

# UNA INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO SE APRENDE A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI

Universitat Rovira i Virgili

antoni.santisteban@urv.cat

**Resumen.** La investigación pretende aportar instrumentos e ideas para la mejora de la formación inicial en la enseñanza del tiempo histórico. Se hace una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, como instrumento para la investigación. Indaga en las representaciones de los estudiantes de maestro y en su práctica. A partir de las representaciones de los estudiantes se propone una clasificación según el conocimiento que tienen del tiempo histórico. El análisis de la práctica permite comprender los cambios en las perspectivas de los estudiantes de maestro. También permite establecer relaciones entre las representaciones y las capacidades para la enseñanza del tiempo histórico.

**Palabras clave.** Tiempo histórico, formación inicial del profesorado, estudio de casos, representaciones, prácticas, enseñanza de la historia.

**Summary.** This research's target is to provide tools and ideas to improve the starting formation to teach historic time. It is a proposal of conceptual structure of historic time as a tool for research. We delve in the representations of teacher trainees and its practice. Starting from their representations we propose a classification depending on the knowledge they have of historic time. The analysis of this practice lets us understand the changes of perspective in the teachers trainees. It also allows to establish relations between their representations and their abilities to teach historic time.

**Keywords.** Historic time, teacher starting formation, case study, representation, practice, teaching of history.

## INTRODUCCIÓN

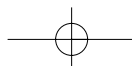
El tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de las ciencias sociales. En realidad se trata de un metaconcepto o concepto de conceptos, como lo es también el espacio, del cual no se puede separar. Su enseñanza se ha visto marcada tradicionalmente por una serie de dificultades que han impedido una renovación de los programas educativos. Ni desde la historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. Con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la construcción del futuro. En este sentido, la enseñanza de la historia puede aportar muy poco a la educación democrática de la ciudadanía cuando no se orienta hacia el aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento, sino que sólo se dedica a la memorización de fechas y de hechos. Para mejorar esta situación, un cambio importante puede generarse desde la formación inicial del profesorado. Y es aquí donde se sitúa esta investigación basada en el estudio de casos de estudiantes de maestro<sup>1</sup>.

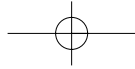
## QUÉ SABEMOS

### Cambios en la investigación

La investigación en didáctica de la historia realizada en los años noventa ha significado un gran crecimiento, pero también una gran dispersión de temas y de conceptos, de perspectivas de estudio y de tipología de los investigadores. Por otro lado, Laville, (2001) y Wilson (2001) coinciden en afirmar que las investigaciones han tenido muy poca repercusión en la práctica. En este contexto se situaría la investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico, aunque con matices que darían una valoración más negativa. De hecho, en las revisiones consultadas apenas hay referencias a este tema.

En un futuro, el debate sobre la investigación en didáctica de la historia parece que debería centrarse en dos problemáticas esenciales: la pertinencia conceptual y metodológica, y las aportaciones a la práctica educativa. Por estos motivos, en esta investigación se ha intentado que estas ideas tengan un lugar predominante, ya que, por un lado, se hace una propuesta conceptual sobre el tiempo histórico como instrumento para indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro y, por otro, se investiga sobre la práctica en las escuelas desde una perspecti-





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

va crítica, con la finalidad de mejorar la práctica en la formación del profesorado.

La investigación sobre la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales avanza lentamente en la construcción de un cuerpo teórico para tener instrumentos de análisis (Adler, 1991). Se ha comenzado a superar la persistente racionalidad positivista. Una nueva concepción de la formación del profesorado parece constituirse, al mismo tiempo que se construye el campo científico de la didáctica de las ciencias sociales (Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001). Esta nueva concepción debe partir, sin duda, de los vínculos entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva crítica (Audigier, 1993; Armento, 1996; Benejam, 2002). El modelo adoptado en esta investigación es una adaptación del que propone Armento (1996) y donde se relaciona el proceso de formación inicial de la universidad con el mundo de la escuela, a partir de las conexiones que pudieran existir entre los protagonistas de la formación universitaria y de la educación escolar, de los programas de formación inicial y del currículo de ciencias sociales. En este modelo las prácticas de enseñanza son fundamentales, en interrelación constante con los conocimientos de la universidad.

Es un hecho el aumento de las investigaciones sobre la formación inicial y la mejora de la calidad del debate<sup>2</sup>, pero también es cierto que temáticas específicas como el tiempo histórico y su enseñanza apenas han sido tratadas, y tan sólo disponemos de algún ejemplo que destaca la necesidad de comprender la construcción de la temporalidad en los estudiantes de maestro (Grau y Rosas, 1989). Otros trabajos que pueden ser útiles se han orientado hacia la investigación del pensamiento y de la práctica del profesorado de secundaria. En ellos se insiste en la importancia que el profesorado otorga a la cronología y a la periodización, aunque reconocen también las grandes dificultades que el alumnado tiene para su comprensión (Galindo, 1996; Torres, 1997). El trabajo de Lautier (1997) es una excepción en este sentido, ya que analiza cómo enseña el profesorado diferentes conceptos, por ejemplo, el cambio y la continuidad. Para Pagès (1999) es fundamental abordar la diversidad de los conceptos temporales en la investigación, para superar las problemáticas tradicionales de enseñanza de la historia.

