en relació als objectius d'aprenentatge centrats en el desenvolupament de les competències docents ha suposat estructurar la coordinació i el treball en equip entre el professorat que imparteix l'assignatura en els torns de matí i tarda. El fruit d'aquesta coordinació ha donat com a resultat, en primer lloc, una major explicitació de la programació de l'assignatura pel que fa als objectius, la metodologia i els criteris d'avaluació. En segon lloc, a la sistematització dels materials: dossiers a l'inici de semestre i en format virtual. Com a resultat, els estudiants perceben que el treball en equip del professorat esdevé un model per aprendre a treballar en equip a l'escola.

b. Un model d'ensenyar i aprendre en la societat de la informació i el coneixement: la plataforma del campus virtual

L'ús de la plataforma del campus virtual, esdevé un recurs per afavorir un aprenentatge més autònom i introduir les TIC en la comunicació i interrelació entre professorat i estudiants. El campus virtual, a més d'introduir una major sistematització i disponibilitat dels materials en format de dossiers, ha permès dissenyar espais de comunicació i intercanvi que han impulsat canvis metodològics.

En primer lloc, l'espai de "materials" permet incorporar a les programacions dels diferents temes a partir de les fases d'ensenyament-aprenentatge (exploració, introducció, estructuració i aplicació) on els estudiants poden anticipar els continguts de cada tema, accedir a les lectures dels experts i als materials del professorat. Així la classe esdevé un espai de discussió on els estudiants plantegen idees, preguntes, dubtes... En segon lloc, l'espai "lliurament" permet aprofundir en la vessant formadora de l'avaluació, és a dir, es considera l'avaluació com una eina per aprendre, ja que els estudiants penen els seus treballs i comentaris grupals i el professor els retorna amb valoracions i comentaris a partir dels criteris d'avaluació que dóna a conèixer. Els estudiants poden revisar, modificar, completar les seves produccions generant un aprenentatge més qualitatiu. La versió final dels documents anirà a la carpeta d'aprenentatge.

c. Un model per a l'estudi del medi com a estratègia didàctica: interpretar la realitat i aprendre a plantejar "bones preguntes"

L'estudi del medi en l'educació primària és la base que permet a l'alumnat construir els conceptes de temps històric i espai geogràfic perquè "el medi és el context en el que les nostres accions tenen lloc i adquireixen significat" (Benejam, 1996). A través de la percepció que els nens i nenes tenen del seu entorn de convivència, també construeixen la seva percepció del medi, un concepte que avui ja no es pot limitar a l'espai immediat perquè la tecnologia ha relativitzat les dimensions del temps i la distància.

Així doncs, el model que es planteja per ensenyar a conceptualitzar el medi natural i social parteix, en primer lloc, de la reflexió i interpretació dels elements que el configuren. En segon lloc, de la identificació i elaboració dels recursos didàctics que ho fan possible, estudiant el medi. Per això es

realitzen dues sortides: a la comarca de la Garrotxa i al camp d'aprenentatge del Císter o Tarragona. Els estudiants esdevenen protagonistes perquè fan una recerca i tria de la informació rellevant sobre els llocs a visitar i, a l'hora, realitzen les activitats didàctiques que els proposen els propis companys. La proposta didàctica per a l'ensenyament-aprenentatge-avaluació de l'estudi del medi s'estructura en tres moments:

- Abans: Els estudiants en grups de tres han de buscar informació rellevant d'un dels indrets a visitar i exposar aquesta informació interactuant amb als companys i professors i recolzant-se d'algun recurs didàctic elaborat per ells mateixos.
- Durant: Els estudiants dividits en grups de tres comparteixen la informació en cada punt del recorregut i realitzen les activitats proposades. Al mateix temps, realitzen fotografies dels paisatges que els semblen més significatius del recorregut i acompanyaran les fotografies de "bones preguntes" que aportin reflexió sobre com és la realitat, per què és com és i si podria ser d'una altra manera.
- Després: Els grups elaboren una presentació on combinen les fotografies amb les preguntes que traslladen al grup classe per provocar la discussió al voltant de qüestions que, amb l'ajuda del professor, els permet descobrir i comprendre la realitat més enllà del que un pot interpretar pels seus propis mitjans. Amb l'acompanyament del professorat aprenen a descobrir les raons de fons que expliquen la realitat (el perquè del perquè) i aprenen a pensar i reflexionar sobre la realitat desenvolupant un pensament crític i alternatiu.

