

Núm 4 2019

# REIDICS

Revista de Investigación  
en Didáctica de las Ciencias Sociales



E-ISSN: 2531-0968



**Edita:**  
**Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales**

Patrocina: Universidad de Extremadura

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento- CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/es/>



Reconocimiento - CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)  
Cáceres. 2019

Editores y coordinadores: Nicolás de Alba Fernández, Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

URL: <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

**Editores / Editors**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España  
 Roberto García Morís, Universidade da Coruña, España  
 Carmen Rosa García Ruiz, Universidad de Málaga, España  
 Ana Hernández Carretero, Universidad de Extremadura, España  
 Ramón Martínez Medina, Universidad de Córdoba, España

**Consejo Asesor/ Advisory Board**

Rosa María Ávila Ruiz, Universidad de Sevilla, España.  
 Beatrice Borghi, Università di Bologna, Italia.  
 Liliana Bravo Penjeam, Universidad Alberto Hurtado, Chile.  
 Sérgio Claudino, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 María del Consuelo Díez Bedmar, Universidad de Jaén, España.  
 Mariela Coudannes, UNL, Argentina.  
 Francisco F. García Pérez, Universidad de Sevilla, España.  
 Ernesto Gómez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.  
 Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canadá.  
 Linda Levstik, Ohio State University, EE.UU.  
 Ivo Mattozzi, Libera Università di Bolzano, Italia.  
 Maria Ceu de Melo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.  
 Iara Vieira Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Selva Guimaraes, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.  
 Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, U. Tecnológica de Pereira, Colombia.  
 Joan Pagès i Blanch, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Sebastián Plá, UNAM, Méjico.  
 Alicia Risso Miguez, Universidade da Coruña, España.  
 E. Wayne Ross, University of British Columbia, EE.UU.  
 María Sánchez Agustí, Universidad de Valladolid, España.  
 Edda Sant Obiols, Manchester Metropolitan University, Reino Unido.  
 Antoni Santisteban Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España.  
 Fernando Seffner, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Daniel Schugurensky, Arizona State University, EE.UU.  
 Jesús Estepa Giménez, Universidad de Huelva

**Consejo de Redacción / Editorial Board**

Nicolás de Alba Fernández, Universidad de Sevilla, España.

Beatriz Andreu Mediero, Universidad de Las Palmas, España.  
 Aurora Arroyo Doreste, Universidad de Las Palmas, España.  
 María Jesús Bajo Bajo, Universidad de Salamanca, España.  
 María Joao Barroso Hortas, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Cristiano Gustavo Biazzi Simon, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.  
 Juan José Díaz Matarranz, Universidad de Alcalá de Henares, España.  
 Alfredo Gomes Dias, Universidade de Lisboa, Portugal.  
 Francisco J. Dosil Mansilla, Univ. Michoacana de San Nicolás Hidalgo, México.  
 Sylvain Doussot, Universidad de Nantes, Francia.  
 Neus González Monfort, Universidad Autónoma de Barcelona.  
 Gustavo González Valencia, Universidad de Medellín, Colombia.  
 Rodrigo Henríquez Vásquez, Pontificia Universidad Católica de Chile.  
 Santiago Jaén Milla, Universidad de Jaén, España.  
 Miguel Ángel Jara, Universidad Nacional del Comaue, Argentina.  
 María Dolores Jiménez Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Esther López Torres, Universidad de Valladolid, España.  
 María Olga Macías Muñoz, Universidad del País Vasco, España  
 Juan Luis de la Montaña Conchiña, Universidad de Extremadura, España.  
 Manuel José López Martínez, Universidad de Almería, España.  
 Myriam Martín Cáceres, Universidad de Huelva.  
 Elisa Navarro Medina, Universidad de Sevilla, España.  
 Caroline Pacievitch, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.  
 Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura, España.  
 David Parra Monserrat, Universidad de Valencia, España.  
 Matilde Peinado Rodríguez, Universidad de Jaén, España.  
 Sixtina Pinochet Pinochet, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.  
 María Puig Gutiérrez, Universidad de Sevilla, España.  
 José Luis de los Reyes León, Universidad Autónoma de Madrid, España.  
 Lucía Valencia Castañeda, Universidad de Santiago de Chile.  
 Augusta Cecilia Valle Taimán, Pontificia Universidad Católica, Perú.  
 Gabriela Vasquez Leyton, Universidad de Valparaíso, Chile

## PRELIMINARES

Investigaciones en curso, finalizadas y las consolidadas, en el marco del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo, así como la centrada en el desarrollo colaborativo de dispositivos de mediación cultural en la Universidad de Quebec, dan forma al primer número que publica la revista REIDICS en 2019.

La confluencia de diferentes generaciones de didactas de las Ciencias Sociales, nos permite mostrar la continuidad en paradigmas, temáticas y metodologías de investigación. Si esta coexistencia resulta relevante, lo es más que coincidan en la necesidad de que sus resultados formen parte del plan formativo del futuro profesorado, para que reviertan en prácticas de enseñanza y, por tanto, en el aprendizaje del alumnado de las diferentes etapas educativas.

Igualmente, nos congratula que esa concurrencia de ideas se produzca en investigaciones procedentes de diferentes ámbitos geográficos para configurar el número más internacional que ha publicado REIDICS. En él están representadas universidades españolas como las de Huelva, Sevilla, Córdoba y Alicante, junto a colegas de Chile, Colombia y Canadá, para dar forma a un puzzle que encaja, además, en las temáticas abordadas.

Estudios de caso realizados desde un enfoque socio-crítico, desvelan los obstáculos con los que nos encontramos cuando se abordan Problemas Sociales Relevantes para el desarrollo profesional docente y educar para la participación ciudadana. Las investigaciones se han centrado en conocer cómo creencias, concepciones, así como representaciones políticas y sociales, pesan en una práctica de enseñanza y ciudadana escasamente generadora de cambio social.

Las discusiones finales de los resultados coinciden en la relevancia de esta línea de investigación que, a partir de la mediación con creencias, concepciones y representaciones, permita avanzar en el diseño de propuestas formativas para comprender la complejidad de la realidad e intervenir en ella.

Agradecemos a autoras y autores su apoyo al proyecto editorial de la AUPDCS, en la misma medida que animamos a la comunidad científica internacional, especialmente a colegas de Latinoamérica, a que participen en nuestra publicación.

El Equipo Editorial

---

## *Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas*

*Researching for innovating: today's and historical societies as a research field*

Jesús Estepa-Giménez

*Departamento de Didácticas Integradas*

*Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Universidad de Huelva*

*Email: [jestepa@uhu.es](mailto:jestepa@uhu.es)*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6381-8331>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>*

---

### **Resumen**

En este artículo se lleva a cabo una revisión de la trayectoria investigadora e innovadora del autor a partir del diseño del Ámbito de Investigación de las Sociedad Actuales e Históricas y su experimentación en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. Se parte del establecimiento de tres etapas en dicha trayectoria, así como de la ubicación de la misma en el marco del Proyecto IRES y del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Como tercer nivel de concreción de este proyecto se presenta el mencionado Ámbito de Investigación como un organizador del conocimiento escolar y profesional, para a continuación aportar algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas con el mismo en cinco líneas de trabajo: investigaciones acerca de las concepciones del alumnado de Primaria, así como de los estudiantes para maestro, innovación docente en la formación inicial y, en particular, en el diseño curricular en Educación Patrimonial y análisis de libros de texto. Finalmente, se establecen una serie de conclusiones y propuestas en relación con la investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales derivadas del caso analizado, entre las que destacamos el fomento de la investigación e innovación en el marco de un proyecto curricular, así como de proyectos de investigación e innovación docente y la necesidad de un mayor impacto de la investigación didáctica en la práctica de la enseñanza, en la mejora del aprendizaje del alumnado, en los programas de formación inicial y permanente, legislación educativa y elaboración de libros de textos.

**Palabras clave:** innovación didáctica; investigación educativa; sociedades actuales e históricas; didáctica de las ciencias sociales; ámbito de investigación escolar.

---

---

**Abstract**

In this paper, a review of the author's research and innovation trajectory is carried out based on the design of the Research Field of Present and Past Societies and its experimentation in the initial formation of Primary Education teachers. It is part of the establishment of three stages in this trajectory, as well as the location of the same within the framework of the IRES Project and the Curriculum Project Investigating Our World. As a third level of concretion of this project, the aforementioned Research Field is presented as an organizer of scholastic and professional knowledge, to then provide some results of the research and didactic innovations developed with it in five lines of work: research on the conceptions of Primary students, as well as of students for teacher, teaching innovation in initial training and, in particular, in the curricular design in Heritage Education and analysis of textbooks. Finally, a series of conclusions and proposals are established in relation to research and innovation in Social Sciences Education derived from the analyzed case, among which we highlight the promotion of research and innovation within the framework of a curricular project, as well as research projects and teaching innovation and the need for a greater impact of didactic research in the practice of teaching, in the improvement of student learning, in the initial and permanent training programs, educational legislation and the elaboration of textbooks.

**Keywords:** didactic innovation; educational research; present and past societies; social study education; scholl research field.

---

## 1. Introducción

Este trabajo constituye mi aportación, desde una perspectiva y trayectoria personal, al debate sobre la investigación y la innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. De ahí que comienzo estableciendo distintas etapas en ese recorrido desde los años ochenta como profesor de secundaria, hasta la década de los 90 y la actualidad como formador de profesores. Intentaré, asimismo, mantener esa perspectiva desde una posición a caballo entre la práctica innovadora y la actividad investigadora, pasando a un lado y otro de una frontera que debería ser, en oposición a la tendencia dominante en la actualidad, cada vez más permeable. Analizaremos ese itinerario investigador e innovador a través del Ámbito de Investigación (en adelante AI) de las Sociedades Actuales e Históricas, como organizador del conocimiento escolar y profesional, para a continuación aportar algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas con el mismo. Por último, estableceremos una serie de conclusiones y propuestas en relación con la investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales derivadas del caso analizado.

## 2. Investigación e innovación

En este binomio, a veces confuso de delimitar en sus fronteras como ya hemos apuntado, podemos establecer tres etapas, aunque no cronológicamente delimitadas por completo, en mi trayectoria profesional. En la primera, que denominamos de innovación espontánea, parto del inconformismo con mi práctica docente como profesor de secundaria, participando en la llamada Reforma de las Enseñanzas Medias, prolegómeno de la implantación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). En ese movimiento reformista encuentro asesoramiento pedagógico para fundamentar y experimentar una práctica innovadora que

complemento con la asistencia a las Jornadas de Investigación en la Escuela del Grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar), además colaboro con otras profesoras y profesores de Geografía e Historia en la elaboración de materiales didácticos. Algunos de estos materiales, y otros diseñados ya en la Universidad, se publicaron en la década de los 90 como apoyo para la innovación educativa, principalmente en las aulas de Secundaria (Rodríguez Becerra et al. 1992 y 1994; Estepa, Villalobos y Rey de las Peñas, 1993; Travé y Estepa, 1994; Estepa, 1995; Estepa, Travé, Wamba, 1995; Estepa, Martínez y Baena, 1998; Estepa, 1998a).

La segunda etapa, que hemos denominado de investigación porque nos centramos más en la dirección de las primeras tesis doctorales y en definir líneas de investigación prioritarias, se extiende hasta comienzos del siglo XXI, y de ella destacamos nuestra participación en las tareas de discusión y revisión del documento IV del Proyecto IRES (GIE, 1991), en la definición de las líneas de investigación del Grupo DESYM y su primer desarrollo (Jiménez Pérez et al., 1994 y 1994; Estepa, 1998b; Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998; Domínguez, Estepa, Cuenca, 1999; Estepa, 2001) y varios trabajos derivados de las tesis doctorales dirigidas en esos años (Travé, Estepa y Wamba, 1995; Estepa y Travé, 1996; Travé y Estepa, 1996; Travé y Estepa, 1997; Ávila y Estepa, 1997; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001).

Finalmente, la tercera etapa la hemos denominado de investigación-innovación y llega hasta la actualidad. Esta última fase se caracteriza por publicaciones en revistas de mayor impacto, asociadas a proyectos de investigación, principalmente de Educación Patrimonial, y por el diseño y experimentación del Ámbito de Investigación de las Sociedades Actuales e Históricas, que desarrollamos a continuación porque es a lo que dedicamos este artículo.

### **3. Investigación e innovación en el IRES y en el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo.**

Nuestro planteamiento teórico parte de que el currículo es la *herramienta* de trabajo de los profesores, que relaciona la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción; las llamadas competencias curriculares, pues, constituyen la columna vertebral de nuestro modelo de maestro de Ciencias Sociales. En el IRES (Porlán y Rivero, 1998), el conocimiento profesional deseable de los profesores se caracteriza como un saber práctico, que se construye como integración de la experiencia práctica y la teoría (las metadisciplinas y las disciplinas) y un conocimiento para la intervención, para la propia práctica. En este sentido, entendemos la investigación y la innovación ligadas al desarrollo del curriculum, al tratamiento de problemas curriculares, que en el caso de los maestros en formación, donde la práctica no existe o se limita al período del practicum, se trataría de problemas para la práctica centrados en el diseño curricular.

En el marco del IRES estos problemas prácticos o para la práctica deben ser problemas abiertos y complejos vinculados a intereses inmediatos y funcionales, a problemáticas específicas, a las condiciones del contexto, etc., son los denominados *Ámbitos de Investigación Profesional*. En concreto, se delimitan dos grandes grupos, aquellos que se refieren a elementos del currículo del alumno (problemas prácticos relacionados con el qué enseñar, con el cómo enseñar, con la evaluación, etc.), y aquellos otros que abordan el currículo de manera más sintética -problemas prácticos relacionados con la programación de una unidad didáctica o de todo un curso, o con la

caracterización de un modelo didáctico personal-. Además, también podrían programarse Ámbitos de Investigación Profesional referidos a ámbitos concretos de investigación del alumno (por ejemplo, ¿cómo programar una unidad didáctica sobre las sociedades actuales e históricas?). Para el desarrollo de los contenidos de este modelo de formación, en el IRES se ha diseñado el programa de investigación *Investigando Nuestra Práctica*.

Por otra parte, el *Proyecto Investigando Nuestro Mundo* (en adelante INM), se define como una propuesta curricular de carácter integrado que propugna la construcción y estructuración progresiva del conocimiento escolar a partir de la investigación de problemas concretos relacionados con el medio socionatural (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). En su elaboración pueden diferenciarse al menos cinco niveles. Centrando nuestra atención en el tercer nivel, en el Proyecto Curricular se postula la necesidad de que el conocimiento científico-disciplinar no sea el único referente del conocimiento escolar, sino que debe realizarse una elaboración más compleja con una diversidad de fuentes, entre las que además de este conocimiento, habría que contar con el conocimiento cotidiano; la problemática socioambiental y el conocimiento metadisciplinar, que está constituido por distintos componentes relacionados entre sí (epistemológicos, cosmovisiones ideológicas y una cierta ontología), que pretende garantizar la orientación de las finalidades educativas.

Es aquí donde surgen los Ámbitos de Investigación, que son propuestas de selección y organización del conocimiento escolar sobre aspectos concretos de la realidad susceptibles de constituir objetos de estudio en la escuela, y constituyen una de las piezas clave del proyecto al permitir enlazar de forma coherente y funcional la propuesta de conocimiento escolar deseable, de este tercer escalón, y las estrategias de enseñanza por investigación, determinando posibles problemas a investigar con los alumnos en cada AI, en relación con las intenciones educativas (Cañal, 1994). El papel de los AI como organizadores del conocimiento profesional es proporcionar información al profesorado interesado en el desarrollo del proyecto curricular sobre todos y cada uno de los problemas a los que se enfrenta cuando programa o planifica la actividad que va a desarrollar en el aula en torno a estas temáticas: la *formulación de los contenidos escolares* –para qué enseñar, qué contenidos y cómo seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos-; el ajuste de nuestra intervención a la *evolución de las ideas de niños y niñas* –cómo adaptar los contenidos seleccionados a las características de los alumnos, qué ideas tienen éstos, cómo conocerlas y tenerlas en cuenta; las *estrategias de enseñanza* –cómo transformar los contenidos en actividades de clase, qué tipos de actividades, cómo organizarlas en el espacio y en el tiempo, cómo dar protagonismo a los alumnos, qué recursos didácticos emplear en cada momento-; o la *regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, qué y cómo evaluar (Estepa, 2011b).

Como cada AIE aborda analíticamente todos los elementos del currículo del alumno en torno a un contenido concreto -e incluso algunos aspectos del currículo de forma sintética, como el diseño de unidades didácticas-, desde nuestra perspectiva puede considerarse igualmente un *cruce* de los diferentes Ámbitos de Investigación Profesional del Proyecto Investigando Nuestra Práctica; es decir, un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, el Proyecto Curricular INM basado en los AI no sólo puede constituir un instrumento para la formación permanente de los maestros utilizado como apoyo en el diseño y



experimentación de unidades didácticas en el ámbito siconatural, sino que también en nuestra práctica como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales el currículo del maestro en formación lo planteamos como la investigación y reflexión sobre problemas para la práctica en torno a unos contenidos concretos de Ciencias Sociales, constituyendo los materiales diseñados para los AI de temática más específicamente social (las sociedades actuales e históricas, las actividades económicas y los asentamientos humanos), el soporte de las actividades que se desarrollan en el aula para la formación del estudiante para maestro en el conocimiento escolar, que se convierte de este modo en el organizador del conocimiento profesional deseable. Investigación educativa e innovación didáctica, por tanto, se conjugan en torno al diseño y experimentación de los AI del Proyecto INM. Así, colaborando en el desarrollo de este proyecto he estado configurando la nueva orientación de mi programa formativo para estudiantes de maestro; investigando propuestas curriculares alternativas para el alumnado de Primaria, he elaborado estudios y materiales para la formación inicial de maestros, lo que supone el desarrollo de procesos de innovación en mi propia práctica como formador.

#### **4. El AI de las Sociedades Actuales e Históricas**

De los ocho AI que componen INM nosotros hemos diseñado y experimentado el denominado Sociedades Actuales e Históricas, que integra en un solo bloque de contenidos escolares los aspectos políticos, sociales, culturales e históricos (Estepa, 2003b, 2007). Configurado de este modo, el AI que presentamos no constituye un núcleo de contenidos tradicional de los currículos oficiales y proyectos curriculares porque se abordan en él a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad siconatural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales, culturales -los económicos también, por supuesto, aunque se trabajan más a fondo y de manera específica en el AI de las actividades económicas-, formando parte la dimensión histórica de los cambios y permanencias que se dan en dichos fenómenos. No se pretende un tratamiento diferenciado, ni secuenciado cronológicamente, de las sociedades históricas, sino más bien una perspectiva histórica de los problemas del presente y un desarrollo en los niños de las capacidades para apreciar la existencia de un tiempo social e histórico.

El diseño del AI se ocupa en primer lugar del qué enseñar en relación con las sociedades actuales e históricas partiendo de las disciplinas, los problemas socioambientales y el análisis sistémico, así como las ideas e intereses del alumnado que, en la lógica del proyecto curricular, conforman el cuarto pilar en la selección del conocimiento escolar. Tras estos estudios, se presenta la propuesta de contenidos de enseñanza para toda la etapa, con orientaciones para su adaptación al nivel de conocimiento de los alumnos. Además, se organizan estos contenidos como problemas a investigar en la enseñanza utilizando una metodología investigativa, la que se postula en este proyecto como más adecuada para el aprendizaje del alumno y el desarrollo profesional del maestro.

El cómo enseñar se aborda exponiendo en primer lugar un amplio repertorio de actividades que pueden realizarse en aula, siempre que se contextualicen en función del centro escolar y las características de los alumnos. En esta misma línea se ofrecen propuestas de unidades didácticas

para los tres ciclos de Primaria, así como tres ejemplificaciones –una por ciclo- diseñadas y preparadas para que los equipos de maestros en ejercicio, tras su adaptación, puedan experimentar en el aula. Con ello, el profesorado cuenta con materiales más concretos que puedan facilitar su labor como diseñador del currículum, en ningún caso se trata de una oferta cerrada y lista para aplicar a modo de libro de texto.