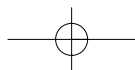
### La construcción de la temporalidad

La obra de Piaget (1978) sobre el tiempo<sup>3</sup> tuvo una gran repercusión en la enseñanza de la historia. Este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo de la temporalidad, siguiendo el esquema de su modelo general evolutivo. Pero debe tenerse en cuenta que sus estudios se basaban en las interrelaciones entre los conceptos de tiempo, espacio y velo-

cidad, con un papel muy importante para este último concepto. La elección de estos conceptos partió de una sugerencia que le hizo Albert Einstein desde la ciencia física (Piaget, 1978, p. 9). Sus teorías tuvieron continuidad en el campo de la «psicofísica del tiempo». Así, Fraise (1967) realizará la obra más importante sobre el tiempo y abrirá un nuevo camino para la renovación de la investigación. Introducirá el concepto de «*sentimiento de tiempo*», para explicar nuestra percepción del tiempo en la vida cotidiana. El aburrimiento, la espera o la prisa, la intensidad o la motivación en la actividad son factores decisivos para nuestra percepción del tiempo. Sus trabajos darán lugar a otras investigaciones que intensificarán las críticas a las teorías piagetianas. Se introducen aspectos del lenguaje y de la comunicación para la mejora de la construcción de la narración temporal (Brown, 1975; Stein y Glenn, 1982). Un estudio importante es el de Montagero (1984), que contradice la idea de Piaget y afirma que la velocidad no tiene un papel fundamental en la formación de la noción de tiempo. Para este autor y para otros como Richards (1982), la temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de la estructura conceptual del tiempo.

Algunos autores piensan que no se ha hecho un buen uso de la obra de Piaget, ya que se han aplicado de manera mecánica sus teorías a la enseñanza de la historia (Calvani, 1988). Revisiones de la investigación de tipo evolutivo llegan a la conclusión de que la temporalidad no depende tan sólo del desarrollo o de la madurez cognitiva. Thornton y Vukelich (1988) demuestran, por ejemplo, que los niños y niñas de siete años ya dominan determinadas categorías temporales, como ordenar la secuencia de las edades de los miembros de su familia. Es necesario repensar la enseñanza del tiempo histórico a partir de las investigaciones. En este sentido destacan los trabajos realizados en Italia, por ejemplo de Calvani (1987) y en especial de Mattozzi (1988). Este último sitúa la educación temporal como base de la educación histórica y considera que los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, en la vida cotidiana y en el proceso de comprensión del conocimiento histórico.

Es necesaria la renovación de los currículos de historia, ya que los diferentes estudios reconocen que, cuando acaba la escolaridad, los aprendizajes del alumnado sobre el tiempo histórico están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre el pasado, las revoluciones o las crisis (Santisteban, 1999). La historia no sirve para que el alumnado relacione el pasado con el presente, y mucho menos para que haga proyecciones de futuro (Evans, 1996; Lautier, 2003). El pasado explica el presente para la mayoría del profesorado, pero en la práctica no se establecen los vínculos adecuados. Algunos autores consideran que se



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. Se propone, por ejemplo, deconstruir el concepto de periodización y enseñar al alumnado a periodizar (Ferro, 1991).

### QUÉ QUEREMOS SABER Y CÓMO

#### Preguntas y (su)posiciones

Esta investigación tiene como epicentro la siguiente cuestión: *¿Qué saben y qué deberían saber los estudiantes de maestro sobre el tiempo histórico y su enseñanza?* Esta cuestión plantea un entramado complejo que incluye aspectos más concretos, en primer lugar relacionados con el propio concepto de tiempo histórico, sobre cómo es su estructura conceptual, qué aportaciones hace la historia, la filosofía o el resto de las ciencias sociales al estudio del tiempo, y qué estructuras temporales debe tener el profesorado. Otros aspectos hacen referencia a la construcción del conocimiento en los estudiantes, sobre cómo se han formado sus representaciones, cómo elaboran y cómo llevan a la práctica las secuencias didácticas sobre el tiempo histórico, así como los cambios que se producen en este proceso.

Podemos suponer que la falta de una propuesta conceptual para la enseñanza del tiempo histórico se debe a la inexistencia de un modelo construido desde la historiografía, así como al hecho de que el tiempo es objeto de estudio desde diversos campos de conocimiento, como la filosofía, la sociología o la antropología. Esta circunstancia puede explicar también la persistencia de un modelo obsoleto de representación de la temporalidad asociada únicamente a la cronología o, como mucho, a la periodización. En este contexto, la construcción de una propuesta conceptual sobre el tiempo histórico a partir de las aportaciones de la historia, la filosofía y otras ciencias sociales puede ser un instrumento valioso para la investigación y para la enseñanza.

Las representaciones del tiempo en los estudiantes de maestro pueden ser un instrumento fundamental en su formación. Las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad (Moscovici, 1981, 1984; Jodelet, 1991). En nuestra sociedad hacen la función de sistemas de creencias de sociedades tradicionales; su finalidad es la de transformar aquello que es desconocido en algo familiar. En los trabajos de Dalongeville (2003) se diferencian los conceptos de representación y de actitud. En una línea parecida aplicada a la formación inicial, en esta investigación se han diferenciado las representaciones sociales del concepto de perspectivas prácticas (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1997). El primero trataría las imágenes mentales de los estudiantes sobre el tiempo histórico y la

segunda, su proyección en la práctica para enseñar la temporalidad. En los estudiantes de maestro, las perspectivas prácticas se hacen explícitas en la confección de materiales curriculares y en la defensa de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza del tiempo histórico. Los cambios que se produzcan en las perspectivas prácticas estarán muy relacionados con la oportunidad que tengan los estudiantes de construir propuestas de enseñanza.