d. Un model per avaluar: la carpeta d'aprenentatge per potenciar la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge

L'instrument d'avaluació més important de l'assignatura és la carpeta d'aprenentatge (DDAA, 2008) que realitzen els alumnes en grup. És un sistema d'avaluació integrat en el procés d'ensenyament-aprenentatge que consisteix en una selecció de materials, activitats, comentari de lectures... d'evidències que permeten als estudiants prendre consciència del que s'està aprenent i al professorat fer un seguiment del progrés d'aquest aprenentatge. És coherent amb el desenvolupament de les competències docents, atès que permet avaluar competències com ara: el treball en equip, la capacitat de comunicar, el tractament de la informació, l'expressió i la creativitat, la capacitat d'aprendre a aprendre...

La carpeta s'estructura en:

1. Presentació (biografia educativa)
2. Bloc d'activitats grupals (comentari de les lectures i activitats obligatòries, les preguntes de la sortida)
3. Bloc d'activitats individuals (reflexió sobre les disciplines socials i la DCS, el significat de fer de mestre i la reflexió sobre com he après la funció del treball cooperatiu i l'autoavaluació)
4. Bloc de l'opcionalitat: recull de materials, activitats, lectures, notícies... que cada estudiant ha elaborat i escollit com a més significatives del seu aprenentatge.

El treball recollit en la carpeta aporta dos aspectes qualititius: d'una banda, la transferència del coneixement ja que els continguts de la carpeta s'han de justificar a partir del coneixement científic que aporta la DCS; i d'una altra, afavoreix la reflexió sobre el propi aprenentatge.

**Perspectives de futur de la DCS davant els nous graus**

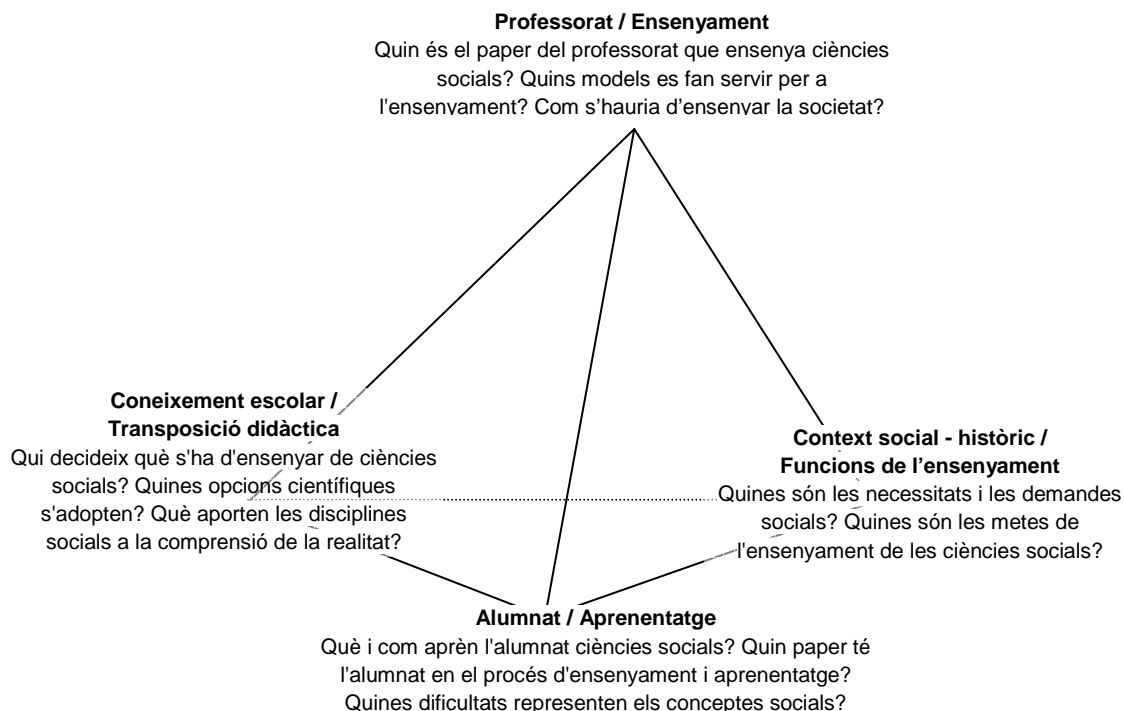
A partir dels canvis socials que estem vivim, hem de fer reflexionar sobre com ha de ser avui dia el mestre que treballa amb els nens i nenes sobre: com era, com és i com hauria de ser la societat. D'altra banda, hi ha una sèrie de necessitats en la formació del professorat que s'han de reivindicar, encara que semblin superades. Són, de fet, aspectes que en la tradició de la nostra universitat han format part sempre de la formació de mestres que han d'ensenyar ciències socials i que encara, ara, val la pena defensar:

- a. La relació didàctica de les ciències socials – formació del professorat i educació democràtica per a la ciutadania.

- b. La relació pràctica–teoria i escola-universitat
- c. La relació investigació–innovació i formació de mestres.
- d. La relació pràctica universitària – pràctica escolar.

a. La relació didàctica de les ciències socials – formació del professorat i educació democràtica de la ciutadania

La DCS ha de formar al professorat en competències per enfrontar-se a preguntes com les que es plantegen, a tall d'exemple, en cada un dels vèrtexs de la següent figura, així com –i és molt important –, també per plantejar noves preguntes sobre cada un d'aquests aspectes (Santisteban, 2008):

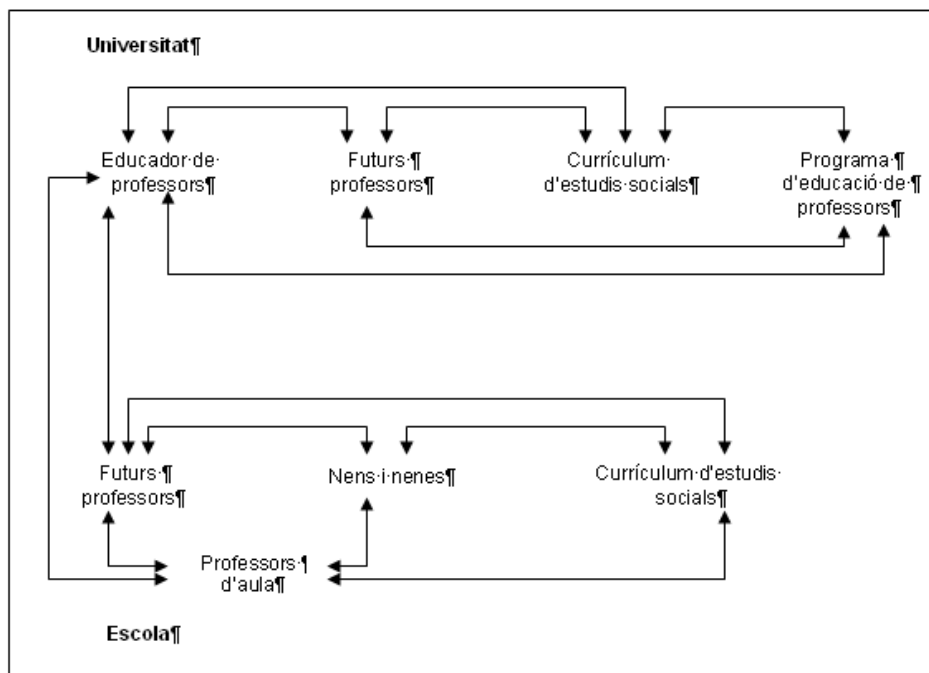


La nostra proposta s’ha d’entendre des d’una representació crítica de l’ensenyament de les CCSS. En últim terme, el professorat que formem ha d’ensenyar l’alumnat a comprendre la realitat social, una realitat força complexa que necessita de la formació del pensament crític i creatiu i, en últim terme, l’ensenyament de les ciències socials ha de servir per a l’educació democràtica de la ciutadania, per a que els nens i nenes puguin intervenir en el seu món, com agents actius. Des d’aquesta perspectiva, ens fem una pregunta essencial: què aporten les disciplines socials a la formació de les persones i a la convivència democràtica? L’ensenyament de la geografia, la història o les ciències socials tindrà sentit des del debat sobre com el seu coneixement pot ajudar a la construcció del futur i la democràcia en el nostre món.