Finalmente, se configura un banco de recursos que permita la consulta y utilización de fuentes bibliográficas, páginas Web, materiales didácticos, CD-ROM, vídeos, etc., con los que diseñar actividades y/o unidades didácticas sobre las sociedades actuales e históricas.

## **5. Resultados**

A continuación, presentamos algunos resultados de las investigaciones e innovaciones didácticas desarrolladas en relación con el AI de las Sociedad actuales e históricas a partir de 2003, a través de cinco líneas de trabajo: investigaciones acerca de las concepciones del alumnado de Primaria, así como de los estudiantes para maestro, innovación docente en la formación inicial y, en particular, en el diseño curricular en Educación Patrimonial y análisis de libros de texto.

### **5.1. Investigaciones acerca de las concepciones del alumnado**

Para el diseño del AI llevamos a cabo una investigación con alumnado de Primaria de primer, segundo y tercer ciclo, así como con los estudiantes para maestro, con los que establecimos comparaciones, en el que explorábamos sus concepciones acerca de cuatro aspectos de la realidad social: los conflictos bélicos, el cambio en las sociedades, las funciones de la actividad política y las actitudes ante la diversidad cultural (Estepa, 2003a, y 2004; Estepa y Domínguez, 2005).

En los resultados de este estudio nos apoyamos para describir la evolución de tales concepciones, detectando algunas dificultades de aprendizaje, al objeto de formular una hipótesis general de construcción del conocimiento de los de los alumnos en relación con las sociedades actuales e históricas. En esta se apoya nuestra propuesta de selección de conocimiento escolar en relación con las Sociedades Actuales e Históricas, para procurar una proximidad a las experiencias, intereses, ideas y desarrollo intelectual del alumnado, cuestionar y problematizar sus concepciones y, en definitiva, mejorar su entendimiento, comprensión y capacidad de intervención en el medio socionatural.

### **5.2. Investigación de estudiantes para maestro**

También en relación con el diseño del AI, llevamos a cabo una investigación sobre el conocimiento del contenido de los alumnos en formación inicial acerca de las sociedades actuales e históricas (Estepa y Cuenca, 2009), que completamos con un estudio sobre el conocimiento didáctico del contenido de los estudiantes para maestro, indagando sobre su visión de las finalidades de la enseñanza, las fuentes para la determinación del conocimiento escolar, composición y articulación interna del contenido escolar y la concepción del proceso de

enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio es conocer las concepciones de los futuros maestros respecto a la enseñanza de las Sociedades Actuales e Históricas y su conocimiento de los contenidos sobre este Ámbito de Investigación, identificar su nivel de desarrollo y detectar los posibles obstáculos que puedan presentar en la evolución de su conocimiento profesional, con el fin de detectar sus necesidades de formación respecto a esta componente del conocimiento profesional.

Tal estudio aportó como resultados (Cuenca y Estepa, 2007), en cuanto a las finalidades, el predominio del segundo nivel de desarrollo profesional, en el que aparecen *dualismos* o mezclas de planteamientos en las respuestas, según el propósito final se centre en el aprendizaje de las disciplinas sociales -característico de la tendencia tecnológica-, o, lo que es más frecuente, en que los alumnos adquieran una formación adecuada para desenvolverse en la vida cotidiana de forma autónoma y crítica (tendencia espontaneísta). Incluso hemos encontrado algunos estudiantes que persiguen finalidades que podemos caracterizar propias de la tendencia investigativa; sin embargo, no observamos continuidad de esta perspectiva minoritaria en el resto de los elementos curriculares estudiados, lo que nos lleva a la detección de un primer obstáculo en el desarrollo profesional: la dificultad para convertir las intenciones en acciones, es decir, para diseñar propuestas de enseñanza coherentes y fundamentadas con aquello que estos estudiantes consideran como finalidad básica del conocimiento social y, en particular, de la enseñanza de las sociedades actuales e históricas.

En cuanto a la problemática del *qué enseñar*, también observamos, que la mayoría de la muestra se sitúa en el segundo nivel de desarrollo profesional, si bien son muy numerosos los estudiantes para maestro que entienden los contenidos escolares como versiones simplificadas de los contenidos sociales, por lo que se encuentran en el nivel de partida respecto a este problema profesional. En este caso observamos, como señala Porlán (1999), dos reduccionismos que actúan como fuertes obstáculos para una mayor evolución del conocimiento profesional: por un lado, la visión tradicional y la tecnológica presentan un *reduccionismo academicista*, al considerar o seguir considerando, que en la Educación Primaria los alumnos deben aprender, de una manera más o menos simple, los contenidos de las disciplinas; por otro lado, la tendencia espontaneísta adolece de un *reduccionismo fenomenológico*, al entender que en la escuela se deben trabajar fundamentalmente aquellos contenidos próximos a las experiencias y intereses inmediatos de los alumnos, con lo que se renuncia a hacer más complejas tales concepciones espontáneas.

En lo referente a las concepciones sobre el aprendizaje, observamos que aún es menor la mayoría de la muestra que adscribimos al segundo nivel de desarrollo profesional, lo que evidencia el fuerte arraigo en los estudiantes para maestro de una visión del aprendizaje *aditivo simple*, en la que los alumnos aprenden si están atentos a la explicación del profesor y si estudian los contenidos expuestos por él y los que se presentan en el libro de texto, infravalorando las concepciones de los alumnos, a no ser sus errores conceptuales o la "falta de base".

No obstante, la mayoría exigua de la muestra que se encuentra en los niveles intermedios representa una mejora del conocimiento profesional a este respecto, participando de una concepción del aprendizaje *aditivo complejo* de corte espontaneísta que es muy frecuente entre los profesores de primaria; según la cual los alumnos, si están suficientemente motivados para la

exploración de su medio, son capaces, por sí mismos, de descubrir las verdades que ya se encuentran presentes en la realidad que observan. El obstáculo para el desarrollo profesional en este caso se debe a que se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos, los aspectos afectivos y de motivación, pero no tanto sus ideas sobre los conceptos sociales, sus concepciones sobre la realidad social, ni se propicia su explicitación ni discusión, por lo que es difícil que tales ideas puedan hacerse evolucionar. También hemos podido observar que los estudiantes para maestro no contemplan dificultades de aprendizaje de orden procedimental, de lo que inferimos otro obstáculo para el desarrollo profesional: el desconocimiento de los contenidos procedimentales.

Respecto a la metodología didáctica, hemos podido observar que es el elemento del curriculum, junto con la evaluación, donde encontramos un mayor número de maestros en formación en el segundo nivel de desarrollo profesional. Surgen así de nuevo, en claro rechazo a su experiencia discente, ideas innovadoras que reflejan posturas duales, en las que el profesor sigue ocupando un papel fundamental, de introducción o cierre, pero se añaden otros recursos y actividades. Hemos podido apreciar igualmente una cierta disociación –lo social suele considerarse un conocimiento más teórico- entre los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento, de forma que éste primero se aprende y luego se utiliza, lo que implica que las actividades se entienden como algo parcial de carácter práctico, muy ligadas a la manipulación concreta del alumnado.

A este respecto, en la tendencia dominante en la muestra hemos observado además un diseño de la secuencia de tareas muy poco detallada y muy abierta, plegada en gran manera a las motivaciones e intereses concretos que los alumnos manifiesten espontáneamente, introduciendo recursos y materiales didácticos poco variados, así como fuentes de información poco diversificadas, que utilizan escasamente el entorno y su problemática. Es precisamente en el *activismo* que subyace en esta tendencia, en el que las actividades se realizan sin una finalidad claramente entendida por el alumno e incluso por el profesor, y en la pobreza de actividades y materiales didácticos que se proponen, donde detectamos dos obstáculos importantes para el desarrollo profesional.

En referencia a la evaluación, establecemos un paralelismo con la metodología didáctica. Así, también como rechazo a su experiencia discente, una amplia mayoría de la muestra no entiende la evaluación basada exclusivamente en exámenes, aunque éstos siguen ocupando un importante papel como instrumento para valorar los aprendizajes adquiridos. La importancia que se concede a la motivación, el interés y la actitud del alumno es precisamente la que nuevamente pone de manifiesto la fuerte presencia en la muestra de la tendencia espontaneísta; sin embargo, es escasa la diversificación de los instrumentos de evaluación, entre los que ni siquiera se cita el cuaderno del alumno. Todo ello parece indicar que las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes son producto más de un intento de respuesta a la sufrida como alumnos, que de una reflexión fundamentada sobre su carácter selectivo y sancionador, poniendo de manifiesto también un gran desconocimiento sobre los instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en relación con las dimensiones curriculares detectamos, en la línea que señalan Porlán y Rivero (1998), una tendencia hacia una *visión aditiva del currículo*, según la cual los elementos curriculares no forman parte de un sistema integrado y coherente. Esto explica que encontremos en la muestra ciertos sujetos que, sobre todo en los contenidos y en el aprendizaje pueden tener concepciones tradicionales, mientras que en la metodología y la evaluación pueden ser espontaneístas.

### 5.3. Innovación en la formación inicial

Uno de los principios orientadores de la formación del profesorado en el IRES es la coherencia entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone. La relación entre el modelo de formación y el modelo didáctico se fundamenta en el *principio del isomorfismo*. Si en nuestro caso el modelo Didáctico de Investigación en la Escuela es el modelo de referencia al que deben aproximarse los estudiantes de Magisterio, evidentemente, ese conocimiento debe construirse en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales de una forma coherente con lo postulado por dicho modelo, tanto desde el punto de vista de los contenidos formativos como de las estrategias metodológicas y de evaluación.

La isomorfía es, de hecho, una de las características inherentes a la formación del profesorado, de suerte que todos los elementos utilizados en la formación son potencialmente un modelo, un objeto de aprendizaje para el futuro profesor. La forma en que se trabaja el conocimiento profesional con los estudiantes de Magisterio constituye un contenido para los futuros maestros y maestras. En el caso de la formación inicial, como en otros contextos de aprendizaje, resulta necesario que el futuro maestro o maestra sea capaz de ver “funcionando en la práctica” el discurso didáctico que le estamos presentando, sobre todo si queremos que, realmente, transfiera al contexto escolar los aprendizajes adquiridos en el aula universitaria. Por ello, el isomorfismo existente entre la situación de formación inicial y la situación de la práctica profesional, constituye una condición necesaria para que pueda existir una transferencia de conocimientos de una situación a otra. Así, en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales se trabaja conforme a una metodología con enfoque de investigación, llevando a cabo una secuencia de actividades a partir de problemas, teniendo en cuenta las concepciones de los estudiantes y llevando a cabo actividades de búsqueda de información y de estructuración (Estepa, 2011a).

Junto al isomorfismo, la otra característica de la innovación en la formación inicial es trabajar lo que hemos denominado “problemas para la práctica” a partir del diseño en grupo por los estudiantes para maestro de unidades didácticas sobre las sociedades actuales e históricas con un enfoque investigador. De este modo, el Proyecto INM (6-12) se convierte en el eje del programa formativo, y el diseño de unidades sobre el AI en el vehículo para trabajar los problemas del curriculum relacionados con las finalidades y objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Se trata de valorar la potencialidad de un programa formativo basado en los AI para cuestionar las concepciones de los estudiantes de maestro sobre el conocimiento social y su enseñanza-aprendizaje, para aprender a diseñar unidades didácticas y desarrollar sus competencias curriculares, para, en fin, promover su desarrollo profesional. Con este objetivo, hemos realizado análisis de todas las actividades relacionadas con la utilización de *Investigando*

*las sociedades actuales e históricas* en desarrollo de nuestro programa y guías docentes, especialmente de los diseños de unidades didácticas para los tres ciclos de la Educación Primaria que deben realizar en equipo. De este modo, la experimentación del AI en la formación inicial constituye la experimentación de nuestro propio programa formativo, con lo que estamos investigando sobre nuestra práctica, sobre la práctica de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De la experimentación con este AI hemos publicado (Estepa y Travé, 2012) algunas producciones de los estudiantes para maestro, en las que se enfrentan al *para qué, qué y cómo* enseñar de la propuesta curricular a través del diseño de unidades didácticas que van elaborando, a modo de portfolio, en las carpetas de investigación de grupo. No obstante, en el siguiente apartado desarrollaremos más esta experimentación en la formación inicial en relación con el diseño curricular en Educación Patrimonial.

Los resultados de la experimentación curricular llevada a cabo han puesto de manifiesto que las propuestas de investigación en el aula de educación superior y primaria que promuevan el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, contribuyen en gran medida al desarrollo profesional, la transformación didáctica y social, así como a la mejora del marco escolar.

#### **5.4. Diseño curricular en Educación Patrimonial**

Una de las finalidades de nuestro AI es *educar para la valoración y disfrute del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión*. Se trata de un valor básico que fundamenta la propia democracia pero que, para nosotros, constituye una finalidad específica de este AI que debe comprender al menos el interés por el conocimiento de ese legado, de esa herencia, ya que difícilmente puede valorarse aquello que no se conoce. Además, debe desarrollarse en el alumnado una visión integral, holística, del patrimonio, en la que como cultural se considere todos los vestigios de las actividades humanas, incluso el llamado patrimonio natural, ya que si éste existe es porque ha sido delimitado y preservado por el hombre. El estudio del patrimonio facilita la comprensión de las sociedades actuales e históricas, de forma que los elementos patrimoniales se constituyen en testigos y fuentes desde las que partir para lograr su conocimiento e incluso para tomar decisiones en el futuro, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones, pero al mismo tiempo despertando una actitud de respeto por los diferentes símbolos culturales de otras sociedades. Todo ello debe conducir a una valoración de los elementos patrimoniales y de otras culturas, activando una conciencia de conservación frente a su expolio o destrucción en todas sus manifestaciones.

Consideramos, por tanto, que la Educación Patrimonial tiene en este Ámbito un amplio campo para su desarrollo, ya que utilizamos el patrimonio como eje estructurador y fuente del conocimiento para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas. A través del patrimonio pretendemos que el alumnado comprenda, valore y disfrute la diversidad cultural y artística, respete las identidades individuales y colectivas y aprenda a intervenir como ciudadano crítico en los procesos de activación, gestión y conservación del patrimonio, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego.

En dos publicaciones (Estepa, Cuenca y Martín, 2010; Estepa, Cuenca y Martín, 2015) hemos presentado los contenidos y actividades que trabajamos en la formación inicial de maestros en relación con la educación patrimonial utilizando nuestro ámbito de Investigación. En los materiales que configuran el AI aparecen, por un lado, dos unidades didácticas que pueden consultar los estudiantes, así como tres tipos de actividades que realizamos con las denominadas sesiones prácticas. En cada una de estas unidades se indican las finalidades que se persiguen y los principales contenidos que se trabajan, proponiendo algunas orientaciones didácticas para el posterior desarrollo de la secuencia de actividades por los respectivos grupos de trabajo de estudiantes para maestro, así como referencias a algunos materiales y recursos que pueden ser de utilidad para la concreción de las actividades y tareas (Estepa, 2007).

A partir de estas propuestas y experiencias didácticas los futuros maestros deben resolver los siguientes problemas en relación con el diseño de unidades didácticas: ¿qué tipo de actividades podemos utilizar para la enseñanza de las sociedades actuales e históricas? y ¿qué secuencia de actividades montar para el desarrollo de una unidad didáctica investigadora sobre el problema seleccionado?

La unidad didáctica *¿Qué huellas nos han dejado las sociedades del pasado? El patrimonio cultural*, se centra en cómo el patrimonio cultural está presente en la vida de los alumnos y alumnas en forma de restos materiales (edificios, documentos escritos, artefactos y maquinarias industriales, utillaje, etc.), pero también inmateriales (fiestas, actividades deportivas, gastronomía, costumbres y tradiciones...). Un pasado tangible e intangible, en general muy desconocido y poco valorado por el alumnado, con el que convivimos y que nos permite indagar en nuestras raíces culturales, en nuestra identidad individual y colectiva, así como conocer y respetar otras identidades. La secuencia de actividades se articula en torno a un itinerario urbano por la localidad donde se ubica el centro educativo, como punto de partida del proceso de investigación escolar, para el descubrimiento de las huellas que el pasado ha dejado en la misma.

La segunda propuesta de unidad didáctica *¿Cómo se vivía en la época en que nuestros abuelos eran niños? Las fuentes para la reconstrucción del pasado*, pretende trabajar la historia familiar, al tiempo que se hace lo propio con la historia de los objetos próximos y, muy especialmente, el conocimiento y valoración de las fuentes.

Respecto a los tres tipos de actividades que realizamos con los estudiantes para maestro relacionadas con la educación patrimonial en *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*; la primera va dirigida a organizar y transformar la información, la segunda, es de observación/manejo de objetos y réplicas y la tercera, de movilización de contenidos a partir de documentos gráficos, concretándose en Líneas del tiempo, la Caja cronológica y los Modelos de evolución histórica, actividades que ya aparecían propuestas en el diseño de las unidades anteriormente comentadas.

## 5.5. Análisis de libros de texto

Otra línea de investigación en relación con el AI de las Sociedades Actuales e Históricas focaliza la atención sobre los materiales curriculares con el objetivo de analizar la fundamentación didáctica que explícita o tácitamente presentaban los libros de texto de Conocimiento del Medio,

en la actualidad de Ciencias Sociales. Para ello, se han seleccionado los temas referidos a sociedades actuales e históricas, ente otros, en la etapa de Educación Primaria, a través del estudio de las editoriales mayoritarias del panorama español y de entrevistas al profesorado que las utiliza. De los resultados de este estudio podemos extraer algunas consideraciones relevantes que planteamos a continuación de forma sintética y esquemática:

a) El conocimiento escolar que se maneja en los libros de texto referente a sociedades actuales e históricas es, en gran medida, una copia reducida del conocimiento científico, si bien encontramos algunos ejemplos en el primer ciclo en los que se busca una mayor aproximación al conocimiento cotidiano del alumnado.

b) En cuanto a los aspectos axiológicos, aunque el propósito básico de los libros de texto analizados es aportar al alumnado los conocimientos necesarios para superar los cursos escolares, también tiene cierta importancia la finalidad cultural y de supuesto respeto por el medio, esto último en muchas ocasiones lo hemos encontrado en el libro del profesor a modo de sugerencia, comentario o recomendación.

c) En lo referente a los aspectos psicológicos, hemos encontrado, respecto al tipo de aprendizaje que favorece el material, que se trata en la mayoría de los temas de un aprendizaje memorístico, principalmente de fechas y nombres, aunque también existen algunos ejemplos que tratan de favorecer un aprendizaje muy superficialmente relacionado con las ideas e intereses del alumnado, buscando la contextualización en el entorno del alumnado, si bien de nuevo estas propuestas se plantean solo en el libro del profesor.

d) Los obstáculos que se observan en el conocimiento social, histórico y económico que transmiten los materiales analizados, corroborados por las declaraciones del profesorado, son fundamentalmente que los libros de texto contribuyen escasamente a lograr una comprensión histórica y actualizada del funcionamiento social y económico de las sociedades.

La investigación didáctica ha demostrado que el manual escolar continúa siendo el material escolar mayoritario en la práctica de aula, sin embargo, los resultados de nuestra investigación detectan obstáculos en tales manuales que dificultan la comprensión por el alumnado de las complejas sociedades actuales e históricas, por lo que es preciso acometer una labor de investigación e innovación didáctica y científica de los libros de texto que supere tales obstáculos. Se necesitan materiales curriculares para la enseñanza de nuestro AI que, en el aspecto epistemológico, propongan secuencias de conocimiento escolar basadas en la interacción del conocimiento cotidiano del alumnado en relación con lo social y el científico; en el aspecto axiológico, favorezcan actitudes y valores hacia un pensamiento práctico, reflexivo y crítico para contribuir a mejorar la realidad socioambiental; y, en cuanto a los aspectos psicológicos, promuevan un aprendizaje significativo y relevante relacionando las ideas personales y los intereses del alumnado con las nuevas informaciones procedentes de fuentes diversas.