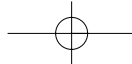
La tipología y la calidad de las representaciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro pueden tener una relación directa con el desarrollo de las capacidades prácticas. La cuestión es saber si los estudiantes de maestro mantienen o transforman estas representaciones, qué sucede en el proceso de enseñanza de la historia y del tiempo histórico en la escuela. En principio se puede suponer que existe una estrecha relación entre las representaciones sobre el tiempo histórico y la posibilidad de realizar una buena práctica para su enseñanza, pero la gran cantidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden alterar cualquier hipótesis.

#### Objetivos y metodología

El objetivo fundamental de esta investigación es la mejora de la formación inicial para la enseñanza del tiempo histórico, con otros objetivos más concretos.

- 1) Construir una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico como instrumento para la investigación.
- 2) Indagar en las representaciones de los estudiantes sobre el tiempo y en sus perspectivas prácticas.
- 3) Establecer tipologías de estudiantes en cuanto a su conocimiento del tiempo histórico.
- 4) Analizar las prácticas de enseñanza de las secuencias didácticas elaboradas por los estudiantes sobre el tiempo histórico.
- 5) Comparar sus representaciones con el tratamiento que hacen los estudiantes de los conceptos temporales durante la práctica en el aula.
- 6) Sugerir posibles mejoras en la formación inicial del profesorado de primaria para enseñar el tiempo histórico.

La metodología de la investigación es cualitativa, basada en el estudio de casos, orientada a la observación de la práctica, interpreta los aspectos más relevantes de la formación inicial de los estudiantes de maestro. Es una investigación crítica: a) interpreta para transformar la realidad, en este caso de la formación inicial y de la enseñanza del tiempo históri-



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 1  
Instrumentos y fases de la investigación

Fase	Herramientas previas	Métodos o instrumentos utilizados	Nivel de intervención	Documentos escritos
<b>Indagación en las representaciones</b>	Modelo conceptual del TH	Cuestionario 1a. entrevista	33 estudiantes 9 estudiantes	Historia personal
<b>Preparación de la práctica: la secuencia didáctica</b>	Capacidades a partir de Calvani, 1987; Stodolsky, 1991; DES, 1991 <sup>4</sup>	2a. entrevista	9 estudiantes	Materiales previos de preparación Secuencias didácticas
<b>Intervención didáctica</b>	Registro no estructurado de observación	Observación directa	18 sesiones observadas	Informe de prácticas
<b>Interpretación de la práctica</b>	Análisis comparativo: objetivos, contenidos	3a. entrevista Entrevista a los maestros tutores	9 estudiantes 9 maestros tutores	Documentos valorativos

co; b) ofrece instrumentos para el análisis de la práctica educativa, como camino de la renovación (Carr y Kemmis, 1988).

En el cuadro 1 se sintetizan los instrumentos y las cuatro fases de la investigación. La primera fase está relacionada con las representaciones de los estudiantes de maestro, y las otras tres fases corresponden a la preparación de la práctica, la intervención en el aula y la valoración final. Se han aplicado unos criterios de fiabilidad y de regulación, en especial a partir de la triangulación de métodos, protagonistas y momentos investigados. Así, por ejemplo, en la indagación de las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el tiempo histórico, se han contrastado los resultados de un cuestionario extenso con sus respuestas en una primera entrevista, así como también con el texto de la historia personal escrita por los estudiantes. Otro ejemplo es el análisis de la práctica de los estudiantes: se han triangulado las observaciones de las sesiones, con las entrevistas de valoración realizadas a los estudiantes y a los tutores de las escuelas<sup>5</sup>.

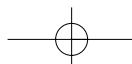
### UN INSTRUMENTO PARA LA INVESTIGACIÓN: LA PROPUESTA DE ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL TIEMPO HISTÓRICO

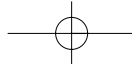
En una de sus últimas aportaciones, Mattozzi (2002) considera que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada. Otras propuestas adoptan una perspectiva conceptual parecida (Audigier y Basuyau, 1994; Cooper, 2002). Así, la mayoría de trabajos desde la psicología y desde la didáctica parecen demostrar que para el aprendizaje del tiempo histórico es necesario comprender su estructura conceptual. Pero, ¿cuál es esta estructura con-

ceptual?, ¿cómo podemos conocer las representaciones de los estudiantes sobre el tiempo histórico sin algún modelo con el cual compararlas? Estas cuestiones son el origen de esta propuesta, que ha sido elaborada como instrumento para la investigación, pero que también puede ser de utilidad para la construcción de la temporalidad en la enseñanza. ¿Qué criterios se han tenido en cuenta?

- 1) El tiempo es un *metaconcepto* y sólo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (Asensio, Carretero y Pozo, 1989).
- 2) En relación con el punto anterior, el tiempo se explica como un conjunto de *sistemas* y *subsistemas conceptuales*, que forman una red compleja de significados (Richards, 1982; Montagero, 1984).
- 3) Los conceptos temporales funcionan como *operadores cognitivos* esenciales en la educación histórica (Mattozzi, 1988).
- 4) La enseñanza de la temporalidad reclama un *modelo conceptual* sobre el tiempo a partir del cual se pueda indagar en las representaciones y diseñar la práctica.
- 5) Se propone así, un modelo para la *deconstrucción* y la *reconstrucción* del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999).