b. La relació pràctica–teoria i escola–universitat

Destaquem, una vegada més, la importància d’una formació del professorat que mantinguin un diàleg constant entre el coneixement pràctic i teòric (Benejam, 2002). És molt important la implicació del professorat de les escoles i la seva aportació a la formació. Moltes investigacions han demostrat la importància de les pràctiques educatives per aprendre a ensenyar CCSS i de la interrelació entre els centres escolars i la universitat (Riera, 2004; Llobet, 2005; Santisteban, 2007). Malgrat aquestes investigacions, com assenyala Pagès (2004), no sempre els seus resultats tenen repercussió en els programes. En el moment actual, quan es plantegen canvis importants en la formació inicial, un nou currículum per competències professionals ha d’introduir canvis significatius.

En el següent quadre (Armento, 1996) es representa un model sobre el desenvolupament professional del professorat de ciències socials. Un model que es basa en la relació teoria i pràctica, i que permet establir les relacions necessàries amb els problemes de la pràctica per ensenyar els continguts concrets de ciències socials. És un model que permet plantejar el canvi de les perspectives pràctiques durant la formació inicial, d'una manera semblant a com ho proposa Adler (1991).



(Armento, 1996)

c. La relació investigació – innovació i formació de mestres

Molts autors han destacat els aspectes d'interdependència entre la formació del professorat i la recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials (Seixas, 2001; Audigier i Tutiaux-Guillon, 2005, De Vecchis-Staluppi, 2004). Es considera és imprescindible conèixer les pràctiques a les escoles per programar la formació del professorat i contemplar el saber per saber, el saber per fer i el saber per canviar. I el canvi només pot donar-se des de la investigació sobre la pràctica. Per tant, perquè la investigació pugui ser utilitzada en la formació cal que es dirigeixi a la solució dels problemes d'ensenyament i aprenentatge a les escoles. La recerca educativa ha de ser crítica i transformadora, i ha d'oferir instruments per a l'anàlisi reflexiva sobre la pràctica.

Cal destacar la necessitat que la investigació sobre l'ensenyament de CCSS estigui dirigida a la millora de la pràctica escolar, és a dir, a la innovació educativa. Avui dia aquest aspecte encara és un debat vigent o un objectiu a aconseguir. D'altra banda, volem incidir també en la necessitat de formar al professorat en les capacitats per aplicar aquesta investigació en la seva pràctica, com qualsevol altre camp científic. La formació del professorat en DCS s'ha de basar en el coneixement acumulat en la investigació i en la innovació, en el coneixement de les preguntes que es formulen o que es poden formular en referència a l'ensenyament i l'aprenentatge de les CCSS, a la investigació que ens ha de permetre tenir més elements d'anàlisi i a les innovacions que ens mostren algunes possibles vies de solucions dels problemes a l'aula.

d. La relació pràctica universitària - pràctica escolar

Per què ensenyen com ensenyen els mestres? Quins aspectes influeixen en els seus models d'ensenyament? Sabem que la tendència del professorat quan comença a ensenyar és ensenyar com ha estat ensenyat en els seus anys d'escolaritat, per tant hem de tenir en compte les seves

experiències. Per exemple, Owens (1997) va investigar les idees de 562 estudiants de mestre de primària i a les seves conclusions indica que els obstacles fonamentals per canviar les perspectives pràctiques dels estudiants, eren la visió negativa de les seves experiències escolars en referència a les ciències socials, el que els provocava una manca d'interès per l'ensenyament de les ciències socials. És imprescindible, doncs, conèixer i treballar amb els estudiants de mestre sobre les seves representacions del coneixement social, així com sobre les seves perspectives pràctiques per ensenyar-lo en el futur.