## **6. Conclusiones y propuestas**

En un intento de recapitulación de lo tratado, una primera conclusión que destacamos es la necesidad de fomentar la investigación didáctica en el marco de un proyecto curricular porque:



- La innovación en la formación inicial o en el aula va más allá de actividades puntuales al plantearse en la lógica y desarrollo de un programa formativo.
- Rompe el divorcio entre investigación y práctica, al establecer aquella vinculada a la experimentación curricular.
- La innovación debe tener un seguimiento investigador para que no sea anecdótica y facilite procesos de reflexión sobre la acción que estimulen el desarrollo profesional.
- Promueve el trabajo en equipo del profesorado que participa en la experimentación del proyecto.
- Vincula investigación, experimentación curricular y formación del profesorado, sea inicial o permanente.

Igualmente, es necesario el fomento de la investigación-innovación en el marco de convocatorias competitivas de proyectos de investigación, así como de proyectos de innovación docente en la Universidad, como el FIDOP, que se está desarrollando en la Universidad de Sevilla.

Respecto al rigor y validez de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la clave debe estar en la metodología de la investigación y, en particular, en los instrumentos para la recogida y análisis de la información

También consideramos de gran interés para una mayor valoración de la calidad de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, la publicación en revistas de mayor impacto, aunque ello pone de manifiesto una gran contradicción: a mayor impacto de la revista, menor acceso del profesorado potencial beneficiario. Ello influye en el desfase que observamos entre el volumen y finura de la producción científica y las dificultades del profesorado para acceder a estos resultados y darles sentido. En definitiva, apreciamos importantes limitaciones del profesorado para trasladar a la práctica e integrar en su actividad docente los resultados de dichas investigaciones. Y es que ese impacto de la investigación, es muy necesario que repercuta en la mejora de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales para que responda más a necesidades reales de la misma que a móviles académicos. De ahí que consideremos fundamental la investigación basada en el análisis de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en todos los niveles educativos, siendo necesario para ello una mayor apertura de las aulas a la observación investigadora.

Junto con la necesidad de un mayor impacto de la investigación didáctica en la práctica de la enseñanza, es necesario que sus resultados contribuyan a la mejora del aprendizaje del alumnado, de los programas de formación inicial y permanente, de los libros de texto de Ciencias Sociales e influyan en la redacción del curriculum oficial y en los cambios y reformas que se planteen por las administraciones educativas.

Desde nuestra perspectiva, es necesaria igualmente la ruptura con las convencionales formas de concebir el papel del investigador universitario, procurando la formación de equipos internivelares (universitarios y no universitarios) para evitar el divorcio entre teóricos y prácticos, entre Universidad y Escuela.

Es también deseable, construir conocimiento, compartido con campos investigación afines, como otras Didácticas Específicas, Didáctica General, Psicología de la Educación y otras Ciencias Sociales.

Finalmente, consideramos necesaria una mayor participación y contacto con redes de docentes innovadores e investigadores en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como CLIO EN RED (Red de Profesores de Geografía e Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales), GEOFORO, Red IRES, Con + Ciencia, Historia a Debate y Encuentro de Docentes de Ciencias Sociales (eDccss)

### Referencias bibliográficas

- Ávila, R.M. 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* (pp. 87-94). Sevilla: Díada
- Cañal, P. (1994). Los ámbitos de investigación como organizadores del conocimiento escolar en la propuesta curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Investigación en la Escuela*, 23, 87-94.
- Cañal, P., Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005). *Descripción General y Fundamentos. Proyecto Curricular INM (6-12)*. Sevilla: Díada.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 61, 85-98.
- Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J.M. (Eds.) (1999). *El museo. Un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva
- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Revista TRIA*, 2, 55-72.
- Estepa, J. (1998b). El conocimiento escolar en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43-52
- Estepa, J. (1998a). Proyectos curriculares de Ciencias Sociales para la investigación en el aula. En G. Travé y F.J. Pozuelos *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora* (pp. 61-78). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2001) El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-105.
- Estepa, J. (2003a). Concepciones de los alumnos de primaria sobre el cambio en las sociedades. Una investigación empírica. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 1, 213-226.
- Estepa, J. (2003b). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, 27-38.
- Estepa, J. (2004). *Concepciones sobre las sociedades actuales e históricas y su enseñanza en la Educación Primaria. Implicaciones para el diseño del Ámbito de Investigación Escolar*. Estudio inédito parcialmente.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.

- Estepa, J. (2011a). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (Ed.), *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Girona: Documenta Universitaria
- Estepa, J. (2011b). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Master de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba; F. F. García Pérez y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (v. II, pp. 211-220). Sevilla: Díada Editora..
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2009). What Do Trainee Teachers Know and What Do They Think About Social Studies? In M.L. Albertson (Edit.) *Developments in Higher Education* (pp.59-80). Hauppauge. Nova Science Publishers.
- Estepa, J., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M.J. (2010). Enseñar y aprender las sociedades actuales e históricas a través del Patrimonio. En *Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la Historia* (pp.234-245). Santiago de Compostela.
- Estepa, J., Cuenca, J.M. y Martín Cáceres, M.J. (2015) La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79,33-40.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998) La enseñanza de valores a través del patrimonio. En AAVV *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universitat de Lleida- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Publicaciones Universidad de Huelva
- Estepa, J. y Domínguez. C. (2005). Actitudes de los alumnos de primaria y estudiantes para maestro ante la diversidad cultural. En M. García Ruiz y otros (eds.) *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 345-358). Almería, AUPDCCS y Servicio de Publicaciones de la U. Almería.
- Estepa, J., Martínez, M.C. y Baena, R. (1998). *Ciencias Sociales, Andalucía. Ínsula Barataria, ESO*. Madrid: Akal.
- Estepa, J. y Travé, G. (1996). Las actividades económicas y el impacto ambiental: Propuestas Didácticas. *La Educación Ambiental en Andalucía* (pp. 229-233). Sevilla: Consejería de Medio Ambiente de la Junta de Andalucía.
- Estepa, J. y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124. (Enlace web: <http://www.aufop.com> -)
- Estepa, J., Travé, G. y Wamba, A. (1995) De Qué Vivimos: las Actividades Económicas. *Materiales Curriculares Educación Secundaria Obligatoria* (vol. 26, pp.75-150. Sevilla: Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- Estepa, J., Villalobos, J. y Rey de las Peñas, R. (1993) *Aprender con... el archivo*. Sevilla: Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado

- GIE (1991) *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar" (IRES) I. El modelo didáctico de Investigación en la Escuela II. El marco curricular III. El currículo para la formación permanente del profesorado IV. Investigando Nuestro Mundo*. Sevilla: Díada.
- Jiménez Pérez, R., Wamba, A.M., Estepa, J., Contreras González, L.C. y Carrillo, J. (1994). El Diseño Curricular y la Formación del Profesorado como nexos de investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. *Investigación en la Escuela*, 24, 71-78.
- Jiménez Pérez, R., Wamba, A.M., Estepa, J., Contreras González, L.C. y Carrillo, J. (1994). La Construction du Curriculum et la Formation des Enseignants comme terrain de Recherche en Didactique des Sciences Expérimentales, Sociales et Mathématiques. *Aster*, 19, 77-85.
- Porlán, R. (1999) Formulación de contenidos escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 48-49.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Rodríguez Becerra, S., Checa, F., Estepa, J., García Trujillo, J.L. Romero, M.L. y Vázquez Hierro, MD. (1992) *Proyecto Demófilo Cultura Popular Andaluza. Guía del Profesor. Cuaderno del Alumno*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Rodríguez Becerra, S., Checa, F. Estepa, J., García Trujillo, J.L. Romero, M.L. y Vázquez Hierro, MD (1994) *Proyecto Demófilo Cultura Popular Andaluza. Guía del Proyecto*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Travé, G. y Estepa, J. (1994). ¿De qué vivimos? *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 60-63
- Travé, G. y Estepa, J. (1997). La investigación sobre la enseñanza de las nociones económicas: perspectivas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *La Formación del Profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 27-36). Sevilla: Díada.
- Travé, G. y Estepa, J. (1996). La Experimentación Curricular en Ciencias Sociales como base para el Cambio de la Práctica Educativa. *La Experimentación Curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y Perspectivas* (vol. 1pp.11-128). Sevilla: Alfar.
- Travé, G. Estepa, J. y Wamba, A.M. (1995). La enseñanza de conocimientos económicos en la E.S.O. Selección de problemas y actividades de investigación *Investigación en la Escuela*, 25, 71-78.

## ***El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec\****

*The use at school of the cultural heritage in Social Sciences and the contribution of the digital aspects: several research lines in Quebec*

Marie-Claude Larouche

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*Email: marie-claude.larouche@uqtr.ca*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-5729>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.20>*

### **Resumen**

El propósito de este artículo es ofrecer una perspectiva sobre investigaciones realizadas en Québec desde los últimos siete años sobre el uso escolar del patrimonio cultural y medios o recursos digitales en colaboración, en su mayor parte, con organizaciones culturales, incluyendo museos de diferentes sectores disciplinarios y centros de documentación, tales como archivos. Trabajos hechos por la autora de este artículo y colegas suyos están presentados. El interés de la autora por la intervención educativa en el campo de las ciencias sociales, y a veces en las artes, se ha materializado a través del desarrollo colaborativo de dispositivos de mediación cultural que implica a menudo las plataformas digitales. La voluntad de un número creciente de instituciones patrimoniales y culturales para considerar semejante integración a sus prácticas de mediación cultural (Goldman, 2011; SMQ, 2011) incitó a la autora a emprender algunas investigaciones-desarrollo (o "research and investigation") (Van Der Maren, 1996) de tipo colaborativo. Así, docentes e interlocutores museísticos o culturales forman parte de los colaboradores, en el contexto de asociación con instituciones como el Museo de Bellas Artes de Montréal, el Museo McCord, el Museo Boréal, la Biblioteca y archivos nacionales de Quebec y Télé-Québec. El objetivo general sigue siendo establecer vínculos entre la cultura y la educación, y contribuir así a actualizar la misión esencialmente cultural de la escuela, usando los recursos de los organismos culturales.

**Palabras clave:** patrimonio cultural; digital; uso escolar; ciencias sociales; didáctica; investigación y desarrollo

\* La autora agradece a la profesora ayudante doctora Laura Triviño Cabrera de la Universidad de Málaga por su ayuda con la traducción del francés al español de este texto.

---

**Abstract**

The purpose of this article is to offer a perspective on research carried out in Québec since the last seven years on the school use of cultural heritage and digital media or resources in collaboration, for the most part, with cultural organizations, including galleries, libraries, archives and museums from different disciplinary fields. Works done by the author of this article and some of her colleagues are presented. The author's interest in educational intervention in the field of social sciences, and sometimes in the arts, has materialized through the collaborative development of cultural mediation devices that often involve digital platforms. The willingness of a growing number of heritage and cultural institutions to consider such integration to their cultural mediation practices (Goldman, 2011; SMQ, 2011) prompted the author to undertake some research-development (or "research and investigation") (Van Der Maren, 1996) of a collaborative nature. Thus, teachers and museum or cultural actors are part of the collaborators, in the context of association with institutions such as the Museum of Fine Arts of Montréal, the McCord Museum, the Boréal Museum, the Bibliothèque et Archives nationales du Québec, and Télé-Québec. The general objective remains to establish links between culture and education, and thus contribute to update the essentially cultural mission of the school, using the resources of cultural organizations.

**Keywords:** cultural heritage; digital; school use; social studies; didactics; research and development.

---

## 1. Introducción

La cuestión del uso escolar del patrimonio cultural en un país como España en el que existen abundantes riquezas patrimoniales, ocasionó importantes trabajos en este campo de investigación (entre otros, Amorós, 2000; Asencio y Pol Méndez, 2003; Ávila Ruiz y Duarte-Piña, 2014; Asencio y Pol, 2003; Calaf, 2009; Estepa, Domínguez y Cuenca, 2001; Fontal, 2004; González, 2006; López y Santacana, 2013; Santacana y Llonch, 2011; Serrano, 2018). En cuanto a la provincia de Québec, en Canadá, aunque el patrimonio cultural se presenta de manera muy diferente, numerosos trabajos han sido desarrollados también en relación a la enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales<sup>1</sup> y la formación de maestros/as en este campo (Allard et Boucher, 1993; Meunier et Bélanger, 2014; Larouche, 2016; Demers, 2016; Larouche, 2017). Participamos en varios de estos trabajos y hemos observado diversos puntos de convergencia entre estudios realizados en Québec y los publicados en España. El propósito de este artículo es ofrecer una perspectiva sobre algunas investigaciones realizadas en Québec en colaboración, en su mayor parte, con organizaciones culturales, incluyendo museos de diferentes sectores disciplinarios y centros de documentación, tales como archivos. De manera que estableceremos vínculos, en algunas ocasiones, entre trabajos realizados en Québec y los de colegas españoles que pudimos conocer.

El artículo seguirá el siguiente esquema. Haremos primeramente una breve presentación de nuestros trabajos. A continuación, explicaremos cómo han avanzado las líneas de investigación en las que hemos trabajado desde 1990, centrándonos en la evaluación desarrollada en los

---

<sup>1</sup> Las disciplinas de geografía e historia, y la educación para la ciudadanía han sido agrupadas bajo el término "universo social", lo cual reemplazó en la década de 2000 el antiguo plan de estudios de las ciencias humanas. Este término "ciencias humanas" ha continuado en el título de los cursos de formación docente ofrecidos en las universidades.

museos y en los sitios históricos al igual que en el desarrollo de recursos patrimoniales para la enseñanza de las ciencias sociales, a diferentes niveles, en aulas primarias, secundarias, colegios y universidades, haciendo referencia tanto a los trabajos de varios colegas quebequenses. A partir de nuestras investigaciones actuales, trataremos de identificar nuevos problemas de investigación que se pueden abordar y con qué métodos podemos investigar, centrándonos sobre la contribución de lo digital al uso pedagógico del patrimonio cultural en clases de ciencias sociales, al nivel de escuelas primarias y secundarias. En el texto, cuando se habla de lo «digital», nos referimos a las capacidades de codificación informática acopladas al desarrollo de redes, equipos, herramientas móviles y aplicaciones de software, que permiten usos de varios medios o recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

## **2. Nuestra trayectoria como investigadora**

Si hay un hilo conductor, que caracteriza nuestra trayectoria como investigadora, es la voluntad de establecer vínculos entre la cultura y la educación, de contribuir a actualizar la misión esencialmente cultural de la escuela, usando los recursos de los organismos culturales. Hemos ahondado en el desarrollo de recursos digitales que emanan del patrimonio cultural para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria y educación secundaria. Nuestro interés por la intervención educativa se ha materializado a través del desarrollo colaborativo de dispositivos de mediación cultural que implica a menudo las plataformas digitales y que se relaciona con el campo de las ciencias sociales, y a veces con los artes.

En el marco de la experimentación de diferentes dispositivos, tratemos de comprender mejor el fenómeno del aprendizaje, fundamentado por preocupaciones didácticas, bajo el ángulo del razonamiento según las perspectivas del tiempo y del espacio. Nuestras preguntas de investigación nos vinieron principalmente del ámbito de los museos y organismos culturales que proponen a la escuela, importantes recursos para permitirle actualizar su misión cultural. Los trabajos de Michel Allard, coautor del libro *El museo y la escuela (Le musée et l'école)*, y durante largo tiempo director del Grupo de Investigación sobre Educación y Museos, en la Universidad de Québec en Montréal, fueron una fuente de inspiración. Nuestra tesis trató acerca de la evaluación de programas educativos de lugares históricos vinculada con preocupaciones formuladas por el organismo federal Parques de Canadá (*Parcs Canada Parks*) que administra una red de lugares históricos y parques nacionales.

Desarrollamos un modelo teórico de evaluación operacional para lugares históricos y museos que fue publicado en 1998 (Allard, Larouche, Meunier y Thibodeau, 1998; Larouche, 1999). Con la llegada de Internet y el auge digital, hecho posible gracias al desarrollo de las capacidades de encriptación informática, de las redes, de los equipos y aplicaciones informáticas, llevamos a cabo: 1) una investigación con el Museo McCord, a propósito de recursos museísticos para el curso educativo de historia canadiense (Larouche y Vallières, 2006; Larouche, 2010); 2) una investigación y desarrollo con el Museo de Bellas Artes de Montreal, sobre el aporte de tecnologías móviles, interdisciplinariedad, artes visuales y ciencias sociales (Larouche, Fillion, Roy y Paillé, 2017); 3) una investigación evaluativa formativa para el desarrollo de una plataforma web, ÉducArt, del Museo de Bellas Artes de Montreal (Larouche, Simard, Ouellet, Deveault y

Thuot-Dubé, 2017; Larouche, Ouellet, Simard, y Deveault, 2019). Asimismo, procedimos a realizar investigaciones acerca del pensamiento de inspiración geográfica o histórica en contacto con recursos patrimoniales. Así, se puede ver nuestro artículo «Al comienzo había gancheros»: estudio exploratorio del razonamiento en historia y geografía de alumnos/as del 3<sup>er</sup> ciclo de educación primaria al final de una experiencia patrimonial», publicado en el libro *Las ciencias sociales en la escuela primaria quebequense* (Larouche, Landry y Fillion, 2014). Llevamos a cabo trabajos en historia de la educación en la historia, como co-directora del colectivo: *La historia nacional en la escuela quebequense, Miradas a dos siglos de enseñanza* (Bouvier, Allard, Aubin y Larouche, 2012). Nuestro interés en el uso del patrimonio urbano y cultural para la formación de profesorado, se ha materializado mediante el desarrollo de la materia y de la publicación de un colectivo llamado *Despertar y arraigamiento, enfoques pedagógicos innovadores del patrimonio cultural* (Larouche, Burgess y Beaudry, 2016), desde la educación primaria hasta la universitaria, en ciencias sociales, donde los medios digitales son utilizados en diferentes contextos. También, propusimos una herramienta metodológica para interpretar documentos iconográficos, de lo afectivo a lo cognitivo (Larouche, 2014, ver Tabla 1).

Tabla 1

*Tabla de análisis y de interpretación de obras de arte figurativas, de lo afectivo a lo cognitivo*

<i>Etapa 1 – REACCIÓN AFECTIVA</i>		
Sensaciones, emociones, recuerdos, hipótesis, etc.		
<i>Etapa 2 – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</i>		
<i>Claves de lectura</i>	<i>Objeto (obra en su materialidad)</i>	<i>Representación propuesta por la obra</i>
¿Qué?	Título y tipo de obra (paisaje, tipo de escena, etc.)	Tema general, lenguaje pictórico (planos, color, movimiento, tiempo y luz)
¿Dónde?	Lugar de creación	Lugar representado
¿Cuándo?	Fecha de producción	Momento o estación presentado (s)
¿Quién?	Artista / autor	Actores / actrices representados / as (si fuera el caso)
¿Por qué?	Motivación del artista para la creación de la obra	Lo que esta obra nos enseña sobre la sociedad y el territorio estudiados

Fuente: Según Larouche (2014b) y Musée McCord (2003).

### **3. Las líneas de investigación en las que hemos trabajado**

Presentaremos algunos trabajos quebequenses publicados en torno al uso del patrimonio cultural en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a diferentes niveles, en aulas primarias, secundarias, colegios y universidades. Nos apoyaremos principalmente en los estudios presentados en el libro que dirigimos, *Despertar y arraigamiento, enfoques pedagógicos innovadores del patrimonio cultural* (2016).

#### **3.1. Patrimonio cultural y enseñanza de ciencias sociales en Québec**

A propósito del contexto escolar de Québec en educación primaria y en educación secundaria, hay que saber que la educación es un campo de jurisdicción provincial y que el idioma



oficial es el francés. El currículo es idéntico para las grandes comunidades lingüísticas (francófona, mayoritaria; anglófona, minoritaria). Habría que hacer hincapié que, en el caso de ciertas comunidades indígenas, cuentan con su propio currículum. En toda la provincia de Québec, el programa de ciencias sociales para las escuelas primarias es interdisciplinar, basado en conceptos de geografía, de historia y de educación para la ciudadanía (véase figura 1). Para las escuelas secundarias, se encuentran programas de Geografía Universal, Historia Occidental y Educación para la Ciudadanía, Historia de Quebec y Canadá, Mundo Contemporáneo y nuevamente, Educación financiera. Por nuestra parte, intervenimos sobre todo en didáctica de las ciencias sociales en educación primaria, para la formación inicial de maestros/as.