¿Qué conceptos estructuran el tiempo? Una propuesta de un modelo conceptual para la enseñanza del tiempo histórico debe ser interdisciplinar, ya que no existen tiempos diferentes, sino diversas perspectivas de estudio que realizan distintas preguntas (Ramos, 1992)<sup>6</sup>. Los estudios de la filosofía sobre el tiempo nos aportan la reflexión sobre la propia temporalidad





## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

humana. Esta reflexión de la filosofía está muy relacionada con la evolución de la ciencia y con el paso del tiempo absoluto, lineal y único de Newton a la relatividad y a la multiplicidad de tiempos de Einstein, una evolución asociada a la comprensión de la interdependencia entre el tiempo y el espacio. Siguiendo en parte el camino de la filosofía, la psicología nos ha ayudado a comprender la construcción de la temporalidad, pero también describe las patologías relacionadas con la percepción del tiempo, así como los procesos de la memoria (Schacter, 1999). La temáticas de la memoria y del olvido también han sido tratadas por la antropología (Augé, 1998), una ciencia social que, junto a la historia cultural, ha indagado en las diferencias que existen entre las representaciones temporales de culturas diversas (Ricoeur, 1979). Otras temáticas de la sociología han sido la convivencia entre un tiempo privado y un tiempo público (Lewis y Weigert, 1992).

La interdisciplinariedad es también un instrumento de la historia para afrontar el proceso de deconstrucción del tiempo de la modernidad (Appleby, Hunt y Jacob, 1998), para reconstruir un nuevo concepto de tiempo histórico. Koselleck (1993) considera que indagar sobre qué es el tiempo histórico es una de las preguntas más difíciles de contestar de la ciencia histórica. Las fuentes del pasado nos informan de los hechos históricos, pero no sobre el tiempo histórico, al menos de manera inmediata. La investigación histórica no implica la pregunta sobre el tiempo histórico. Tan sólo parece necesaria una datación exacta para ordenar y narrar los acontecimientos: «Pero una datación correcta es sólo una presuposición y no una determinación del contenido de aquello que podría denominarse “tiempo histórico”» (Koselleck, 1993, p. 13). No es suficiente diferenciar el tiempo natural de un supuesto tiempo histórico propio de la historia, sino que es necesario llegar a la comprensión de la multiplicidad del tiempo.

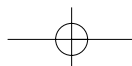
La historia no nos ayuda a entender el presente, la ciudadanía de las sociedades industriales (postindustriales) «padece la presión del tiempo sin entenderla» (Elias, 1989, p. 217). La historiografía reivindica una nueva representación del tiempo histórico como eje de la construcción de la historia: «El problema más específico de los historiadores es el que plantea la temporalidad» (Hobsbawm, 1998, p. 236). Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro se han convertido en el eje central de la reflexión histórica sobre el tiempo. La historia reivindica su función social: «Lo que es más, la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro. Intentar prever el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Tienen que hacerlo» (Hobsbawm, 1998, p. 53). La historia analiza el pasa-

do para que podamos comprender la realidad y para que pensemos en un futuro mejor (Gadamer, 1993; Anderson, 1996; Todorov, 2000).

La propuesta de estructura conceptual que se hace en este trabajo se plantea desde una perspectiva crítica de la enseñanza, ya que debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro. Por otra parte, recoge los conceptos básicos de los estudios sobre el tiempo y en especial de la historia. En un principio se han utilizado mapas conceptuales para estructurar los diferentes bloques de conceptos temporales, pero, dada la limitación de espacio, se expone en forma de esquema.

### Propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico

<p><b>1. Las cualidades del tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Irreversibilidad</li> <li>b) Indisolubilidad con respecto al espacio</li> <li>c) Relatividad</li> <li>d) Multiplicidad</li> </ul>
<p><b>2. Las delimitaciones del tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1. Según su ámbito de aplicación           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Creencias: tiempo religioso</li> <li>b) Ciencia: tiempo físico o biológico</li> <li>c) Experiencia: tiempo social o personal</li> </ul> </li> <li>2.2. Según su origen o naturaleza           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Alcance: tiempo finito o infinito</li> <li>b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico</li> <li>c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3. La temporalidad humana</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1. Pasado: memoria y recuerdo</li> <li>3.2. Presente: instante, acontecimiento</li> <li>3.3. Futuro           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos</li> <li>b) Ideologías: utopía</li> <li>c) Ciencia: prospectiva</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>4. El cambio y la continuidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración</li> <li>b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura</li> <li>c) El ritmo: ciclos, crisis</li> </ul> </li> <li>4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución</li> <li>b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo</li> <li>c) Madurez: transición, transformación</li> </ul> </li> <li>4.3. Valoración del proceso (orden o desorden)           <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tendencias negativas: decadencia</li> <li>b) Tendencias positivas: modernidad y progreso</li> </ul> </li> </ul>



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

**5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder**

- 5.1. Medida del tiempo
  - a) Instrumentos: calendario, relojes
  - b) Cronología: sucesión, simultaneidad
- 5.2. Clasificación y explicación de los hechos
  - a) Clasificación temporal: periodización
  - b) Explicación histórica: causal e intencional
- 5.3. Control y poder sobre el tiempo
  - a) Distribución del tiempo: trabajo y ocio
  - b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal
  - c) Construcción del futuro: intervención social

Esta propuesta ha sido utilizada en esta investigación para: a) indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el tiempo; b) analizar el tratamiento del tiempo histórico en la práctica.