D'altra banda, en massa ocasions no som conscients de la importància del procés de formació en el context de la universitat, a l'aula universitària. Són molt importants els valors educatius viscuts en les classes de la universitat, l'organització i la forma com es gestiona el coneixement durant la formació: "Tendim a aprendre a ensenyar a partir de veure com ens ensenyen els que ens ensenyen a ensenyar" (Sanmartí, 2007, 54). Una qüestió fonamental és el paper dels problemes en les classes de DCS. Com a formadors de formadors hem de saber plantejar problemes rellevants sobre l'ensenyament de les ciències socials, com un primer instrument –diríem que imprescindible–, per a que els estudiants de mestres aprenguin a plantejar problemes en la classe de ciències socials. Com assenyala Freire (1986) els investigadors han de plantejar problemes i no només resoldre'ls. Aquesta ha de ser la base d'una formació inicial del professorat en didàctica de les ciències socials. Hem d'aprendre a plantejar problemes de tal manera que el procés de resolució es converteixi en l'objectiu més important de la formació. Ha de prevaler el concepte de coneixement, dinàmic i provisional, per sobre del concepte de resposta com a solució, que té un significat estàtic i tancat. L'aprenentatge de l'ensenyament de les ciències socials ha de ser un procés d'indagació constant, en la pràctica, en el coneixement i en l'aprenentatge, on cada problema es tanca amb un nou problema que obre un altre camp relacionat de coneixements, així ho demostren les bones pràctiques del professorat.

### **Bibliografia**

- ADLER, S.A. (1991) "The Education of Social Studies Teachers". SHAVER, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan.
- ARMENTO, B.J. (1996) "Research on Teaching Social Studies", en WITROCK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 942-951. New York: MacMillan.
- AUDIGIER, F.; TUTIAUX-GUILLON, N. (2005) *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. INRP.
- BENEJAM, P. (1996) "Els objectius de les sortides". *A Perspectiva Escolar*, núm. 204, pàg. 2-8
- BENEJAM, P. (2002) "La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado". A: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- CANALS, R. (2008) "Un currículum per a l'adquisició de competències. De l'aula al món i del món a l'aula". *Perspectiva Escolar*, núm. 321, pàg. 74-85
- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Ed. Morata.
- CASAS, M. (coord.) (2005). *Competències bàsiques per parlar i escriure ciència a l'educació primària*. Barcelona. Publicat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
- CASAS, M.; GÓMEZ, I.; LLOBET, C.; VALLS, C. (1998) "Una experiencia interdisciplinar para la formación teorico-práctica en la formación inicial de los maestros de educación primaria". A: DEL CARMEN, Ll. (ed.) Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació. Girona: AUPDCS-UdG, pàg. 75-80.
- CASAS, M.; GÓMEZ, I.; LLOBET, C.; VALLS, C. (2001) "La relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado de educación primaria en didáctica de las ciencias sociales". A: PAGÈS, J.; ESTEPA, J.; TRAVÉ, G. Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesorado de ciencias sociales. Huelva: AUPDCS-UHU, pàg. 537-548.

COLL, C. (2006) “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8. [<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>].

DDAA. (2008). *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Bellaterra.

DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004) *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.

FREIRE, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

LLOBET, C. (2005) *La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en Didàctica de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

LLOBET, C.; VALLS, C. (2004) “De la teoria a l'aula: avaluació d'un model de formació inicial de mestres d'educació primària en didàctica de les Ciències Socials”. A: BATLLORI, R.; GÓMEZ, E.; OLLER, M.; PAGÈS, J. *De la teoria a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: UAB, pàg. 201208.

OWENS, W.T. (1997) The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers. *The Social Studies*, 88 (3): 113-120.

PAGÈS, J. (2004) “Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia”, en GÓMEZ, J.A. Y NICOLÁS, E. (eds.). *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 155-177. Murcia: Universidad de Murcia.

RIERA, F. (2004) *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: Un estudi de cas sobre la formació inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna – URL*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

SANMARTÍ, N. (2007) “La formació dels professors de secundària: quin “model organitzatiu” de formació?”. Grup d'Opinió sobre el Sistema Educatiu. *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: ICE-UB, 53-62.

SANTISTEBAN, A. (2007) “Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico”. A: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 6: 19-29.

SANTISTEBAN, A. (2008) “La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente”, en ÁVILA, R.M.; CRUZ, A.; Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del*

SEIXAS, P. (2001) “Review of Research on Social Studies”. RICHARDSON, V. (ed.). *Handbook Of Research On Teaching*. 4th ed., 545-565. Washington: American Educational Research Association.