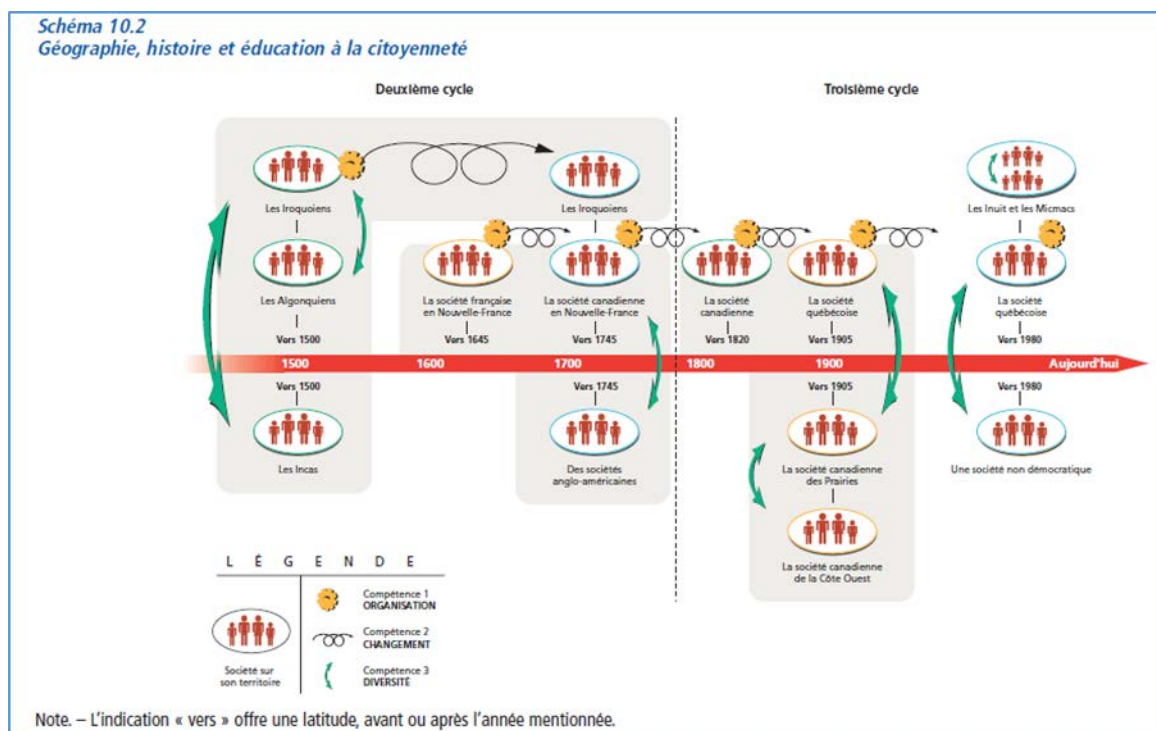


Figura 1. Esquema – Geografía, historia y educación a la ciudadanía.

Fuente: MEQ, 2001, *Programa de formación de la escuela quebequesa, preescolar y primaria* p. 1

Hay que dar algunas precisiones en cuanto a la movilización del patrimonio cultural en la enseñanza, a través de los textos oficiales, desde los últimos veinte años. Ya en su informe publicado en el 2000, *El patrimonio, un presente del pasado*, el grupo asesor sobre la Política del patrimonio cultural de Québec participaba en un movimiento internacional, avanzando que “puede ser considerado como “patrimonio” todo objeto o conjunto, material o inmaterial que se apropie de una colectividad reconociendo su valor de testimonio y de memoria histórica resaltando la necesidad de protegerlo, conservarlo y valorarlo” (MCC, 2000, p. 61). Y evocaba el potencial de estos recursos naturales señalando que “la colectividad comienza apenas a sacar provecho de la riqueza de su patrimonio cultural” (MCC, 2000, p. 267). La *Ley del patrimonio cultural* (Gouvernement du Québec, 2011) adoptó esta visión abierta del patrimonio: la misma multiplica los recursos susceptibles de ser incluidos en su repertorio permitiendo en adelante al

gobierno provincial y a las comunidades locales designar paisajes culturales y objetos inmateriales, así como conmemorar personajes, acontecimientos y lugares históricos.

Además, al inicio de los años 2000, el ámbito educativo quebequense se interesó en introducir una dimensión cultural en los programas de estudios. En 1997, la reforma de programas del Ministerio de Educación recomendaba “realzar el nivel cultural” y proponía para este fin vías de enriquecimiento.<sup>2</sup> La formación en la enseñanza primaria y secundaria tomaba seguidamente una nueva orientación confiando al docente una función de “mediador cultural” (expresión de Zakhartchouk (1999) hecha suya por el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ, 2001)) como heredero, crítico e intérprete de objetos de saberes y de cultura. Las bases proporcionaron un nuevo “enfoque cultural” de la enseñanza que debía iniciar al alumnado en las producciones de la humanidad a través de medios, estrategias y dispositivos pedagógicos adaptados (Simard, 2002).

Sin embargo, varios investigadores notaron que subsiste una confusión respecto a este “enfoque cultural”, debido principalmente a una falta de directivas claras. El ámbito educativo duda entre una concepción instrumental de la cultura, que la pone al servicio del desarrollo de las competencias y una concepción patrimonial que “vuelve a dar un sentido a los saberes escolares por medio de su reapropiación cultural” (Simard, 2002, p.8); siendo objeto de una revisión en Québec actualmente. Las lagunas respecto al patrimonio cultural son particularmente sensibles en el campo del universo social en la educación primaria, mientras que la noción misma de patrimonio queda ausente del currículo para todos los efectos (Larouche, 2011).<sup>3</sup> Aunque el PFEQ [*Programa de Formación de la Escuela Quebequense*] (MELS, 2006), sugiere el uso de las huellas del pasado y de los recursos del medio, no precisa en ninguna parte lo que pueden ser estos recursos, su naturaleza, su forma o su soporte: ¿se trata de recursos comunitarios, culturales, patrimoniales, reales o digitales? Señalemos además que no se encuentra ninguna mención explícita al patrimonio cultural (Allard, 2011; Larouche, 2011a, 2011b). Nótese, sin embargo que formulado en la perspectiva del aprendizaje, el PFEQ evita pronunciarse sobre el “cómo enseñar” y sobre los medios de enseñanza<sup>4</sup>. Finalmente, el carácter nacional del programa de estudios, impartido a escala de la provincia, y principalmente conceptual, ya que constituido en torno a conceptos organizadores como la organización social, el cambio y la diversidad, supuestos a facilitar el razonamiento del alumnado, llevarlo a construir sus referencias de la historia y geografía de Quebec y de Canadá y organizar sus conocimientos con la ayuda de conceptos explicativos de las realidades sociales y territoriales, permiten difícilmente a los y a las docentes particularizar su intervención a la luz de los recursos de su medio. Como era de esperar, parece que, para el profesorado en ejercicio, el simple establecimiento de vínculos entre los contenidos del PFEQ y los recursos del medio presentan problemáticas (Larouche, 2014).

---

<sup>2</sup> Las tres vías eran: "(a) reservar" un lugar mejor "para temas" más "naturalmente" acerca de la cultura ", (b) promover" un enfoque cultural para la enseñanza de estos temas "y (c) favorecer la" integración de la dimensión cultural en disciplinas " (traducción libre, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, p. 13).

<sup>3</sup> Debe notarse de antemano que este programa recibió una opinión desfavorable en 2001 del Comité Asesor sobre Currículo [antes Comisión de Currículo] (CCPE, 2001), que lo consideró poco realista.

<sup>4</sup> Esto abriría la puerta a las disputas con los sindicatos de educación sobre la naturaleza profesional de esta función.

Además, de la educación primaria a la educación universitaria, el uso de los recursos patrimoniales con fines pedagógicos parece, no obstante, suscitar un creciente interés entre profesorado y formadores/as. La riqueza y la diversidad del patrimonio cultural les permiten en efecto considerar fórmulas pedagógicas originales en diferentes contextos de enseñanza para responder a objetivos muy diversos. Más allá de los medios y los métodos de la enseñanza, el patrimonio y las huellas del pasado que lo constituyen permiten a los y a las docentes apoyarse en la experiencia de una comunidad; al alumnado le permite despertarse a esta experiencia, arraigar en ellos los aprendizajes e invertirlo para inscribirse en su continuidad.

### **3.2. Despertar la sensibilidad del alumnado hacia su medio**

Asistimos así a intentos de aproximación de las escuelas primarias y secundarias con su medio, que encuentran eco en el instituto de educación secundaria como en la universidad. Estas aproximaciones permiten renovar las fórmulas pedagógicas, enriquecer los contenidos y despertar la sensibilidad del alumnado hacia su medio. Cuando se hacen en torno a herencias comunes estas aproximaciones pueden además favorecer la apropiación de este patrimonio por estudiantes y contribuir así a la construcción de su identidad y de su inserción social. Los recientes trabajos de investigadores/as en este campo, reunidos en el libro que dirigimos ponen de manifiesto retos encontrados y obstáculos reales (Larouche, Burgess y Beaudry, 2016). Primeramente, en formación inicial y continua del profesorado, Demers, Boutonnet, Lessard, Lefrançois y Éthier (2016) exponen seguidamente los resultados de experiencias que tienden a brindar a los y las docentes de educación primaria y secundaria, a partir del patrimonio local de Outaouais, región en el sur-oeste de la provincia de Quebec, las herramientas epistemológicas que les permitirán acompañar a sus alumnos/as en el desarrollo de un pensamiento histórico. El territorio es un terreno a explorar; el marco urbano es abordado como una fuente o material histórico, principalmente de una guía del espacio urbano de Lefebvre (1974) centrado en el papel jugado por un espacio dado en la organización social. Y permite poner a los/as educandos/as en situación de investigación a partir de un cierto número de problemas bien identificados. “Efectuar este trabajo de historiador compromete a los/las educandos/as y a sus alumnos/as en la interpretación de las fuentes para la construcción de saberes históricos que parecen más significativos a los ojos de los docentes. Esta democratización de los contenidos históricos favorecería el compromiso de los/las alumnos/as ante la disciplina, no como disciplina escolar, sino como herramienta de comprensibilidad, como lo evocan Nash (2005) y también Clarke y Lee (2004)” (traducción libre, Demers, Boutonnet, Lessard, Lefrançois y Éthier, 2016, p. 91). Sin embargo, su implementación tropieza con una “concepción inmóvil, pero compartida, de la naturaleza de la historia y de las relaciones a mantener con ella” (traducción libre, traducción libre, Demers, Boutonnet, Lessard, Lefrançois y Éthier, 2016, p. 92).

Poyet (2016) pasa revista a una experiencia llevada a cabo en Montreal en la cual un organismo asociado ofrecía a las escuelas primarias una secuencia de talleres que permitía descubrir el patrimonio de su barrio al alumnado. Esta autora argumenta en favor de “la instauración en la mayor medida posible de comunidades profesionales de aprendizaje

(CAP)” (traducción libre, Poyet, 2016, p. 22), retomando el concepto de Desgagné (1997), en el seno de la investigación-acción y más aún en investigación-desarrollo.

Forest (2016) presenta un proyecto que permite a alumnos/as de educación primaria de Montmagny descubrir la historia de los constructores de su ciudad en colaboración con organismos locales y extraer, por consiguiente, producciones orales y escritas. Los alumnos y las alumnas son invitados/as a hacer una investigación sobre un personaje histórico que contribuyó al crecimiento de Montmagny y luego a crear una cápsula radiofónica para ser presentada a un amplio auditorio a través de la página web *Balado Web* (2018). El proyecto tiene como objetivo la valorización y la apropiación del patrimonio por el alumnado y proponerle, sobre todo, una actividad que logra a la vez interesarlos en su localidad y a realizar los aprendizajes previstos. En el plano metodológico, los/as alumnos/as viven todas las etapas del enfoque de investigación y de tratamiento de la información y trabajan en dos oportunidades con la línea del tiempo. Los recursos patrimoniales movilizados durante el proyecto lo son bajo la forma de huellas materiales y de legados inmateriales vinculados de una manera u otra a diez personajes llamados afectuosamente, “nuestros constructores” (Forest, 2016, p. 29). La recopilación de la información comienza con una visita a los locales de la Sociedad Histórica de Montmagny, cuya sede se sitúa en la antigua estación de tren. Esto representa en sí para los alumnos y las alumnas una experiencia patrimonial. Cada equipo recibe un dossier que contiene documentos como prensa de la época, fotografías, esquelas mortuorias y otros archivos concernientes a su constructor respectivo.

La formación continua contribuye al perfeccionamiento de las competencias profesionales de los y las docentes, pero como así lo indican Forest (2016), Poyet (2016), Demers y sus colegas (2016), las actividades pueden ser difíciles de mantener sin la intervención de un experto/a o un mediador/a. En resumen, si el currículo de universo social de la educación primaria recomienda la utilización de huellas del pasado en la enseñanza, se constata que la identificación de estas huellas a escala local y su utilización con fines pedagógicos o didácticos presentan retos importantes y resulta imprescindible acompañar a las y los docentes en este enfoque (Larouche, Burgess y Beaudry, 2016).

### **3.3. Formación en la enseñanza del universo social con el patrimonio urbano**

Hay retos que se presentan en lo relativo a la formación en la enseñanza del universo social. Por nuestra parte, presentemos un dispositivo didáctico construido a partir del patrimonio urbano de la ciudad de Trois-Rivières para preparar a los/as futuros/as docentes a su función de mediador cultural y ensayado en las clases de Didáctica de Ciencias Sociales en educación primaria (Larouche, 2016, 2017). Los recursos patrimoniales deben contribuir a suscitar la motivación y el deseo de aprender favoreciendo, a la vez, un mejor conocimiento de los objetos de estudio. La localización de Trois-Rivières en el eje de las vías fluviales estratégicas para el desarrollo de Quebec, hace que estén reunidas un número interesante de huellas respecto a realidades históricas y geográficas nacionales que deben ser objeto de una enseñanza en educación primaria en un perímetro bastante restringido. Asimismo, numerosos elementos que

resultan de su marco urbano forman parte de un patrimonio cultural reconocido como importante según diversas instancias oficiales. Como formadora, veamos en el microcosmos “trifluviano” un entorno excepcional para formar a los y las estudiantes a la enseñanza de las ciencias sociales y a sensibilizarlos con su futura función de “mediador cultural”. El alumnado hace un rally en equipo mediante la guía de recorrido y establece seguidamente correspondencias en un cuadro entre dos elementos vistos en el terreno y nociones o conceptos citados en el programa de universo social. En la página web *Ligne du temps* (2018)<sup>5</sup>, realiza una línea cronológica de 1500 hasta nuestros días, presentando puntos de referencia de la historia de Quebec y considerando el aporte de Trois-Rivières. Invitándolo a organizar sus conocimientos, esta línea debe comprender una treintena de entradas, ya se trate de fechas precisas relacionadas con personajes, acontecimientos o de períodos que corresponden a fenómenos de larga duración (como el Régimen Francés o la industrialización). Finalmente, si el uso del medioambiente urbano y los elementos del patrimonio cultural aparecen como una vía prometedora para una mejor comprensión de las realidades sociales y territoriales de Quebec, pasadas y presentes, constatamos, sin embargo, en las palabras expresadas por los y las estudiantes durante entrevistas, considerables dificultades para recurrir a conceptos explicativos de las realidades sociales, para caracterizar los fenómenos históricos y geográficos. Por otro lado, ¿el ejercicio mismo de mediador cultural no depende de éste? Y de la misma manera nos interrogamos sobre los saberes disciplinarios que poseen los y las estudiantes y sobre su capacidad futura para apoyar a sus alumnos/as en el razonamiento según las perspectivas del espacio y del tiempo como lo pide el PFEQ.

Otros trabajos que efectuamos con el Museo de Bellas Artes de Montreal nos llevaron a recopilar con docentes de ciencias sociales, términos que dejan entrever un malestar en relación al papel de pasador (o barquero) cultural del maestro (Larouche, Simard, Ouellet, Deveault, y Thuot-Dubé, 2017). Estos datos fueron recopilados durante la investigación evaluativa para el desarrollo de la plataforma ÉducArt, que propone la utilización de una colección digital en una perspectiva transdisciplinaria. De esta manera, un/a docente [maestro/a] de universo social indica que él siente y sabe que debe jugar un papel de mediador cultural con sus alumnos/as. Pero no sabe cómo hacerlo y, por consiguiente, no puede actuar como tal o pretender hacerlo. Reconoce no sentirse competente para poder apreciar una obra delante de los/as alumnos/as y darles las herramientas necesarias para hacerlos capaces de hacerlo a su vez.<sup>6</sup> A parte de eso, sin embargo, hay que señalar que son los videos de expertos/as de diferentes campos disciplinarios (trabajador/a social, médico/a, invitados/as a dirigir una mirada sobre algunos objetos de la colección del museo) los y las que hicieron modificar su mirada sobre sus propias capacidades de mediador cultural.

---

<sup>5</sup> Sitio desarrollado por el Service national du RECIT pour le domaine de l'univers social (RECITUS), red de consejeros pedagógicos del ministerio de la Education, para la integración de tecnologías en classes.

<sup>6</sup> B4y: «No me siento equipado a nivel cultural. No estoy diciendo que no pueda apreciar un trabajo, pero mi experiencia cultural no me permite hacerlo en clase. No me siento competente en la capacidad de transmitir lo que tengo culturalmente. Es en este sentido. No es tanto que no lo tengo, que no me siento capaz de ser un barquero de cultura efectivo» (líneas 1372 a 1376).

### **3.4. El razonamiento del alumnado sobre las perspectivas del tiempo y del espacio, en el uso de recursos digitales de museos**

Otros trabajos que efectuamos con el museo Borealis, en Trois-Rivières, (Larouche, Landry y Fillion, 2014) y el Museo de Bellas Artes de Montreal (Larouche, Fillion, Roy y Paillé, 2017) nos llevan a interrogarnos sobre el conocimiento conceptual de alumnos/as de educación primaria mientras que, recordémoslo, el currículo tiene por objeto desarrollar la capacidad del alumnado para “razonar según las perspectivas del tiempo y del espacio” (MEQ, 2006, p. 165 y 170). Estos trabajos recurren a la interdisciplinaridad. Incidentemente, ¿cómo las artes visuales pueden favorecer la apropiación de conceptos de sociedad y de territorio por parte del alumnado como está prescrito por el *Programa de formación de la escuela quebequense* para el campo del universo social? Por otra parte, si es cierto que la obra de arte figurativa posee un valor documental y puede ser considerada en calidad de documento iconográfico, la interpretación de la obra va más allá de una lectura de elementos anecdóticos. La obra de arte es rica en un plano subjetivo que hace eco a la mirada subjetiva del niño o del adolescente que la encuentra y la confronta en su propia realidad.

### **3.5. Integración de tecnologías móviles en la experiencia museística ofrecida a los y las visitantes escolares**

Aunque aún poco estudiada, la integración de tecnologías móviles en la experiencia museística ofrecida a los y las visitantes escolares representa una nueva vía que considera un número creciente de instituciones museísticas que se interrogan al mismo tiempo sobre su impacto (Société des musées québécois, [SMQ], 2011). Constituidas esencialmente por teléfonos inteligentes, tablets y “iPod touch”, estas tecnologías móviles incrementan y multiplican los modos de acceso y de uso de recursos digitales multimedia. Según las especificidades de los aparatos (que disponen o no de GPS, brújula, Bluetooth, cámara, etc.), los desarrollos de software y las redes disponibles (red inalámbrica o celular), las aplicaciones desarrolladas por estas tecnologías con vista a un uso en un medio museístico se presentan como guías multimedia para una exposición, juegos o incluso herramientas de trabajo. El interés de un número creciente de instituciones patrimoniales para considerar semejante integración a sus prácticas de mediación cultural (Goldman, 2011; SMQ, 2011) nos incitó a emprender una investigación-desarrollo (Van der Maren, 1996) de tipo colaborativo. Loïselle y Harvey (traducción libre, 2007, p.43) informan que “Legendre (2005) define este tipo de investigación como “investigación dirigida al uso del conocimiento científico y datos de investigación para producir nuevos objetos o procesos (1147)”. También Legendre asocia la expresión “investigación del desarrollo” con los términos ingleses “research and investigation” y “development research” Loïselle y Harvey (traducción libre, 2007, p.43). Una investigación-desarrollo, “al igual que la investigación-acción, por lo tanto, explorara los elementos de una solución experimentada en el campo. Sin embargo, en una investigación-desarrollo, estos elementos de la solución se encapsularán en un producto, una estrategia o un modelo que constituirá el objeto desarrollado” (traducción libre, Loïselle y Harvey, 2007, p. 52). Así, en una investigación-desarrollo, el objeto (que desarrollar) se entiende en el sentido “de

material pedagógico, de estrategias, de métodos, de modelos o de programas que tienen una incidencia en la acción educativa” (traducción libre, Loiselle y Harvey, 2007, p. 42). En el presente caso, optamos por una variante llamada “colaborativa y privilegiada en didáctica” que consiste en preparar el objeto en colaboración con docentes y experimentarlo seguidamente en situación real a fin de ajustarlo a las necesidades y a las restricciones de la enseñanza (traducción libre, Van der Maren, 1996, p. 181). Los interlocutores museísticos también forman parte de los colaboradores.