**QUÉ SABEN DEL TIEMPO HISTÓRICO Y DE SU ENSEÑANZA LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO****Las representaciones sobre el tiempo histórico: una posible clasificación**

Además de un extenso cuestionario y entrevistas, se utilizó una historia personal escrita por los estudiantes, donde se reflejan también sus ideas sobre el tiempo, en el uso que hacen de la cronología o de una posible periodización, así como de sus reflexiones, por ejemplo, sobre el pasado o los cambios vividos. Se establecieron tres tipologías de estudiantes que se describen a continuación.

- *Primer grupo: pensador crítico y constructor del futuro*

En principio corresponde al tipo de estudiante con las representaciones más ricas y complejas sobre el tiempo. Sus experiencias educativas de primaria y secundaria las valoran de manera crítica, es capaz de recordar y describir sus vivencias, al mismo tiempo que hace un juicio razonado de éstas. Su formación inicial para enseñar es considerada como un punto de partida, que necesitará del complemento de una formación permanente y de la revisión autónoma de la preparación profesional. En sus representaciones de la historia y de las finalidades de su enseñanza, se puede considerar como pensador crítico, al menos en algunas cuestiones que se han planteado. También considera la historia como una ciencia social.

En cuanto a las representaciones sobre las cualidades del tiempo, especialmente de la irreversibilidad, y sobre las delimitaciones del tiempo, se define en este

grupo una persona con conciencia temporal, capaz de transformar el conocimiento vulgar sobre el tiempo histórico en conocimiento intelectual o científico. En los aspectos relativos a la temporalidad humana y el cambio y la continuidad, se perfila un estudiante que se siente protagonista del tiempo, capaz de relacionar pasado, presente y futuro, sin llegar a ser un historiador experto. Sobre la gestión y control del tiempo, asume la importancia de organizar y de gestionar el tiempo personal, aunque a veces tenga dificultades para llevarlo a la práctica. Se le puede considerar un constructor del futuro desde la intervención social, que se aproxima a la crítica del científico social experto.

- *Segundo grupo: observador indiferente y descriptor del presente*

Ocupa el segundo lugar en cuanto a la calidad de sus representaciones sobre el tiempo. Sus vivencias educativas las recuerda como un observador indiferente que no hace una valoración crítica de la propia experiencia. Sobre su formación y sobre su preparación para la enseñanza se considera en disposición de enseñar el tiempo histórico. Reconoce importantes lagunas en su formación, pero muestra una gran predisposición para hacer bien su trabajo. Piensa en la historia y en sus finalidades como un narrador de hechos, un historiador novato que genera o difunde tópicos sobre la historia local, las tradiciones o el nacionalismo.

Utiliza la primera persona para ejemplificar las cualidades del tiempo. Sobre las interrelaciones entre tiempo social y tiempo religioso señala que son inevitables y describe ejemplos personales de sus vivencias. También muestra la necesidad de identificarse con algún grupo. Lo hace argumentando que es inevitable esta realidad, la necesidad de pertenencia a una cultura y religión. Demuestra poca capacidad crítica y una cierta ingenuidad a veces. Sobre la temporalidad humana recuerda el peso del pasado y cita etapas históricas estudiadas. Le interesa sobretudo el presente y considera que el futuro no es previsible. El concepto de cambio le es difícil de comprender en su extensión y existen errores importantes de ejemplificación. Se relaciona el progreso con la tecnología o con la industrialización, y la modernidad con algún elemento superficial de la sociedad de consumo, como la moda. En cuanto a la gestión del tiempo se podría considerar como un espectador, que considera que el presente nos ofrece una imagen del futuro. Pero el presente se describe sin interpretación, con una actitud positivista.

- *Tercer grupo: pensador determinista y deslumbra-do por el futuro*

En principio corresponde al tipo de estudiante con las

## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

representaciones más pobres sobre el tiempo. Tiene muchas dificultades para valorar sus experiencias o para juzgar las vivencias escolares negativas. En algunos casos se reconoce que la historia era odiada sin un razonamiento argumentado. Está dispuesto a enseñar el tiempo histórico porque considera que dispone de las capacidades básicas para hacerlo, aunque no es demasiado consciente de sus deficiencias profesionales. Tiene dificultades para identificar las finalidades del estudio de la historia, muestra una concepción confusa y, en todo caso, no valora la historia como ciencia social ni sus posibilidades de análisis crítico.

Para explicar la irreversibilidad u otras cualidades del tiempo utiliza ejemplos personales de sus vivencias más cotidianas. Se siente influenciado por los diferentes tiempos sociales o por el tiempo religioso, pero no hace una valoración de estas influencias. Con relación a la temporalidad humana es una especie de pasajero, como un objeto en el tiempo, con un claro pensamiento determinista. Cita la prehistoria como un tópico representativo del pasado. Afirma que le interesa el futuro por la rapidez de los cambios, admira el futuro que le deslumbra. Tiene una concepción desfasada del progreso y de la modernidad, conceptos que relaciona con la industria y las máquinas. Por otro lado, se da importancia a la gestión del tiempo y se intuyen las desigualdades que existen por razones sociales o sexistas, pero no lo argumenta. No establece relaciones lógicas entre el pasado y el presente. Quiere vivir el presente, ya que piensa que el futuro no pertenece a nuestra voluntad.

### La interpretación de la práctica de enseñanza del tiempo histórico

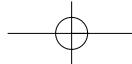
- Existe una problemática generalizada en la realización de las secuencias didácticas. Los estudiantes de maestro tienen dificultades para estructurar sus propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, ya que no disponen de un modelo inicial de referencia. Por este motivo tienden a centrarse en conocimientos factuales del estudio de la historia que ya dominan, para estructurar a su alrededor los contenidos. Se alejan así de un modelo conceptual de enseñanza y aprendizaje de la historia.

- En cuanto a los conceptos temporales concretos y su tratamiento en la práctica, muchas veces las previsiones de las secuencias didácticas escritas quedan diluidas en el trabajo en el aula. Las cualidades o los diferentes significados del concepto tiempo sólo aparecen de manera anecdótica. La conexión entre el pasado, el presente y el futuro, y el cambio y la continuidad, sólo están bien tratados en dos estudiantes del primer grupo y en una estudiante del tercer grupo. En el segundo grupo se anunciaba, pero se realiza de manera muy rápida y poco satisfactoria. Sobre la cro-

nología se hacen un buen número de ordenaciones temporales, pero se utilizan pocos recursos como las líneas temporales. Sobre la periodización destacan los instrumentos de ordenación y de clasificación de dos estudiantes del primer grupo que, sin utilizar los períodos clásicos de la historia, parecen conseguir aprendizajes significativos, a partir de: binomios antiguo y moderno, antes y después del nacimiento, oficios de antes y de ahora, objetos de los abuelos, de los padres y nuestros. Sobre el control del tiempo, la construcción del futuro y la intervención social, se dan diferencias importantes entre los tres grupos. Vuelven a destacar las dos estudiantes del primer grupo y una estudiante del tercer grupo que favorece la valoración de la historia próxima y del patrimonio, que no deja de ser un factor de intervención social en el futuro.

- En la elaboración de las unidades didácticas y en la intervención didáctica, la ayuda de los maestros tutores de las escuelas es fundamental, no tanto por las aportaciones al conocimiento del tiempo histórico como contenido escolar, la estructura del cual desconocen en general, sino porque su actitud de apoyo y colaboración tiene una incidencia directa en la formación de los estudiantes de maestro. En el primer grupo de estudiantes, la cooperación con el profesorado permite a dos estudiantes realizar unas secuencias didácticas correctas y una buena práctica. El tercer estudiante de este grupo tiene más libertad de acción por parte del maestro tutor, pero al no tener un seguimiento es uno de los factores que hacen que su práctica sea deficiente. En el tercer grupo, una estudiante con una gran iniciativa para elaborar la secuencia y para llevarla a la práctica tiene el apoyo de la maestra tutora que, aunque no domina la temática, la anima a presentar una buena propuesta y supervisa las ideas que le presenta. Esta estudiante, que conoce al alumnado porque es monitora de actividades extraescolares en la localidad, contactará con un experto sobre la historia local del pueblo donde se sitúa la escuela y, en un proceso formativo peculiar, realizará una buena secuencia didáctica y una buena práctica de enseñanza del tiempo histórico.

- En cuanto a las valoraciones de los estudiantes, el análisis que hacen sobre la enseñanza del tiempo histórico es muy limitado, ya que no saben reconocer el grado de dedicación que necesitan o que habrían necesitado ciertos aprendizajes de la temporalidad, como el cambio y la continuidad, la temporalidad humana y las relaciones entre el pasado y el presente, y el tiempo como conocimiento, como medida o como periodización. En la valoración de su intervención, dos estudiantes del primer grupo realizan una estimación crítica de su experimentación. Cuando describen el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, son capaces de identificar los elementos a mejorar de su intervención didáctica. Pero un estudiante del mismo grupo no parece tener la



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

misma capacidad. De esta manera, lo que parecía ser una característica general del primer grupo, sobre las capacidades críticas para el análisis de sus experiencias, no se mantiene en su proceso formativo. Así, la práctica adquiere un valor fundamental como elemento de reflexión en la formación de los estudiantes.

### CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- *Conclusiones sobre los cambios en las perspectivas prácticas*

Los trabajos realizados hasta ahora indican que los factores que parecen tener mayor incidencia en el cambio de las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro son: *a)* las propias experiencias escolares de los estudiantes (Owens, 1997); *b)* la reflexión crítica de los estudiantes sobre la práctica realizada en la escuela (McFadyen y Szmanski, 1997); *c)* el papel de los maestros tutores durante el período de prácticas escolares (Wilson, et al., 1994). Si se analiza el proceso seguido por un estudiante del tercer grupo, en teoría con las representaciones sobre el tiempo histórico más pobres, puede comprobarse que se produce un cambio en sus perspectivas prácticas para la enseñanza del tiempo histórico, pero ¿por qué? Una respuesta podría ser que, aunque cumple en parte los requisitos anteriores, tienen una gran importancia otros aspectos, como su experiencia anterior en el mundo educativo, el conocimiento del entorno, sus capacidades para buscar información, su iniciativa para la creación de materiales y su capacidad para implicar a otras personas en el proceso de enseñanza, ya sea del profesorado o de la propia localidad. Se insinúa así un escenario muy complejo, con la dificultad añadida del conocimiento del tiempo histórico.