De esta manera, en colaboración con el Museo de Bellas Artes de Montreal y con un equipo de consejeros pedagógicos y de docentes, concebimos y pusimos a prueba, ante tres clases del 3er ciclo de educación primaria, y exploramos el potencial pedagógico de un dispositivo museo-tecnodidáctico que recurre a una tecnología móvil y a un prototipo de aplicación original, para el aprendizaje de ciencias sociales y artes visuales (Larouche, Fillion, Roy y Paillé, 2017). La exploración de su potencial se efectuó principalmente a través del análisis de producciones de vídeos realizados por el alumnado invitado a interpretar obras de arte figurativas para el estudio de realidades pasadas. Utilizamos el iPad como: [a] instrumento de estudio en la exposición y de exploración de las obras focalizadas y [b] herramienta de creación de un vídeo, durante la visita-taller, que será difundida seguidamente en el sitio Vimeo. Su uso aprovecha la funcionalidad de toma de imágenes (por la cámara incluida en la tableta), la aplicación iMovie y de un prototipo que concebimos y desarrollamos para la experiencia. Concebimos un prototipo de aplicación llamado “Viaje artístico”. Este prototipo de aplicación cumple con dos funciones: 1) herramienta de exploración de la exposición permanente del Pabellón Bourgie y 2) herramienta de descubrimiento de las obras localizadas. Está acoplado a un dispositivo de chips colocados detrás de las doce obras localizadas en tres de los cinco pisos de la exposición permanente, emitiendo una señal Bluetooth al visitante que se aproxima cuando una obra puede ser explorada por medio del prototipo. El análisis de los videos realizados muestra el interés del dispositivo para estimular y recoger los razonamientos del alumnado, pero demuestra también algunas debilidades en la contextualización de las obras, posiblemente relacionadas con conocimientos limitados concernientes a las realidades pasadas estudiadas. Nuestros resultados contribuyen a mostrar cómo un dispositivo que se apoya en la visita al museo y en herramientas y recursos digitales de naturaleza multimedia, puede inscribirse en el recorrido escolar de un grupo de alumnos/as focalizado en educación primaria. Los resultados obtenidos señalan el potencial de semejante dispositivo en los planos científico y pragmático. En el plano científico, los resultados hacen valer el interés que representan las obras de arte figurativas como material documental para el estudio del pasado en una perspectiva interdisciplinaria en ciencias sociales y en artes visuales. Asimismo, el recurso a las herramientas y a los recursos digitales — como los movilizados en complemento de recursos físicos de la exposición museística — constituye un aporte significativo a una visita museística, como lo demuestra el gran número de referencias que les conciernen en las creaciones de los vídeos de los y las participantes, difundidas en Vimeo. No obstante, los resultados relacionados con el análisis de la relación imagen/presente en los videos realizados ponen de manifiesto el carácter limitado de las inferencias que hace la juventud con las realidades sociales y territoriales de la época estudiada, resultados obtenidos igualmente por Van Boxtel y Van Drie (2012).

## 4. Nuevos problemas de investigación

Desearía abordar nuevas pistas, nuevos problemas de investigación que se pueden contemplar y con qué métodos podemos investigar, centrándome en medios digitales y el uso pedagógico del patrimonio cultural en ciencias sociales. Sitúo trabajos nuestros en el corazón de las humanidades digitales, caracterizadas por una fuerte interdisciplinaridad que “se ocupan de producir herramientas y reflexionar sobre su impacto en la producción y la circulación del saber” (Sinatra y Vitali-Rosati, 2014, p.1). Nos interrogamos especialmente sobre el acceso y la utilización de estos contenidos digitales en el medio educativo que constituyen de hecho una nueva problemática en educación (Devauchelle, 2012).

### 4.1. Utilización escolar de los contenidos digitales culturales

Se observa de esta manera que, gracias a las capacidades de codificación informática acopladas al desarrollo de redes, equipos, herramientas móviles y aplicaciones de *software*, el advenimiento de la era digital conllevó a que varios museos piensen nuevamente su misión educativa y cultural, ampliando principalmente su campo de intervención más allá de sus paredes (Allard, 2012). Pudiendo servir tanto a la consulta, a la creación como a la comunicación, la red Internet ha llegado a ser así desde hace muchos años, un campo de intervención museístico efervescente. De esta manera, numerosas RMN han sido desarrolladas con o sin intención didáctica, a partir de colecciones o de la temática de interpretación y hechas accesibles en diversos sitios institucionales, o en sitios de terceros, constituyendo así una oferta educativa y cultural más frecuente independiente de la visita física de los museos (Paquin, 2007, 2009, 2013; Larouche, 2014; Larouche, Simard, Ouellet y Gaudet-Boulay, 2017). En Canadá, más de 1300 establecimientos patrimoniales han contribuido al desarrollo del Museo Virtual de Canadá desde el 2001 (Paquin, 2009). En Quebec, el desarrollo de las RMN conoce un nuevo auge con el Plan Cultural Numérico del Gobierno de Quebec (*Plan culturel numérique du Québec*, PCNQ) quien ha apoyado varias iniciativas en este sentido (MCC, en línea). Los organismos culturales, sin necesariamente tener vocación patrimonial, son igualmente productores de recursos que pueden interesar a los docentes. Considerando los recursos educativos digitales gratuitos, « un conjunto de recursos en auge », según la Política de éxito educativo del Ministerio de Educación de Quebec (traducción libre, MEES, 2017), la utilización escolar de los recursos digitales gratuitos y libres de acceso es un fenómeno que tiende a crecer (Mériaux y Genevois, 2007; Baron, 2014). Así, nos preguntamos, por consiguiente, ¿cuál es la respuesta de las escuelas quebequenses a esta oferta museística o cultural Web? Podríamos pensar a priori que sea favorable, ya que colaboradores escolares han señalado que los docentes y los alumnos necesitarán contenidos digitales que podrán consultar y difundir gratuitamente. Recordemos a este respecto que la UNESCO (2012) adoptó una declaración que recomienda principalmente a los países alentar el desarrollo de los recursos educativos libres. Canadá firmó esta declaración y los Ministerios de Educación del país se comprometieron a favorecer el desarrollo y la perennidad. “Accesibilidad, contenido libre y formación continua tanto tecnológica, didáctica como pedagógica son las grandes líneas de la escuela digital del siglo XXI” (traducción libre, Quirion, 2014, p. 232).



Además, “el libre acceso a los recursos de aprendizaje por los alumnos asociados a pedagogías del descubrimiento y de la construcción permitiría evitar la dependencia muy grande de los alumnos a itinerarios de aprendizaje preconstruidos” (traducción libre, Devauchelle, 2017, p. 143). Procurar datos sobre esta cuestión de los usos, por los docentes y por los alumnos también, de los contenidos patrimoniales o culturales digitales, parece todavía más esencial ya que un número de instituciones museísticas han tropezado hasta el presente con la ausencia de datos fiables sobre los usos escolares de sus recursos (¡*Google Analytics* tiene sus límites!), y algunos han decidido no continuar por el mismo camino (Ej.: el Museo McCord ha disminuido sus iniciativas digitales por falta de financiamiento, de pericia en lo interno y de datos sobre el impacto).

Hay que señalar también que el panorama educativo digital vio nacer iniciativas federativas de los recursos producidos por diferentes instituciones patrimoniales, procuradas en sitios de terceros con proposiciones didácticas consolidadas. Podríamos pensar que estos sitios, para los cuales es brindada una formación a distancia o en las escuelas, devengan de cierta manera “ventanillas de recursos a la medida” para las necesidades de la clase. De cierta manera, estos sitios dispensan a las instituciones culturales a desplegar demasiado esfuerzo por el acompañamiento didáctico y el desarrollo de herramientas informáticas para favorecer los usos escolares de sus recursos. En el campo de las ciencias sociales recientemente han emergido ejemplos claros a iniciativa del Servicio Nacional del RÉCIT para el campo del universo social (ver los sitios *Documents d'histoire et géographie*, 2018; *Communauté Histoire du Québec et du Canada*, 2018).

## **4.2. Valoración escolar de los contenidos digitales culturales**

Con Simard, Collin, Roy, nos interesamos particularmente en la valoración escolar de los contenidos digitales producidos por instituciones de carácter patrimonial como los museos y también en organismos culturales, entre otros en clase de ciencias sociales en educación secundaria, de artes (música, artes visuales y teatro), en escuelas primarias y secundarias, y de ética en clase de educación secundaria (Larouche, Simard, Collin, Roy, 2017). Considerando el carácter emergente de los usos educativos de los contenidos culturales digitales, nos parece importante explorarlos en una perspectiva a la vez de estimular estos usos y describir los retos que la integran para la formación cultural de los alumnos y las alumnas. Tenemos una doble postura de investigación, entre la estimulación de los usos y la comprensión de los retos que la integran le confiere un carácter híbrido, típico de la investigación-desarrollo. Veamos las grandes líneas de esta nueva investigación que se realizó en el transcurso del curso 2017-2018 con el apoyo del PCNQ. El proyecto reposa en una colaboración establecida con tres instituciones u organismos culturales importantes: 1) Biblioteca y Archivos Nacionales de Quebec (BAnQ), el que reúne, conserva y difunde el patrimonio documental quebequense o relativo a Quebec (<http://numerique.banq.qc.ca>); 2) Télé-Québec “una empresa de teledifusión [...] cuya misión consiste en desarrollar el gusto del saber, favorecer la adquisición de conocimientos, promover la vida artística y cultural y reflejar las realidades regionales y la diversidad de la sociedad quebequense” y su plataforma Web *La Fabrique culturelle* (2018); y 3) el Museo de Bellas Artes

de Montreal (MBAM), con su plataforma *ÉducArt* (2018) cuya misión consiste en “atraer el público más vasto y más diversificado posible ofreciéndole un acceso privilegiado al patrimonio artístico universal”, principalmente con el objetivo de hacer de “la obra de arte o el objeto del arte un espacio de encuentro, de diálogo, de conexión” (traducción libre, Jean-Luc Murray, citado por Deveault, 2016, p. 8), según los valores de la institución (MBAM, en línea).

Relativamente a los retos relativos a los usos de los contenidos culturales digitales, siguiendo a Mishra y Koehler (2006), Koehler y Mishra (2009) y Simard, (2002b), nos interesamos particularmente a los siguientes retos: 1) técnicos: principalmente la detectabilidad de los contenidos, su convivialidad, etc.; 2) disciplinarios: en relación con los currículos; 3) pedagógicos: en relación con el uso en clase, para la planificación de la enseñanza, la enseñanza propiamente dicha, las actividades de aprendizaje o de evaluación; y 4) culturales: según la concepción que tiene el docente de su función de mediador cultural, sus conocimientos relativos al medio cultural, los aspectos particulares de la formación cultural del alumno a quien se refiere, etc.; su uso no institucional de estos recursos es también un elemento a considerar.

Por otra parte, el CEFRIO (2017) identifica retos que podríamos calificar de sistémicos con respecto al contacto de un organismo cultural con el medio escolar. Estos retos se refieren a las “interacciones con los públicos virtuales, ya sea síncronas o asíncronas” CEFRIO (traducción libre, 2017, p. 25). Proponiendo un “borrador de una tipología de la oferta digital y de prácticas colaborativas digitales en los sitios Web de los museos en Quebec y en el extranjero”, identifica tres niveles: “1. Contenidos puestos en línea sin mediación humana directa (oferta asíncrona); 2. Difusión de contenidos en directo (oferta asíncrona) y 3. Proyectos participativos (relaciones bidireccionales)” (traducción libre, CEFRIO, 2017, p. 25). Para este último nivel, apoyándose en los trabajos realizados por Simon (2010) en medio museístico, el CEFRIO identifica cuatro modos de participación reproducidos en la Tabla 2. El interés de esta tipología consiste en poner de manifiesto el contexto relacional de los usos educativos de los contenidos culturales numéricos.

Tabla 2  
*Cuatro modos de participación [públicos-museos]*

<i>Consulta</i>	Personas (especialistas o no) que procuran ayuda a los empleados de la institución [cultural] a fin de identificar las esperas y las necesidades del público. (Ej. “Focus groups” o comité científico).
<i>Contribución</i>	Los y las visitantes son solicitados para brindar un número limitado y específico de objetos, de acciones o de ideas en un proceso totalmente controlado por la institución. (Ej. Murales con comentarios, quioscos de producción de video).
<i>Colaboración</i>	Los y las visitantes devienen socios activos en la realización de proyectos que son iniciados y controlados por la institución. (Ej. Docentes implicados en la concepción de una exposición a la intención de alumnos en edad escolar).
<i>Cocreación</i>	Los miembros de la comunidad trabajan de concierto con los empleados de la institución y comparten equitativamente la autoridad en cuanto al desarrollo del proyecto, desde su iniciación hasta su conclusión. (Ex. Coproducción de una exposición virtual).

*Nota.* Adaptado de Simon, (2010), propuesto por CEFRIO (2017, p. 27)

De esta manera, nuestros objetivos para esta investigación sobre la valorización escolar de los contenidos digitales libres de acceso producidos por organismos culturales consisten en: 1)

Colaborar con los asociados culturales y escolares a fin de establecer acuerdos de colaboración y estimular los usos escolares de contenidos culturales digitales libres de acceso, en los contextos focalizados; 2) A través de acciones comunes elaboradas con los asociados, organizar la experimentación de los contenidos culturales numéricos en las clases (en situación real de enseñanza) según las diferentes configuraciones de las relaciones entre las instituciones u organismos culturales productores de estos contenidos y el medio de la educación; 3) Despejar los retos relativos a los usos de estos contenidos en los planos técnicos, disciplinarios, pedagógicos, culturales y posiblemente sistémicos, y si fuera el caso, identificar ajustes convenientes a las modalidades de la oferta de contenidos culturales digitales para responder mejor a las necesidades y realidades de la clase; y 4) formular recomendaciones apropiadas a los asociados del proyecto con vista a favorecer los usos educativos de los contenidos culturales digitales, que pueden aplicarse generalmente a la red de la cultura, especialmente a los proyectos que emanan del PCNQ.

En el plano metodológico identificamos, como lo señalaba anteriormente, una necesidad de actuar a la vez para la estimulación y comprensión de los usos educativos digitales de los contenidos culturales digitales. De la cual una postura de investigación colaborativa, de investigación y desarrollo.

## 5. Conclusiones

Mientras que el gobierno de la provincia de Quebec acaba de anunciar un plan digital para la educación (MEES, 2018), y una nueva política cultural (MCC, 2018) cuyo objetivo, entre otras cosas, es fortalecer las relaciones entre cultura y educación, es importante para nosotros reflexionar sobre las nuevas dimensiones que tomará la intervención educativa que hace uso de los medios digitales, aprovechando los recursos de las organizaciones culturales. Como se sabe, las redes informáticas frustran los modos tradicionales de circulación y de uso de la información, entre otros en museos y organismos culturales (Devauchelle, 2012; Vidal, 2018), y transforman el panorama de la edición pedagógica. Si varios trabajos que evoqué informan acerca de preocupaciones comunes entre los colegas españoles y quebequenses, sin lugar a dudas, éstos corroboran que son necesarias más colaboraciones entre nosotros.

## Referencias bibliográficas

- Allard M. (2012). Le parcours et les perspectives du champ de la recherche en éducation muséale. *La muséologie. Champ de théories et de pratiques* (pp. 121-130). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Allard, M. (2011). La place des musées dans le système scolaire public du Québec, *Enjeux de l'Univers social, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, 7, 2, 7-10.
- Allard, M., Larouche, M.-C., Meunier, A. y Thibodeau, P. (1998). *Guide d'évaluation et de planification des programmes éducatifs des lieux historiques et autres institutions muséales*. Montréal: Logiques.
- Allard, M., y Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Hurtubise HMH.

- Amorós, A. (2000). Los museos y la didáctica de las ciencias sociales. Una reflexión para el Museo Nacional de Cerámica de Valencia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 29, 107-118.
- Asensio, M., y Pol Méndez, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 62-77.
- Ávila Ruiz, R. M., y Duarte-Piña, O. (2014). «Mi patrimonio, mi museo». Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En J. Pages Blanch y A. Santisteban Fernández (Coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 371-378). Barcelona: UAB.
- Balado Web (2018). [Página Web]. Recuperado de <http://www.baladoweb.qc.ca>
- Baron, G.-L. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en Éducation*, 18, 2, 91-103. Disponible en: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. y Larouche, M.-C. (Coords.). (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise: regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec: Septentrion.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO]. (2017). *L'apport du numérique dans la relation école-musée*. Disponible en: <https://cefrioblob.blob.core.windows.net/media/1335/lapport-du-numerique-dans-la-collaboration-ecole-musee.pdf>
- Clarke, W. G. et Lee, J. (2004). «The promise of digital history in the teaching of local history», *The Clearing House*, vol. 78, 2, 84-87.
- Commission sur les programmes d'études (2001). *Avis au ministère de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, d'histoire et éducation à la citoyenneté (deuxième et troisième cycles du primaire)*, Québec. Recuperado de [http://www.ccpe.gouv.qc.ca/avis\\_geo-hist.htm](http://www.ccpe.gouv.qc.ca/avis_geo-hist.htm)
- Communauté Histoire du Québec et du Canada. (2018). [Página Web]. Recuperado de <https://education-histoire.quebec/accounts/login/?next=/>
- Demers, S., Boutonnet, V., Lessard, G. Lefrançois, D. y Éthier, M.-A. (2016). Interpréter le patrimoine et l'espace urbain pour initier les élèves à la pensée historique. En M.-C. Larouche, J. Burgess y N. Beaudry (Coords.), *Éveil et enracinement: Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 71-93). Québec: Presses universitaires du Québec.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 2, 371-393.
- Devauchelle, B. (1999). *Multimédier l'école*. Paris: Hachette.
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoir: le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*. Limoges, France: Fyp éditions.
- Devauchelle, B. (2017). *Éduquer avec le numérique*. Paris: ESF Sciences Humaines.
- Deveault, M. (2016). *ÉducArt : les ressources en ligne du Musée des beaux-arts de Montréal. Recherche développement sur la mise en place d'un projet numérique, thématique,*

- multidisciplinaire et collaboratif*. Ensayo, maestría en museología, Université du Québec à Montréal.
- Documents d'histoire et géographie (2018). [Página Web]. Recuperado de <http://documents.recitus.qc.ca/content/cr%C3%A9dits-et-partenaires/>
- ÉducArt (2018). [Página Web]. Recuperado de <https://educart.ca/>
- Estepa, J. Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (Coords.) (2001). *Museos y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Fontal, O. (2004). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Forest, M. (2016). Les batisseurs de Montmagny. Projet interdisciplinaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. En M.-C. Larouche, J. Burgess y N. Beaudry (coords.), *Éveil et enracinement: Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 29-48). Québec: PUQ.
- Goldman, K. H. (2011). Understanding Adoption of Mobile within Museums. En N. Proctor (Coord.), *Mobile Apps for Museums, the AAM Guide for Planning and Strategy*. Washington, DC: the American Museum Press, Kindle edition
- González, N. (2006). *L'ús didàctica i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gouvernement du Québec (2011). *Loi sur le patrimoine culturel*. Recuperado de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P\\_9\\_002/P9\\_002.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_9_002/P9_002.html)
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Koehler M., Mishra P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9, n° 1, 60-70.
- La Fabrique culturelle (2018). [Página Web]. Recuperado de <https://www.lafabriqueculturelle.tv/>
- Lacelle, N., Boutin, J. F. y Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@: Outils conceptuels et didactiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M-C. (2014). L'univers social dans la mire des conseillers pédagogiques : quelques réflexions suivant la présentation de résultats de recherche et de constats d'expérience. En M.-C. Larouche y A. Araujo-Oliveira (Coords.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 249-262). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M-C. (2014). La diffusion numérique et la médiation culturelle: l'apport de l'évaluation formative intégrée à une recherche-développement. En L. Daignault et B. Schiele (Coords.), *Les musées et leurs publics, savoirs et enjeux* (pp. 247-272). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. En M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (Coords.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 205-223). Québec: MultiMondes.

- Larouche, M.-C. (2017). Des étudiants, touristes chez eux ? Du patrimoine urbain en classe de sciences humaines. *Formation et profession*, 25(2), 102-104. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.a126>
- Larouche, M.-C., Burgess et N. Beaudry (2016). Introduction. En M.-C. Larouche, J. Burgess y N. Beaudry (Coords.), *Éveil et enracinement: Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 1-8). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Landry N. y Fillion, P.-L. (2014) «Ç'a commencé qu'y avait des draveurs » : étude exploratoire du raisonnement en histoire-géographie d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle primaire au terme d'une expérience patrimoniale. En M.-C. Larouche y A. Araujo-Oliveira (Coords.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 19-47). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Landry, N. y Fillion, P.-L. (2015). Conception et étude du potentiel d'un dispositif muséo-techno-didactique pour le raisonnement en sciences humaines d'élèves québécois de 5<sup>e</sup> année du primaire. *McGill Journal of Education*, 50, 2/3, 293-320. Disponible en: <http://mje.mcgill.ca/article/view/9148>
- Larouche, M.-C., Simard, D., Ouellet, K., Deveault, M. y Thuot-Dubé, M. (2017). Enjeux disciplinaires et culturels associés à l'appropriation scolaire de la plateforme muséale ÉducArt. En M.-C. Larouche, J. Luckerhoff et S. Labbé (Coords.), *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (pp. 27-45). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (1999). *L'évaluation des programmes éducatifs muséaux: le cas de lieux historiques au Québec*. Thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Paris V-René Descartes.
- Larouche, M.-C. (2010). Faire des collections numérisées un lieu d'enquête, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale*, vol. 43, no 4 – 2010, Les partenariats institutions scolaires/institutions culturelles, Caen: CERSE, Université de Caen, p.49-75. <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-49.htm>
- Larouche, M.-C. (2011a). Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social, au primaire, au Québec ?, *Thèmes canadiens*, Revue de l'Association d'études canadiennes, Été 2011, 40-45, Disponible en: [https://www.acs-aec.ca/fr/fiche-99-Faire\\_comprendre\\_la\\_realite\\_francophone\\_canadienne\\_Le\\_defi\\_de\\_renforcer\\_lidentite\\_par\\_lenseignement\\_de\\_l\\_histoire](https://www.acs-aec.ca/fr/fiche-99-Faire_comprendre_la_realite_francophone_canadienne_Le_defi_de_renforcer_lidentite_par_lenseignement_de_l_histoire)
- Larouche, M.-C. (2011b). Quelle place pour le musée en univers social ? , *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, vol. 7, no. 2, printemps 2011, 5-6.
- Larouche, M.-C. (2016). L'exploitation pédagogique du patrimoine urbain de Trois-Rivières : quel apport à la formation didactique en sciences humaines ?. En M.-C. Larouche, J. Burgess y N. Beaudry (Coords.), *Éveil et enracinement, Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 95-115). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. y Vallières, N. (2006). Développer des ressources muséales Web pour la classe d'histoire canadienne: la contribution du Musée McCord d'histoire canadienne. En C.

- Dufresne-Tassé (Coord.), *Familles, écoliers et personnes âgées au musée: Recherches et perspectives/Families, School children and Seniors at the Museum: Research and Trends / Familias, escolares y personas de edad en el museo: Investigaciones y perspectivas*, Actes du colloque du Comité d'éducation et d'action culturelle « CECA », du Conseil international des musées, tenu à Oaxaca, Mexique, du 2 au 5 novembre 2003 (pp. 225-248). Paris: Conseil international des musées,.
- Larouche, M.-C., Burgess, J. y Beaudry, N. (Coords.). (2016). *Éveil et enracinement, Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Fillion, P.-L., Roy, N. y Paillé, M.-E. (2017). Learning from Visual Arts in Social Sciences with Digital Resources and Mobile Technologies at the Montreal Museum of Fine Arts, *MuseumEdu no. 4, Education and Research in Cultural Environments, Open-access, Peer Review, Online International Journal*, p. 61-94. Recuperado a partir de <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/3.%20LEARNING%20FROM%20VISUAL%20ARTS%20IN%20SOCIAL%20SCIENCES%20WITH.pdf>
- Larouche, M.-C., Ouellet, K., Simard, D., y Deveault, M. (se publicará en 2019). Enjeux techniques et pédagogiques associés à l'appropriation de la plateforme muséale numérique *ÉducArt* par des enseignants du secondaire du Québec. *Les cahiers du numérique*, no 1-2/2019 (mars-avril 2019). <https://lcn.revuesonline.com/accueil.jsp>
- Larouche, M.-C., Simard, D., Ouellet, K. y Gaudet-Boulay, S. (2017). *Valorisation scolaire des contenus culturels numériques en classe d'histoire nationale, en 3<sup>e</sup> secondaire, phase 1*. Rapport soumis et validé par BANQ et le RECIT de l'univers social, août 2017, 79 p.
- Larouche, M.-C., Simard, D., Ouellet, K. y Gaudet-Boulay, S. (2017). *Valorisation scolaire des contenus culturels numériques en classe d'histoire nationale, en 3<sup>e</sup> secondaire, phase 1*. Rapport soumis et validé par BANQ et le RECIT de l'univers social, août 2017, 79 p.
- Larouche, M.-C., Simard, D., Roy, N. y Collin, S. (2017). *Valorisation scolaire des contenus culturels numériques au primaire et au secondaire au Québec*. Devis de recherche pour la mesure 73 du Plan culturel numérique, déposé auprès du Ministère de la Culture et des Communications, mars 2017.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Ligne du temps (2018). [Página Web]. Recuperado de [www.lignedutemps.qc.ca](http://www.lignedutemps.qc.ca)
- Loiselle, J. y Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- López, V. y Santacana, J. (2013). *Cultura digital, museos y educación. Her&Mus, Heritage & Museography*, 13, 8-15. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313342>
- Mériaux, P. et Genevois, S. (2007). Usages et enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) en histoire-géographie et éducation civique. *Éducation & formations* (76), 119-126.
- Meunier, A. et Bélanger, C. (2014). Représentations de futurs enseignants sur l'enseignement-apprentissage de l'univers social au primaire et l'utilisation du musée comme ressource didactique. In *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un*

- domaine de recherche et d'intervention*, sous la dir. de M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (p.149-173). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1997). *L'école, tout un programme, Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en: [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/PAN\\_Plan\\_action\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible en : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications (MCC), Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec (2000). *Le patrimoine, un présent du passé*. . Disponible en: <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/rapport-Arpin-complet.pdf>
- Ministère de la Culture et des Communications [MCC] (2018). *Partout la culture, Politique culturelle du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec. Disponible en: <https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/>
- Ministère de la Culture et des Communications [MCC] (En linea). Valoriser les contenus culturels numériques auprès de la clientèle scolaire, Mesure 73, Plan numérique culturel. Disponible en : <http://culturenumerique.mcc.gouv.qc.ca/73-valoriser-les-contenus-culturels-numeriques-aupres-de-la-clientele-scolaire/>
- Mishra, P. et Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf>
- Musée des beaux-arts de Montréal [MBAM]. (En linea). *Le Musée des beaux-arts de Montréal, un musée humaniste, innovant et audacieux*. Recuperado de <https://www.mbam.qc.ca/a-propos-du-musee/musee-humaniste-innovant-audacieux/>
- Nash, C. (2005). Local histories in Northern Ireland, *History Workshop Journal*, vol. 60, no 1, 45-68.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2012). *Information et communication. Congrès mondial 2012 des Ressources éducatives libres*. New York : UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2012/open-educational-resources-congress-passes-historic-declaration>



- Paquin M. (2007). Les musées et les musées virtuels d'histoire: appréciation, utilisation et effet d'une formation sur la pratique enseignante. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, n° 2, 489-511.
- Paquin M. (2009). *L'intégration de l'utilisation des objets d'apprentissage des musées virtuels du Canada chez les enseignants francophones de l'élémentaire et du secondaire : une recherche pan-canadienne*. Disponible en: <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/integration/integration.pdf>
- Paquin M. (2013). Les objets d'apprentissage des musées virtuels du Canada et les enseignants francophones du pays : leur philosophie d'enseignement et la conception de leur domaine d'enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 36, n° 3, 380-412.
- Poyet, J. (2016). Identité et patrimoine, Résultats de l'étude préliminaire «Ville-Marie 2014 ». En M.-C. Larouche, J. Burgess y N. Beaudry (coords.), *Éveil et enracinement: Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 9-28). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Quirion, S. (2014). Défis et pistes de solutions pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en univers social au primaire. En M.-C. Larouche y A. Araujo-Oliveira (Coords.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (pp. 221-233). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Santacana, J. y Llonch, N (2011). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Editorial Milenio.
- Serrano, C. (2018). *Otra Educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral del programa de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga.
- Simard, D. (2002a). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82. Disponible en: <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007149ar.pdf>
- Simard, D. (2002b). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, Californie : Museum 2.0.
- Sinatra, M. E. y Vitali-Rosati, M. (2014). Histoire des humanités numériques. En M. E. Sinatra y M. Vitali-Rosati (Coords.), *Pratiques de l'édition numérique* (p.49-60). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Société des musées québécois. [SMQ]. (2011). *États généraux des musées du Québec 2011 – Cahier du participant* [document PDF]. Disponible en: [http://www.musees.qc.ca/pdf/cahier\\_du\\_participant\\_sept2011.pdf](http://www.musees.qc.ca/pdf/cahier_du_participant_sept2011.pdf)
- Van Boxtel C. et Van Drie, J. (2012). "That's in the Time of the Romans!" Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal.

- Vidal G. (2018). *La médiation numérique muséale, un renouvellement de la diffusion culturelle*.  
Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Zakharouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

## ***El potencial del aprendizaje cooperativo y la educación para la paz para promover competencias sociales en la educación superior***

*The potential of cooperative learning and peace education to promote social competences in higher education*

María Martínez Lirola

*Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA)*

*Email: maria.lirola@ua.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.42>*

### **Resumen**

Este artículo ofrece una propuesta para enseñar en una lengua extranjera usando algunas actividades cooperativas que promuevan los principios de la educación para la paz y la adquisición de competencias sociales en la educación superior. El aprendizaje cooperativo se ha estado implementando de manera satisfactoria en los últimos 60 años en todos los niveles educativos incluida la Universidad debido a su sólida fundamentación teórica, los principios que propone y sus aplicaciones prácticas. Trabajar en pequeños grupos con el fin de realizar las distintas actividades cooperativas que se proponen implica promover la comunicación y la resolución de conflictos como competencias sociales. Además, este artículo destacará la importancia de gestionar los conflictos de forma pacífica y respetando las diversas opiniones, que son los principios básicos de la educación para la paz. Proponemos la realización de actividades cooperativas que potencian la paz como ejemplo para trabajar temas sociales en la enseñanza universitaria de modo que el alumnado mejore su capacidad crítica al reflexionar sobre temas como la pobreza, la guerra, la globalización, el género, los derechos humanos o el racismo. Finalmente, se preparó una encuesta con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre las actividades cooperativas diseñadas y las competencias sociales que se adquieren al realizarla. Las respuestas del alumnado muestran que son conscientes de la importancia de aprender competencias sociales para la vida.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo; ciudadanía; competencias sociales; educación para la paz; estudios ingleses.

**Abstract**

This article offers a proposal to teach in a foreign language subject using some cooperative activities that promote the principles of peace education and the acquisition of social competences at tertiary education. Cooperative learning has been successfully implemented in the last 60 years for teaching at different educational levels including the Higher Education studies due to its solid theoretical foundation, the principles it proposes and its practical applications. Working in small groups in order to accomplish the different cooperative activities proposed implies the promotion of communication and conflict solving as social competences. Moreover, this paper will highlight the importance of managing conflicts in a peaceful way and respecting the different opinions, which are basic principles in peace education. We propose the establishment of cooperative activities which enhance peace as an example to work on social issues in University education so that students improve their critical capacity when reflecting on issues such as poverty, war, globalization, gender, human rights or racism. Finally, a survey was conducted in order to establish students' opinions about the cooperative activities designed and the social competences they acquired in doing them. Students' answers show that they are aware of the importance of learning social competences for life.

**Keywords:** Cooperative learning; citizenship; social competences, peace education; english studies.

---

**1. Introduction**

The University of the 21st century needs to prepare students for the demands of the labour market. This requests important changes in the teaching-learning process such as the use of active methodologies, the promotion of different types of competences and the relationship between what is taught in the classroom and real life (Barkeley, Cross & Major, 2008; Barahona, Gratacós and Quintana, 2013; Martínez Lirola, 2013, 2017; Rué, 2007).

The mentioned changes imply new roles for lecturers because they need to be facilitators, guides or tutors instead of assuming the traditional role of source of knowledge (Martínez Lirola, 2007). Consequently, there are also changes in students' roles because they become the protagonists of the teaching-learning process by being active and taking decisions while they learn (Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016; Moss, Barletta, Chamorro and Mizuno, 2015). Students are independent learners, active researchers in the process of learning new knowledge; moreover, they are also able to take decisions while they learn.

Lecturers need to design activities that are framed in active methodologies so that students acquire competences that will be useful for the labour market, such as working in groups (Cavazotte, Moreno & Hickmann, 2012; Farh, Seo, & Tesluk, 2012). For this reason, this article offers a proposal of some cooperative activities that take into consideration the principles of peace education (hereafter PE) so that students are able not only to work together in order to accomplish a common goal but also to solve possible difficulties and conflict in the learning process in a peaceful way. In this sense, this article can be of interest to lecturers and researchers of different subjects due to the social nature of the activities that will be presented in section 4.

After this introduction, this article offers a section that explains the connections between cooperative learning (hereafter CL), social competences and peace education. Next, it is presented the research design paying special attention to the context and the participants and the

methodology used. Section 4 describes some activities that promote cooperation and peace education in a language subject. Finally, the article finishes with the discussion and some conclusions based on the study.

## 2. Theoretical background: approaching cooperative learning, social competences and peace education

Cooperative learning is an active methodology that gives students the opportunity of working with their classmates while they learn, as Barkeley, Cross & Major (2005, p. 4) make clear: “[...] co-laborating is an important feature of collaborative learning. The meaning of the Latin-based term collaborate shines through as clearly today as in antiquity: to co-labour. All participants in the group must engage actively in working together toward the stated objectives”.

Johnson and Johnson (1989, 1994, 1997, 2007, among other studies) are the main authors on CL. They (1994) established the following principles of CL: positive interdependence, face to face interaction, individual and group accountability, interpersonal and small-group skills and group processing. These principles contribute to the fact that students are active and acquire not only contents but also different types of competences and interpersonal skills that can be useful in life, expressed thus by Divaharan and Atputhasamy (2002, p. 73):

Cooperative learning helps students to develop interpersonal skills (Slavin, 1987) such as: getting to know and trust team members; communicating effectively and clearly; providing support and challenging fellow team members; and engaging in constructive conflict resolution (Johnson and Johnson, 1994). In addition, these social skills may help students to acquire a sense of social responsibility (Vermette, 1988).

CL implies that students work together in order to accomplish a common goal. Working cooperatively requests the development of different types of competences apart from the acquisition of contents. Traditionally, emotional competences have been neglected in higher education (Barblett & Maloney, 2010; MacCann, Lipnevich & Roberts, 2012) but some authors have highlighted their importance in the last decade (Goleman, 1998, 2006; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Hay Group, 2002; AUTORA, AÑO; Mikolajczak Brasseur & Fantini-Hauwel, 2014; Peñalva-Vélez, López-Goñi & García-Manso, 2016; Ramos, Chiva y Gómez, 2017). Emotional competences are understood as the ability of human beings to regulate emotions. Tallón and Sikora (2011, p. 40-41) categorise emotional competences as personal and social, as we can see in the Table 1.

Table 1.

*Classification of emotional competences based on Tallón and Sikora (2011).*

Personal competences	Social competences
Self-knowledge, security, self-control, adaptability, sincerity, optimism, initiative, motivation to achieve a goal and resistance.	Understanding others, political consciousness (which alludes to who has the power in a group), communication, cooperation, leadership, influence and management of conflicts.

Since we are interested in designing activities that help students to be prepared for the demands of the labour market, we are especially interested in social competences. These competences are understood as the integration of thoughts, feelings and behaviors to accomplish certain social and interpersonal outcomes. In this sense, students will develop social responsibility, which will facilitate their critical and constructive participation in social processes. In fact, these competences are useful in educational and social contexts and they contribute to students' development as social citizens, which is essential in a critical global citizenship education.

Out of the different social competences proposed, we are going to design some activities (see section 4) that allow the development of communication and management of conflicts not only for their utility for the labour market but also because these competences are clearly connected with the principles of peace education.

Peace education has been developed in the last 70 years as a way of pointing out the importance of teaching about social problems such as racism, gender discrimination, war, poverty, among others. Bringing these topics into the classroom contributes to the development of emotional competences because students are invited to think about different social realities and to respect differences among human beings. In fact, it is education whose main purpose is to be "directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms". It promotes "understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups" and furthers "the activities of the United Nations for the maintenance of peace" (Universal Declaration of Human Rights 1948, art. 26).

Moreover, PE is the process of promoting the values, skills and attitudes that are necessary to bring about changes in behaviour that will enable human beings to prevent conflict and violence, both overt and structural. PE contributes to resolve conflict peacefully and to create the conditions conducive to peace, whether at an intrapersonal, interpersonal, intergroup, national, or international level (Bajaj & Chiu, 2009; Barbeito Thonon, 2016). These ideas are essential in order to promote peace in the classroom at the higher level.

This pedagogical proposal is created to promote the dignity of human beings so that violence is avoided and peace is highlighted (Andersson, Hinge & Messina, 2011; Castillo Rocha, 2018). In this sense, PE highlights active participation, respect for diversity and the importance of giving equal opportunities for all human beings. In addition, PE promotes values towards peace that include non-violent means of solving conflict in the classroom as one of the key aspects to be taken into consideration during the teaching-learning process.

Most of the studies on PE done in the last decade have concentrated on the importance of this pedagogy in conflict resolution (Bar-Tal, 2002; Chaudhuri, 2015; Danesh & Danesh, 2002a, 2002b, 2004; Davies, 2005; Isumonah, 2005; Sandy, 2001). There are also studies that highlight the advantages and principles of such education (Bajaj & Chiu, 2009; Danesh, 2006; Harris & Morrison, 2003; Page, 2004, 2008; Salomon & Nevo, 2002; Tal-Or, Boninger, & Gleicher, 2002). In addition, other authors have published some practical experiences framed in PE (Clarke-Habibi, 2005; Galtung & Udayakumar, 2013; Salomon, 2002; Timpson, 2002). All these studies have in

common the importance of the respect of diversity and the peaceful means of solving conflicts so that students can be active citizens in society.

### **3. Research design**

This article combines some of the principles of peace education with a cooperative methodology so that students are able to work in groups at the same time that they can apply the principles of PE during the whole teaching-learning process and, especially when there are conflicts in the groups. Our main research questions are the following: In what way can the principles of PE be used in cooperative activities? How can CL and PE contribute so that students can acquire social competences such as communication and conflict solving?