- *Conclusiones sobre la relación entre las representaciones de los estudiantes y su práctica de enseñanza del tiempo histórico*

La mayoría de estudiantes traslada sus representaciones sobre el tiempo a la práctica. Quien había demostrado tener unos conocimientos conceptuales más complejos, también realiza, en general, una mejor práctica de enseñanza del tiempo histórico. Quien tenía más dificultades para comprender la estructura conceptual del tiempo también demuestra más problemas para organizar los contenidos sobre el tiempo histórico. Pero dos estudiantes tienen una experiencia diferente en el desarrollo de la práctica. Un estudiante del primer grupo, con un buen conocimiento conceptual del tiempo, en su práctica olvida la mayoría de aspectos de la temporalidad o hace un tratamiento muy superficial. En el polo opuesto, una estudiante del tercer grupo realiza una práctica sobre la

enseñanza de la historia de la localidad, donde la continuidad entre el pasado y el presente, el cambio y la continuidad o la conciencia histórica, están presentes en varias actividades.

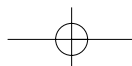
El hecho de que dos estudiantes hayan seguido un proceso, en principio, no esperado, demuestra que las prácticas escolares pueden influir de manera decisiva en la formación de los futuros maestros y maestras. Parece que, cuando hacen un esfuerzo para poder enseñar determinados conceptos –incluso tan complejos como los del tiempo histórico–, algunos estudiantes de maestro pueden llegar a cambiar sus representaciones y mejorar su formación didáctica. En este proceso de cambio de las perspectivas prácticas o de cambio conceptual, es fundamental la predisposición de los estudiantes. En primer lugar, es necesario que consideren importante el aprendizaje de determinados conocimientos, en este caso del tiempo histórico. En segundo lugar, deben estar convencidos de la trascendencia del trabajo que se está realizando.

Se ha podido comprobar que las representaciones sobre el tiempo histórico y las capacidades para su enseñanza, interaccionan y se influyen mutuamente en la práctica didáctica, pero que también pueden evolucionar de manera diferente. Esta evolución puede significar una mejora de las representaciones en una buena práctica, pero también se puede dar una mala práctica y un alejamiento de la riqueza de las representaciones de los estudiantes. Es posible que las representaciones y las perspectivas prácticas tengan una naturaleza diferente, pero debemos insistir en investigar en los factores que indican una cierta interdependencia.

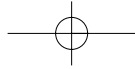
- *Sugerencias para la formación inicial*

Es necesario conocer y trabajar con las representaciones de los estudiantes de maestro. En el caso estudiado son imprescindibles para deconstruir y reconstruir su estructura conceptual del tiempo histórico. Por este motivo, parece importante incluir en el programa de formación del profesorado un modelo de estructura conceptual del tiempo, como el que se propone en esta investigación. Este modelo debe tener una fundamentación científica, desde la historia y el resto de ciencias sociales. El tiempo debe ser tratado como un metaconcepto inseparable del espacio, como una red conceptual compleja, formada por conceptos que actúan como operadores cognitivos en el estudio de la historia. Es necesario dar a la temporalidad la importancia que requiere y no limitarla a la cronología o a la periodización histórica.

Es importante conocer la naturaleza y las características de las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro, para modificarlas en el proceso de for-







## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

mación inicial. La relación entre la teoría y la práctica es un aspecto fundamental para una formación inicial efectiva, para la modificación de las representaciones sobre el tiempo histórico y para la mejora de las capacidades para enseñarlo. En este sentido, es muy importante el debate regular entre la universidad y la escuela, que debe incluir las relaciones entre la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre el conocimiento a enseñar, en este caso sobre el tiempo histórico. Este modelo relacionaría la formación inicial con la formación permanente del profesorado. De hecho, tan sólo podremos transformar la enseñanza de la historia y el tiempo histórico en las escuelas si establecemos algún canal para que las investigaciones puedan incidir en la práctica.

### PARA ACABAR

Es evidente que debe investigarse mucho más sobre por qué y cómo los estudiantes de maestro cambian sus representaciones o sus perspectivas prácticas. Y

también sería importante conocer las representaciones sobre el tiempo histórico del profesorado en activo, el mismo profesorado que ha de guiar la intervención didáctica de los estudiantes de prácticas. Así, los maestros y maestras tutoras serían objetivo de la investigación y protagonistas de la formación inicial desde otra perspectiva. ¿Hasta qué punto el nuevo profesorado de las escuelas podría ser actor y espectador? ¿Podría existir un nuevo profesorado que se forma al mismo tiempo que investiga? Es necesario que el debate camine también en este sentido.

Otras investigaciones deben indagar en la epistemología del tiempo histórico y la enseñanza, en cómo incorporar las nuevas concepciones de la ciencia sobre el tiempo, en los paralelismos que pueden existir entre la construcción científica del tiempo y la construcción de la temporalidad a lo largo de la vida de las personas. Y es necesario saber cómo se construye la conciencia histórica que es conciencia temporal. En definitiva, más preguntas y más incertidumbre. Afortunadamente.

### NOTAS

<sup>1</sup> Este trabajo se sitúa en una línea de investigación dirigida por Joan Pagès, que ha dado como resultado otros estudios en forma de tesis doctorales: Bravo, L. (2002). «La formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB: un estudio de caso». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. Riera, F. (2003). «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». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. Llobet, C. (2005). «La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en didàctica de les ciències socials». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. La investigación que se presenta aquí es una síntesis de la tesis doctoral de Santisteban, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials». Barcelona: UAB. Tesis doctoral.

<sup>2</sup> Algunos ejemplos son los eventos y las publicaciones del INRP en Francia, Clio'92 en Italia o, en España, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, por citar los ejemplos de nuestro entorno más próximo.

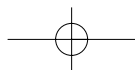
<sup>3</sup> Publicada por primera vez en 1946.

<sup>4</sup> Para el análisis de las capacidades que aparecen en las secuencias didácticas se han utilizado las propuestas de diferentes trabajos. DES (Department of Education and Science) (1991). *History in the National Curriculum (England)*. HMSO. Calvani, A. (1987). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia. Stodolsky, S. (1991). *La*

*importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós-MEC.

<sup>5</sup> No se entrará aquí a valorar la problemática relacionada con el hecho de que el investigador era también el profesor de didáctica de las ciencias sociales; aunque la temática es de gran importancia, no podemos detenernos en esta cuestión por razones lógicas de espacio. En todo caso, se realizó un esfuerzo continuo de autocrítica en la interpretación de los resultados, siguiendo, por ejemplo, a Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, pp. 195-301. Barcelona: Paidós.

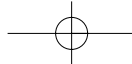
<sup>6</sup> No existe un tiempo filosófico diferente del psicológico, sino que existe un único concepto de tiempo observado desde diferentes perspectivas: «Que una ciencia para constituirse, haya de contar con un dominio real propio, claramente acotado y diferenciado del resto de los dominios que son competencia de otras ciencias, fue el presupuesto básico de la epistemología realista "ingenua" que informó a las distintas variantes del positivismo. La crisis de esta epistemología ha arrastrado consigo la crisis del presupuesto del dominio propio. En consecuencia, no consideramos en la actualidad que para que la ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya de contar con un tiempo propio que difiera claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico, etc.) que estudian otras ciencias» (Ramos, 1992, X-XI).



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S.A. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, XII, 1, pp. 13-30.
- ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan.
- ANDERSON, P. (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- APPLEBY, J., HUNT, L. y JACOB, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- ARMENTO, B.J. (1996). The professional development of social studies educators, en Sikula, J. et al. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 485-502. Nueva York: MacMillan.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 103-137. Madrid: Aprendizaje Visor.
- AUDIGIER, F. (1993). Recherches en didactiques de la histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants, en Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, vol. 1, pp. 349-367. Santiago de Compostela: Tórculo.
- AUDIGIER, F. y BASUYAU, C. (1994). La chronologie n'est pas l'histoire, et pourtant... *IREHG*, 1. Revue des Instituts de recherche pour l'enseignement de l'Histoire, Géographie et Groupes Associés, pp. 79-90.
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95.
- BROWN, A.L. (1975). Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children. *Child Development*, 46, pp. 156-166.
- CALVANI, A. (1987). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- ELÍAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- EVANS, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History, en Evans, R.W. y Saxe, D. W. (eds.). *Handbook On Teaching Social Issues*, pp. 152-160. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).
- FERRO, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie, en AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique. Actes du V Colloque d'histoire au présent*, 99-101. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent.
- FRAISSE, P. (1967). *Psychologie du temps*. París: PUF (2a. ed. corregida y aumentada).
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- GALINDO, R. (1996). *La enseñanza de la historia en educación secundaria*. Sevilla: Algaída.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.M. y TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse, en Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, 5-11. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Education*, 53. INRP.
- GOODMAN, J. y ADLER, S.A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, pp. 1-10.
- GRAU, R.M. y ROSAS, M. (1989). Aproximació al concepte de temps històric en els estudiants de diplomant en professorat d'EGB de Castelló de la Plana. *Docència*, 5, pp. 123-136.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- JODELET, D. (ed.) (1991). *Les représentations sociales*. París: PUF. 2a ed.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colin.
- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire, en Baques, M.C., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extase offerts à Henri Moniot*, pp. 357-380. París: L'Harmattan.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles, en Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, pp. 69-82. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- LEWIS, J.D. y WEIGERT, A.J. (1992). Estructura y significado del tiempo social, en Ramos, R. (comp.). *Tiempo y sociedad*, pp. 89-131. Madrid: CIS - Siglo XXI.
- McFADYEN, L. y SZYMANSKI, C. (1997). Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course. *Journal of Social Studies Research*, 21 (1), pp. 16-21.
- MATTOZZI, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare, en CIDI. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, pp. 65-81. Milán: Mondadori.



## INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- MATTOZZI, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti, en Perillo, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*, pp. 9-22. Nápoles: Tecnodid.
- MONTAGERO, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique*, 84, pp. 433-460.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representation, en Forgas, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations, en Farr, R.M. y Moscovici, S. (comps.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OWENS, W.T. (1997). The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers. *The Social Studies*, 88 (3), pp. 113-120.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en AAVV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 49-86. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones, en AAVV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13, pp. 241-278. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AAVV. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, pp. 187-207. Sevilla: Díada.
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico.
- RAMOS, R. (comp.) (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS - Siglo XXI.
- RICHARDS, D.D. (1982). Children's time concepts: Going the distance, en Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press.
- RICOEUR, P. (1979). Introducción, en VVAA. *Las culturas y el tiempo*, pp. 11-35. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
- SANTISTEBAN, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, pp. 141-150.
- SCHACTER, D.L. (1999). *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema, en Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*, pp. 255-282. Nueva York: Academic Press.
- THORNTON, S.J. y VUKELICH, R. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 1, XVI, pp. 69-82.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, P. A. (1997). «Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid». Madrid: UNED. (Tesis doctoral).
- WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching, en Richardson, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, pp. 527-544. Washington: American Educational Research Association. 4. ed.
- WILSON, S.M., KONOPAK, B.C. y READANCE, J.E. (1994). Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices. *Theory and Research in Social Education*, XXII, 3, pp. 364-379.