This article has two main objectives: a) to integrate cooperative learning and peace education in an English as a foreign language (EFL) subject through the design and development of some cooperative activities and b) to help students develop some social competences that will be useful in their future career by doing the activities proposed.

#### **3.1. Context and participants**

The research presented in this paper was done in the core subject English Language V, which is taught in the third year of the degree in English Studies (Grado en Estudios Ingleses) at the University of Alicante. The subject is taught 60 hours in the classroom and there were 90 hours where students are asked to do individual or group work in order to acquire the contents and competences requested in the subject. The subject was designed to help students develop the five skills (listening, speaking, reading, writing and interaction) at level C1.

English Language V was taught four hours per week, one hour was theoretical and three were practical. The theoretical one was devoted to work with the main aspects of academic writing so that students could deepen into the main characteristics of the main texts types in English taking into consideration their formal and functional aspects. In this way, they would be able to use them in the right context taking into consideration the communicative end of each text type.

Students were asked to prepare a cooperative oral presentation on a social topic of their choice in the second hour so that they could put into practice their oral skills by presenting in front of an audience. The third hour was used to revise grammar. Every week students were asked to prepare some grammar exercises at home after the lecturer had given a short explanation of the grammatical point under study. Finally, the fourth hour was used for students to participate in a debate prepared by the same group of students who had organized the oral presentation.

There were 102 students registered in the said subject during the academic year 2016–2017, 89 women and 13 men. Most of the students were 21 years old. All of them have studied English in the first two years of the degree, which means that they acquire level B1 in the first year and level B2 in the second year. The majority of the students wanted to be high school lecturers in Spain but there were also students who wanted to teach English or Spanish abroad. In addition, there were also students whose main aim would be to work as translators and interpreters.

### 3.2. Methodology

The methodology followed is mainly qualitative-descriptive because the teacher took notes on students' participation, questions, difficulties and challenges during the teaching-learning process. This methodology is adequate and relevant to observe students' progress during the teaching-learning process. The teacher decided to choose cooperative learning as an approach to pedagogy due to the large number of students registered in the subject. Consequently, the lecturer organized different activities that promoted the participation of the different group members and that allowed the combination of some of the principles of CL and PE (see section 4). Moreover, the lecturer also designed some social competences such as communication and conflict solving so that students could deepen on them during the teaching-learning process. These competences were selected due to their relationship with the principles of CL and PE and their utility for students' career.

The cooperative activities that students had to carry out during the semester were the following: the cooperative analysis of texts connected with peace education and global issues, the preparation of a cooperative oral presentation and a cooperative debate based on social topics, the evaluation of the oral presentation done by another group and the participation in two group tutorials. All these activities are framed by the principles of PE and CL.

The social nature of the activities selected contributes to developing students' social competences, critical skills and also to their awareness of social issues. Students were asked to organize themselves in groups of six people in order to accomplish the designed tasks at the beginning of the semester. Each group had to have a group coordinator, i.e., a student to be in contact with the lecturer during the learning process to answer questions. Working in groups gave students the opportunity of enriching from others' opinions and learning from the pros and cons of working together in order to accomplish a common goal. Students' participation in these activities was 15% of the final grade. The designed activities took place during the first two weeks of the semester, and each activity was done during two practical hours; the language used in the classroom was English.

The active pedagogy chosen during the teaching-learning process highlights that students acquire not only content but also competences. Moreover, it also involves promoting an egalitarian and cooperative relationship between students and lecturers, which contributes to the construction of an active citizenship and to the promotion of dialogue and interaction in the classroom. Therefore, this article presents an example of an active pedagogical proposal in which students are the protagonists of the teaching-learning process.

Once the activities had been done, students were asked to complete an anonymous survey of 14 questions at the end of the semester so that the lecturer could see students' opinions about the pedagogical approach chosen, what they had learned with it and other aspects (see section 5 for a summary of students' answers and appendix 1 for the questions). The survey was prepared at the end of the semester and it was based on the notes taken by the lecturer during the teaching-learning process. These notes concentrated on how students participated and on the main strategies used by students to negotiate meaning and to solve conflicts. Moreover, these notes shed light on the way leadership was established in the groups and on how the different activities



contributed to the acquisition of students' social competences apart from content. In this sense, the survey offered some quantitative data that helped to understand the contribution of the activities designed to students' learning.

The different questions of the survey were designed to make students think about the main aspects that the lecturer had taken into consideration to design the pedagogical proposal based on cooperative learning and peace education presented in this article. Data were collected at the end of the teaching-learning process and they were analysed manually.

#### **4. A proposal of activities that promote cooperation and peace education**

The following activities have been designed in order to integrate some of the principles of CL and PE so that students can acquire social competences that will allow them to communicate effectively, to cooperate and to solve conflicts. Promoting cooperation in the classroom implies that students have to work together in order to accomplish a common goal. Due to the limitation of space in this paper, this section will just offer three of the activities students have to prepare during the semester; the rest will be analysed in future studies. These activities are innovative because they contrast with previous experiences in the same subject. In the past, teaching was mainly based on the correction of grammar exercises, and interaction in the classroom was rarely promoted.

##### **4.1. The cooperative debate**

Every week one group was asked to present an oral presentation and a debate on a social topic following the guidelines explained in the classroom. Social topics allow students deepen on global issues such as racism, ecology, gender violence, etc. In this sense, students are aware of the challenges of society and of the social changes that should take place in order to build a better world.

The cooperative debate was a very useful technique that allowed not only the promotion of interaction in the classroom but also the development of critical skills and effective ways of communication since students are given opportunities to ask questions about the social topic under discussion, to be critical with the different points of views shared and to express their opinions clearly.

At the beginning of the semester the lecturer explained some techniques that can be used to promote communication and active participation in debates so that students could use them when organizing their own ones. The purpose of debates was to promote interaction in the classroom and critical thinking by giving students the opportunity of speaking English and organizing their ideas about a current topic. Moreover, students were asked to justify their arguments and to respect the different points of view. Some of the techniques are the following:

For example, students could be divided into small groups (about five or six people each) so that they could discuss their answers to various questions; each small group should have a group leader to share the answer with the rest of the classroom. Moreover, some games could be prepared so that students could practice their English and have fun in the classroom. Another

useful technique would consist of dividing students in two big groups so that half of the class would support the topic under discussion and the other half oppose it.

This activity also allowed the development of active listening because students had to listen carefully to other students' opinions before they could decide if they agreed or disagreed. In this sense, students were given many opportunities to work on critical thinking by using this practical section as an opportunity to express their ideas and contrast them with those of their classmates.

Sometimes students disagreed with their classmates' opinions. Whenever this happened, the lecturer encouraged students to put into practice the principles of PE such as respect for the different opinions and active listening so that others' points of view could be understood. Students were always asked to think about what they could learn about other points of view. In addition, the lecturer gave importance to respect opinions that were different to the one they had so that students could broaden their perspective. The lecturer also emphasized that disagreeing was positive because it gave students the opportunity of understanding different points of view and different ways of looking at the topic under discussion. In addition, this activity promoted the principle of PE that highlights the importance of peaceful conflict management (see section 5). In fact, the lecturer gave importance to the reflexive capacity of students.

## **4.2. Group tutorials**

The European Higher Education Area (EHEA) promotes that lecturers and students share the responsibility in the teaching-learning process. It is also essential that students receive feedback while they learn so that they can take decisions that made them improve their skills. For this reason, it was decided to use group tutorials in order to supervise the different steps followed by students to accomplish the proposed tasks, the progress made by the different group members and the acquisition of competences. However, in a classroom there are usually a few students who do not actively participate in the group and do not actually contribute to the making of decisions. In this case, group tutorials are also used to make sure that all students are contributing to the tasks assigned.

The different cooperative groups had two group tutorials during the semester: one before the oral presentation and debate and one after it. In the first one, students had the opportunity of asking the lecturer for advice if they had any doubts about the preparation of the different tasks, how to organize the information in the oral presentation or how to make everybody in the classroom participate in the debate.

The second tutorial took place after students had made the oral presentation and facilitated the debate. The lecturer asked the group how they felt accomplishing both activities in the classroom, if there had been any difficulties in the group, the main positive things they had done and some features that they would possibly improve. Finally, students were asked what grade they should receive; this gave students the chance of discussing their grades with the lecturer and of paying attention to the main aspects that were necessary to take into consideration when evaluating cooperative activities like the ones under analysis.

Group tutorials were also useful for students to share with the lecturer some possible conflicts they had in their groups. In this sense, lecturers needed to be professionals who

recognized their emotions and understood the emotions of others, who made decisions taking into consideration the consequences, and who could control their emotions so that they could be as objective as possible when solving conflicts among students.

### **4.3. Cooperative analysis of Mandela's speech of inauguration as president**

At the beginning of the semester, the lecturer explained the main cohesive devices in English (reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical cohesion) and their use was illustrated with examples from authentic texts based on social content. After that, the lecturer wanted that students could analyse the cohesive devices explained in a text on a social topic such as poverty, war or gender violence. In this sense, the analysis of the topic contributed to the promotion of peace as an alternative to solve social problems as the ones already mentioned.

The classroom was divided into groups, and each group was given several paragraphs of similar length of the speech of inauguration as president given by the South African president Nelson Mandela, on 10 May 1994 in Pretoria. In this way, students were given the opportunity not only of observing the main cohesive devices that make the speech so powerful and full of meaning but also they could deepen into the ideology of Nelson Mandela.

The analysis of the speech made students be aware of the discrimination that black people suffered during the apartheid IN South Africa and of the divisions between the white and black population, which did not contribute to the promotion of peace during decades. The fact that Mandela promoted peace with his life, his writings and his speeches helped students develop their critical thinking and social awareness because his ideology and work made students think of the different ways in which a human being can be committed with society. Consequently, students contrasted the ideology of apartheid based on racial discrimination and injustice with Mandela's ideology, which is based on peace, equal rights for every human being no matter what their race, gender or social class was.

This activity was useful to highlight cooperation in a language subject because the fact that each group was only given some of the paragraphs for the analysis meant that they needed information from the other groups in order to understand the complete discourse. In this way the final result of the activity depended on the work done by every group. Hence cooperation was promoted in the classroom instead of competition.

During the whole activity, the lecturer emphasized that the Discourse of Inauguration as President by Nelson Mandela (Asmal, Chidester & James, 2004) is a text that promoted a peaceful ideology, and therefore, it contributed to introduce peace education in a language subject so that students could think of the importance of reconciliation, justice and peace in order to improve their society.

## **5. Results and discussion**

Cooperative learning was chosen because it promotes cooperation, problem-solving, respect for differences and participation. The classroom thus becomes a place where explicit

reflection and discussion on social topics is promoted and where values and social competences are highlighted. Students develop the capacity to show empathy for and tolerance of others and gain knowledge of the world by being critical of the social topics discussed in the classroom.

### **5.1. Qualitative aspects**

The different activities designed intend to combine the principles of cooperative learning with those of peace education so that students may acquire different social competences that they can use effectively in the labour market. Out of the different social competences presented in section 2, we are going to concentrate on communication and conflict solving because they are clearly connected with the promotion of peace.

a) Communication: students needed to exchange ideas, to complete the different tasks and to explain their work in the classroom. Communication was connected with the principle of CL called face-to-face interaction; this was essential in order to interact with the lecturer in group tutorials and to complete the different cooperative activities because students had to express their opinions about how to prepare the oral presentations and debates. They also had to take decisions about what materials to use, how to organize the information in a coherent and cohesive way, etc. Promoting communication and interaction may allow students to acquire and develop essential interpersonal and small-group skills such as negotiating and conflict solving, which are essential for peace education. The different activities (see section 4) were effective in this respect because students were asked in a survey at the end of the semester if they liked the combination of PE and CL as active pedagogies (95% offered a positive answer) (see question 1 the survey in appendix 1).

In addition, they were asked about what they had learned with this pedagogical proposal (question 2) and 93% pointed out that they had developed strategies to solve conflicts peacefully and to negotiate with their classmates. Students were also asked in the survey how the three cooperative activities described in section four contributed positively to improve their communicative competence (question 3). Students pointed out that they had improved the competences because they needed to use English in order to negotiate, summarize and defend their work; the said activities gave students the possibility to defend arguments orally in English in front of people; to encourage the reflexive capacity of students and to defend the work done from possible criticism; to be able to apply theoretical knowledge of English grammar to practical and real situations in the classroom; to be able to communicate in fluent written and spoken English; to work as autonomous and critical learners and to undertake research.

Dialogic and participatory forms of communication were highlighted in the activities proposed. Following Ellis (2008), we observed how the cooperative activities proposed contributed to social integration because they promoted interaction in the groups, critical thinking and the exchange of ideas among students. These characteristics are sought after by employers because they want professionals who are competent in interpersonal skills such as communication. In this way, different ideas can be discussed and problems can be solved peacefully so that group work is successful. Consequently, the fact that students were active and used the foreign language to prepare the activities requested seem to facilitate the acquisition of

language and competences. This may make them more employable because they are able to use English to negotiate, to interact in different social situations and to participate in group discussion and in active listening.

b) Conflict management: students needed to negotiate with their classmates and to take decisions throughout the teaching-learning process. This sometimes involved the necessity to solve conflicts. Conflict management is related to the principle of CL called interpersonal and small-group skills because conflicts are normally connected with interpersonal misunderstandings.

Whenever there were conflicts in the groups, the principles of PE were applied because conflict in the classroom and in groups was addressed peacefully. The lecturer emphasised that conflicts would be solved by negotiating and listening to the different points of view whenever there were different opinions, so that students could do the same in their personal life.

In addition, the lecturer highlighted the importance of dialogue as a key to solving conflicts, to dealing with social topics and to promoting peaceful interaction in the classroom. Consequently, communication was not only used by students to express freely their ideas on the topics but also to solve conflicts that appear in the groups when students disagreed or had different opinions on organising a task. Moreover, dealing with social topics promoted values that contributed to the integral development of students as human beings, such as honesty, understanding and empathy.

The lecturer explored the distribution of power in the groups in order to create an environment of peace in which leadership is shared and negotiation becomes the key strategy for group organisation and conflict solving. The activities proposed helped develop a positive climate in the classroom that contributed to the positive behavior and relationships of students. This avoided many conflicts, and those that appeared were handled in a nonviolent way to respect the rights of all involved. Moreover, our teaching proposal is an example of integration of language content with cooperative learning, peace, social topics and human rights in the curriculum.

The cooperative activities designed in the subject English Language V allow the application of the principles of PE (e.g., integration, respect for diversity, peaceful conflict solving) as well as the development of a number of social competences that students will need in their future careers (Goleman, 1995, 1998, 2006; Johnson, 2009; Wang, Young, Wilhite, & Marczyk, 2011).

## **5.2. Quantitative aspects**

At the end of the academic year, once students had done all the cooperative activities designed, they were asked to complete an anonymous survey so that the lecturer could know their opinion about the methodology used in the subject and the acquisition of social competences that are connected with peace education, i.e., conflict solving, leadership, cooperation and communication. The following paragraphs offer the survey's analysis.

Of the students who were evaluated with cooperative activities, the great majority, 74%, got a B, 8% got an A, 11% got a C and only 7% failed the subject. The different cooperative activities seemed to contribute positively to an improvement in students' communicative competence apart from social competences. This was done by giving students the opportunity to communicate, to cooperate, to solve conflicts and to be leaders when presenting their oral presentation and debate.

In essence, they acted like the lecturers of the group when giving their presentation on a topic of their choice. Moreover, they had to put their social skills into practice in order to manage time, answer questions and have students participate in the debate.

There were very few cases in which students were so uncomfortable working in groups that they did not develop social competences and can even fail to acquire the target language. A survey was prepared in order to gauge students' opinions about the cooperative activities designed in English Language V and the social competences they acquired with them. Apart from the answers to the first three questions of the survey referred to in the previous paragraphs, we offer the main results of the rest of the questions below.

For question four, the great majority of the students (94,93%) considered that it is positive to develop social competences apart from learning content in courses at the University because these competences were connected with real life and will be useful for their future as professionals. The other 5,06% answered in the negative because they considered that these were something to be learned in the labour market.

When students were asked if there were conflicts in their groups (questions five, six, and seven), 30,37% provided a positive answer and 69,62% provided a negative one. All groups except one solved the problems by talking in the group; the other one talked to the lecturer asking for help in order to find a solution to the conflict. The main conflicts pointed out were disagreement in the topic and the lack of cooperation of some group members. The groups that had no conflicts thought that the main reasons for that were that the group members held similar opinions or that they were open minded, responsible and organized. In question eight students were asked how they saw conflicts. It is significant that 74,68% saw them as an opportunity to learn, whereas 25,31% perceived them as a problem to be solved.

In question nine, students were asked about the necessity of having a leader in order to prepare for the cooperative activities proposed in English Language V; all of them answered yes. Most (64%) answered that the leader in their groups had appeared naturally (question ten); 13,33% said that the leader was the person who knew more about the topic chosen for the oral presentations and she or he suggested she should perform this role. In four cases the leader was voted in (5,33%), and 2,66% considered that the leader was imposed. Finally, there were some cases (14,66%) in which students felt that there were different leaders depending on the tasks to be done and the different steps of the oral presentations. In addition, in question number eleven, students were asked about the main attributes that a leader should possess. The answers were heterogeneous: empathetic (62%), somebody with initiative and a good communicator (55%), tolerant and responsible (48%), patient and a good listener (33%).

One of our main interests was to discover the major techniques used by students to cooperate in groups (question twelve). More than half (65,82%) answered that they divided the tasks, whereas 35,44% made it clear that they took into consideration the main skills each group member possessed. Apart from the previous answers, 48,10% pointed out that they held meetings in order to organize their cooperative work and emphasized that they used Facebook or WhatsApp to be in contact.

It is significant that 79,74% of students gave a positive answer in question thirteen when asked if they learned more and were better able to apply theory to practice when they worked in cooperative groups. The main reasons they gave were that learning was normally easier and more entertaining, that they could practise their English and that they could acquire competences. However, 26,58% offered a negative answer because they said that working alone gave them the opportunity of doing what they wanted and of being independent when taking their decisions.

Finally, in question fourteen, the majority of the students (81,01%) considered that lecturers were prepared to help them acquire social competences such as being able to solve conflicts, to be a good leader and to cooperate in group work because of their experience. Nevertheless, 18,98% think that the latter abilities were not and specified that it was not their job, or that it depended on their abilities and their personalities.

This section has paid attention to some of the main social competences that students acquire with the cooperative activities proposed and their relationship with peace education. In addition, the analysis of the survey has made clear students' opinions about this type of learning. Their answers show that they are aware of the importance of learning social competences for life in general and for the labour market in particular. Therefore, teaching using cooperative activities that promotes socio-emotional competences should be promoted and given as much importance as is teaching academic competence.

## **6. Conclusions**

CL and PE promote real and authentic learning that can be supervised by group tutorials throughout the whole teaching-learning process in order to observe that some important social competences such as communication or conflict management are accomplished and that the principles of CL and PE are present. In this way, learning becomes a dynamic and useful process because it provides students with opportunities of interaction, of acquiring competences and of putting into practice what they have learned, which can be transferred to the labour market. Consequently, the proposal of activities presented in this article can be transferred to other subjects.

The subject English Language V promotes PE and CL, thanks to the pedagogy used by the lecturer, the philosophy used to organize and develop the curriculum and the kinds of activities that students are required to do throughout the semester. Teaching with the principles of PE means that lecturers have internalised these principles themselves and that they are an example through their behaviour and discourse in the classroom. In this way, lecturers become models to be imitated by students and become examples of integration of peace theory, conflict resolution and PE in a language course. This is one of the challenges of PE.

There is a clear link between CL, PE and the acquisition of emotional and social competences such as communication, conflict management, empathy or leadership because students are asked to work as a team to obtain a common goal. The social nature of the cooperative activities selected in the subject English Language V contributes to the development of different social competences in students such as empathy, cooperation or communication. The said competences contribute to the development of students as critical and global citizens, which involves that they are not only

aware of the necessity of transforming the world but also of the importance of their active role in order to advance in social transformation. These competences are essential for working in groups in the classroom and in the labour market. In addition, students develop tolerance and respect for diversity when they hear opinions different from their own in the classroom. At the interpersonal level, students work on resolving conflicts when there are problems or misunderstandings in the groups.

### **Bibliographical references**

- Andersson, I., Hinge, H. & Messina, C. (2011). *Peace education*. London: CiCe Academic Network Project, Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- Asmal, K., Chidester, D. & James, W. (Eds.) (2004). *Nelson Mandela. In his own words. From freedom to the future*. Lancaster: Abacus.
- Bajaj, M. (2008). Critical peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (pp. 135–146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. & Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace and Change*, 34(4), 441–455.
- Barbeito Thonon, C. (2016). *122 acciones fáciles (y difíciles) para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Barcelona: Oxfam Intermón.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practices in the world* (pp. 27–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barblett, L. & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(2), 13-18.
- Barkeley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkeley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2008). *Técnicas de aprendizaje cooperativo. Manual para el profesorado universitario. Translated by P. Manzano*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. & Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: A contribution from the human development approach. *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28. doi: <https://doi.org/10.1080/17449626.2016.1148757>
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2015). Educating citizens in the foreign language classroom: Missed opportunities in a Colombian EFL textbook. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology and Education. The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 69-89). London: Routledge.
- Castillo Rocha, C. (2018). Iniciando la reconciliación: una experiencia de educación para la paz en una primaria multigrado en Yucatán, México. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 7-28. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5333>



- Cavazotte, F., Moreno, V. & Hickmann (2012). Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance. *The Leadership Quarterly*, 23, 443-455.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33–56.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace Education in a Broader Perspective. *Education Journal. Special Issue: Gender, Peace and Education*, 4(1-1), 6-9.
- Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55–78.
- Danesh H.B., & Danesh, R.P. (2002a). Has conflict resolution grown up?: Toward a new model of decision making and conflict resolution. *International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59–76.
- Danesh H.B. & Danesh, R.P. (2002b). A consultative conflict resolution model: Beyond alternative dispute-resolution. *International Journal of Peace Studies*, 7(2), 17–33.
- Danesh, H. B. & Danesh, R.P. (2004). Conflict-free conflict resolution (CFCR): Process and methodology. *Peace and Conflict Studies*, 11(2), 55–84.
- Davies, L. (2005). The edge of chaos: Explorations in education and conflict. In J. Zajda (Ed.), *International handbook on globalisation, education and policy Research* (pp. 631–642). Springer: The Netherlands.
- Divaharan, S. & Atputhasamy, L. (2002). An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 72-83.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition. Second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farh, C.I., Seo, M. & Tesluk, P.E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 890-900.
- Galtung, J. & Udayakumar, S. P. (2013). *More than a Curriculum. Education for Peace and Development*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong Achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E. & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education. Second edition*. Jefferson and London: McFarland & Company.
- Hay Group (2002). *Emotional competence inventory: Technical manual*. Boston, MA: Hay Group.
- Isumonah, V.A. (2005). Problems of peacemaking and peacekeeping. In I.O. Albert (Ed.), *Perspectives on peace and conflict in Africa* (pp. 198–216). Ibadan: Peace and Conflict Studies Programme.
- Johnson, D. W. (2009). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization. Tenth edition*. Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.P. (1997). *Joining together: Group theory and group skills*. Sixth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom. Fourth edition*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Martínez Lirola, M. (2007) El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Lirola, M. (2013). Ejemplos de la relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 22, 73-83.
- Martínez Lirola, María (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- MacCann, C. A., Lipnevich, A. & Roberts, R.D. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 315-319.
- Mikolajczak, M., Brasseur, S. & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ: The short profile of emotional competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46.
- Page, J. S. (2004). Peace education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50(1), 3-15.
- Page, J. S. (2008). *Peace Education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J.J. & García-Manso, M.I. (2016). El desarrollo de las competencias emocionales en alumnado de secundaria: perfiles diferenciales en función del sexo. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 223-242. <http://dx.doi.org/10.6018/j/253301>
- Ramos, G., Chiva, I. & Gómez, M<sup>a</sup>. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The concepts, principles, and practices around the world* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salomon, G. & Nevo, B. (eds.). (2002). *Peace education: The concept, principles and practices around the world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Sandy, S. (2001). Conflict resolution in schools: 'Getting there'. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(2), 237-50.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Tallón, R. & Sikora, M. (2011) *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Translated by N. Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Tal-Or, N., Boninger, D. & Gleicher, F. (2002). Understanding the conditions and processes necessary for intergroup contact to reduce prejudice. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp.89-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Timpson, W. (2002). *Teaching and learning peace*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Universal Declaration of Human Rights, 1948. General Assembly Resolution. 217A (III). December 10, 1948; U.N. Doc A/810, 71 (1948), Article 26.
- Vermette, P.J. (1988). Cooperative grouping in the classroom. *Social Studies*, 79(6), 271-273.
- Wang, N., Young, T., Wilhite, S. C. & Marczyk, G. (2011). Assessing students' emotional competence in higher education: Development and validation of the widener emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(1), 47-62.

#### **Appendix: Survey on social competences and cooperative learning**

1. Did you like the combination of PE and CL as an active pedagogy? – Yes –No
2. What have you learned with this pedagogical proposal?
3. How did the different cooperative activities contribute to improve your communicative competence?
4. Is it positive that apart from learning contents you develop social competences (i.e. the capacity to be a leader, to solve conflicts and to cooperate in groups) at the University? – Yes – No –Why?
5. Were there conflicts in your group? – Yes –No
6. If the answer is yes, how were they solved?
  - Talking in the group
  - Talking to the lecturer
  - Nothing was done
  - Other ways (PLEASE, SPECIFY)
 Specify the conflicts you had:
7. If the answer is not, why do think that there were no conflicts?
8. How do you see conflicts?
  - As an opportunity to learn (and be tolerant, empathetic, patient, etc.)
  - As a problem to solve
9. Was it necessary to have a leader in each group in order to prepare the cooperative activities proposed in this subject? – Yes –No
10. How was the leader chosen in your group?
  - It was voted

- One person suggested she/he should be the leader
- It came naturally

Other ways of choosing the leader. PLEASE SPECIFY

11. In your opinion, what are the main attributes that a leader should have?

12. How did you manage to cooperate in your group?

- You divided the tasks
- You took into consideration the main skills each group member had
- Other ways (PLEASE, SPECIFY)

13. Do you learn more and are able to apply theory to practice when you work in cooperative groups? – Yes    -No    -Why?

14. Do you think that lecturers are prepared to help you to solve conflicts, to be a good leader and to cooperate in group work? – Yes    -No    - Why?

## ***Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales\****

*Relevant social problems: interdisciplinary approach to integrated teaching of social sciences*

Luisa Fernanda Ocampo Ospina

*Universidad de Antioquia*

*Email: lufe583@gmail.com*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7270-8003>*

Santiago Valencia Carvajal

*Universidad de Antioquia*

*Email: santivajal456@gmail.com*

*Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2994-5385>*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>

### **Resumen**

El artículo expone las proposiciones teóricas que sirvieron para sustentar la investigación sobre cómo la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de problemas sociales relevantes –PSR– se constituye en una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Estos planteamientos son producto de las relaciones entre la pesquisa y el enfoque metodológico -estudio de caso dirigido por la teoría- usado en la misma. En las proposiciones se considera que promover la aplicación del enfoque de –PSR– en los currículos escolares implica un cambio de paradigma en la organización de los contenidos, pues este plantea la necesidad de un currículo crítico en el que se incorpore una mirada interpretativa de la realidad y una visión crítica de la enseñanza y del aprendizaje. Así, mediante el desarrollo de capacidades cognitivas lingüísticas los estudiantes logran la comprensión de la realidad social, finalidad en la enseñanza de las ciencias sociales, a fin de estar en capacidad de intervenirla desde su acción social y ciudadana.

**Palabras clave:** Didáctica; enseñanza; ciencias sociales; problemas sociales; interdisciplinariedad.

\*El artículo se concibe a partir de los resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación: La enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela. Inscrito en el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, Colombia.

---

**Abstract**

This paper exposes the theoretical propositions that served to sustain the research on how social sciences' teaching from the approach of relevant social problems -RSP- constitutes a proposal for interdisciplinary integration to comprehend the social reality in the school. These statements are the product of the relationships between research and the methodological approach -a case study guided by the theory- used for it. We argue that promoting the application of the RSP approach in the school curricula implies a paradigm shift in the organization of the contents, since this come up with the need for a critical curriculum in which an interpretative view of reality and a critical vision of teaching and learning are incorporated. Thus, through the development of linguistic cognitive abilities students achieve an understanding of the social reality, a main purpose in social sciences' teaching, in order to be able to intervene this reality based on their social and civic action.

**Keywords:** Didactics; teaching; social sciences; social problems; interdisciplinarity.

---

## 1. Introducción

El artículo presenta los argumentos en lo que se sustenta la investigación dirigida por Ocampo, L. F y Valencia, S (2016) sobre cómo la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de problemas sociales relevantes (en adelante se hablará de Problemas Sociales Relevantes bajo la sigla de -PSR-) se constituye en una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela, esto desde cinco proposiciones teóricas que surgieron como resultado de las relaciones entre los planteamientos teóricos y el enfoque metodológico utilizado en la pesquisa, el estudio de caso dirigido o basado en la teoría.

El estudio de caso dirigido por la teoría según Simons (2011), conforme a sus características, guía la indagación a través de una visión teórica determinada para la recolección de datos del caso en cuestión. Lo anterior, permite construir inferencias que sean aplicables a otros casos desde proposiciones teóricas que surgen de la base de datos cualitativos y apelan a una comprensión situada para lograr su vinculación con otros casos y escenarios.

Las proposiciones teóricas que surgen en esta investigación no se constituyen en una muestra probabilística, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos, por medio de planteamientos de tipo conceptual y/o procesal que sirven para indicar cómo la integración interdisciplinaria de las ciencias sociales escolares desde la enseñanza de PSR contribuye a la comprensión de la realidad social.

Para comprender de forma adecuada las proposiciones teóricas, es preciso caracterizar de forma breve el enfoque de problemas sociales relevantes. Este enfoque curricular para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales emerge de la tradición anglosajona de los Social Studies en la década de los 50 del siglo pasado como producto del movimiento de intelectuales interesados en el análisis de las situaciones públicas o cuestiones conflictivas de la sociedad. Entre los pedagogos de importancia esta Dewey (1909) quien, en contraposición a la disciplinarietà del currículo, defendió la necesidad de un currículo integrado desde el cual se propendiera por la formación ciudadana y democrática de los sujetos.

Un problema social o conflicto como lo expresan Henríquez y Pagés (2011) no se debe comprender bajo una perspectiva negativa sobre un hecho que se presenta en la sociedad, sino

como una forma de caracterizar cómo las personas se relacionan entre sí o con el entorno. Esta forma de relación social, manifiestan los mismos autores, se basa en intereses diferentes que pueden ser en ocasiones contrapuestos. Así, los problemas sociales para abordar en este enfoque parten de situaciones problemáticas del entorno físico y social, significativas para la experiencia individual y colectiva de los estudiantes.

Procurar por la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva integrada como lo es el enfoque de PSR demanda reconocer la realidad social como fuente primordial de conocimiento en la escuela, y que su comprensión de acuerdo con su naturaleza, no debe atomizarse en la disciplinarización curricular. Por el contrario, esta visión interdisciplinar se considera una alternativa consecuente con la naturaleza, integrada, dinámica y compleja de lo real.

El enfoque propuesto, no pretende la fragmentación del conocimiento, propicia en cambio, conforme lo propone Vasco et al (2000) la comprensión de esa realidad a través de la relación interdisciplinar de las ciencias sociales, articulando el saber disciplinar de estas ciencias con el saber cotidiano de los estudiantes. En consecuencia, en el conocimiento escolar confluye el estudio de problemas sociales reales propios de la cotidianidad, para estudiarlos con los marcos disciplinares de las ciencias sociales teniendo como herramientas de análisis las habilidades cognitivo lingüísticas tales como la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación del acontecer social.

Es, por tanto, que el enfoque de PSR responde a la necesidad de comprender la realidad desde la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento social desde una perspectiva interdisciplinar; al promover la competencia ciudadana y democrática como eje transversal al proceso de investigación que vincula la enseñanza a través de problemas sociales. Asimismo, atiende a la pretensión de un currículo alternativo en el marco de una enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela que aporte reflexiones al campo de la didáctica de las ciencias sociales desde una postura crítica y reflexiva de la práctica educativa.

Así pues, las proposiciones teóricas que sirvieron para dar sustento a cómo la enseñanza de las ciencias sociales desde el enfoque de PSR se constituye en una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela, han de servir de guía para entender lo expresado con anterioridad, además de permitir develar nuevos elementos para considerar la aplicación de este enfoque en los currículos escolares.

## **2. Proposiciones teóricas**

### **2.1. Proposición uno: Los problemas sociales relevantes posibilitan la integración en la enseñanza de las ciencias sociales**

Entender los PSR como fuentes para seleccionar los contenidos del área de ciencias sociales implica tener en cuenta que como parte de la realidad social, estos problemas suponen una mirada desde diferentes perspectivas, con el fin de obtener herramientas y marcos de comprensión más

amplios que permitan la interpretación de la realidad desde su multidimensionalidad, sus interacciones y procesos.

Abordar problemas relevantes de la vida social en las ciencias sociales promueve la integración escolar de estas últimas, en tanto las diferentes disciplinas que las conforman brindan conceptos, metodologías, marcos de interpretación que posibilitan entender la naturaleza compleja e integrada de lo real. Acercarse, pues, a esos problemas que aquejan a la sociedad, que movilizan a los estudiantes, sugiere que se tengan en cuenta los aportes que se hacen desde la historia, la geografía, la antropología, la sociología, la economía, la política para abarcar analíticamente los fenómenos sociales.

En concordancia, una enseñanza que propugne por el estudio de problemas sociales reales reconoce diversas oportunidades para la selección, organización y estructuración de los contenidos a enseñar, a la vez que amplía los materiales didácticos para el aula; ello contribuye a que se acentúe la idea de que lo que debe ser enseñado no viene ya dado, sino que la realidad en su constante transformación puede y debe ser la fuente de conocimiento en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y reflexión constante sobre la sociedad.

Teniendo como argumento que debe existir una conexión entre el conocimiento de las disciplinas y el que se extrae de la vida cotidiana, los PSR se indican como el puente para enlazar estos ámbitos de conocimiento. Esta mediación para que pueda conferir el carácter necesario al tratamiento de la realidad social y al aprendizaje de aquello que permite comprenderla, precisa de unos marcos de interpretación que involucren diferentes aristas. Por esta razón, la enseñanza de las ciencias sociales basada en PSR propugna por articular todas las disciplinas sociales para dar cuenta de todos los elementos que interaccionan para configurar la realidad existente.

La conjunción de las ciencias sociales en el estudio de problemas sociales permite una lectura compleja, dinámica e integrada del entorno social, lo cual potencia procesos de análisis, explicación, interpretación y comprensión en los estudiantes. Igualmente, su tratamiento en el aula amplía el espectro de las ciencias sociales escolares en tanto la historia y la geografía como ciencias de síntesis de acuerdo con Rozada (1994) se integran a los otros campos sociales para el entendimiento de la realidad social como finalidad de la enseñanza de estas ciencias.

Seguendo el mismo autor, se propone que los PSR compendian la integración necesaria entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento cotidiano para conformar el conocimiento escolar, de manera pues que en su tratamiento, los problemas sociales no solo implican la mirada desde todas las disciplinas sociales para la comprensión abierta y crítica del acontecer social sino que también promueven la integración de campos de conocimiento que permiten disminuir la brecha entre la escuela y el entorno social.

En conexión con lo anterior, Cárdenas (como se citó en Rozada 1994) propone que la selección de los contenidos para enseñar ciencias sociales debe partir de la negociación entre las disciplinas y los problemas de la cotidianidad, allí establece que la propuesta de problemas sociales relevantes responde a los cuatro criterios de selección de contenidos propuestos; primero, poseer un interés social relevante; segundo, deben despertar el interés de los estudiantes al conectasen con la experiencia y la realidad social; tercero, permitir recoger ideas básicas y



relevantes de las distintas disciplinas sociales y finalmente, deben buscar un equilibrio entre lo educativo-formativo y lo científico-disciplinario.

De esta manera, de la selección de los problemas sociales y de su tratamiento con los enfoques disciplinares de las ciencias sociales en una dinámica de integración interdisciplinaria aparece un entramado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son plenamente asimilables a la estructura del currículo a considerar en distintos niveles escolares. La integración de las ciencias sociales a partir del estudio de PSR propugna de un lado, por un relacionamiento que Scurati (como se citó en Torres, 1994) se plantea como una interdisciplinaria compuesta, en la que para dar solución o acercarse a unos determinados problemas sociales, se propone la intervención desde múltiples disciplinas, analizando de manera conjunta los aspectos que presenta cualquier fenómeno sociohistórico y de otro, la integración interdisciplinaria de las ciencias sociales.

Así pues, al retomar lo propuesto Morin (2004), el enfoque de PSR puede verse como un aporte al pensamiento complejo, en tanto el desarrollo de este tipo de pensamiento parte de la relación del conocimiento social y su enseñanza, en la que es necesario orientar el aprendizaje hacia el estudio de problemas sociales, al determinar la ubicación de cada disciplina al respecto y establecer un tejido común entre las mismas.

## **2.2. Proposición dos: Los problemas sociales relevantes requieren para su estudio la movilización de habilidades cognitivo lingüísticas**

Los problemas sociales relevantes como propuesta de integración de las ciencias sociales en la escuela promueven la comunicación entre las distintas disciplinas sociales para analizar de manera crítica aquellas problemáticas que hacen parte de la realidad social y que por su esencia causan interés en los estudiantes, articulando lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en la escuela; la convergencia entonces de las ciencias sociales en el tratamiento de los PSR que se propugna es la integración interdisciplinaria.

La interdisciplinaria, en este sentido, se entiende como la articulación entre las disciplinas sociales que se comunican para alcanzar la comprensión de los fenómenos sociales, evitando análisis reduccionistas de aquello que se estudia. Por consiguiente, la interacción entre disciplinas puede partir desde la simple comunicación hasta la integración de conceptos, procedimientos y maneras de construcción de conocimiento permitiendo una visión multidimensional de lo social.

La propuesta de abordar los PSR para la enseñanza de las ciencias sociales se articula con lo propuesto por Torres (1994) al hablar de la síntesis interdisciplinaria, en tanto la integración interdisciplinaria que permiten, congrega los aspectos fundamentales de los contenidos de enseñanza de las disciplinas sociales para permitir en los estudiantes un entendimiento más amplio de lo que sucede, las tensiones y problemas que configuran la realidad, haciendo coherente la práctica educativa con el mundo social.

Ahora bien, una de las formas de acercar a los estudiantes al estudio en la escuela de los problemas sociales relevantes como los contenidos de enseñanza es la movilización de habilidades cognitivo lingüísticas, competencias comunicativas que permiten el aprendizaje en las

ciencias sociales y su interlocución como elemento fundamental en la formación democrática y ciudadana. En este sentido, se entiende que el lenguaje como instrumento esencial de la comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas como herramientas que permiten expresar y compartir lo que se aprende posibilitan que los estudiantes puedan interpretar y comprender la sociedad en la que viven.

Las competencias lingüísticas que se favorecen en el estudio de PSR, hacen parte de aquellas que en consideración de Casas. et al. (2005) son las más usadas en el aprendizaje de las ciencias sociales, a saber, la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Siguiendo sus planteamiento, aquel estudiante que tiene la habilidad de construir, justificar, defender sus puntos de vista, que sabe escuchar y los de los demás puede participar activamente en la sociedad, pues cuenta con las bases esenciales de la formación democrática, un asunto del que deben ocuparse las ciencias sociales en virtud de su didáctica.

En este sentido, los PSR requieren, en primer lugar, una mirada interdisciplinar de manera que puedan evitarse reduccionismos y miradas parciales a las problemáticas que aquejan al medio social y cultural, y esta mirada la brinda pertinentemente un acercamiento desde las ciencias sociales integradas, pues su comunicación a través de marcos conceptuales, perspectivas de análisis y formas de construir conocimiento permiten un acercamiento a la realidad social para interpretarla, comprenderla e influir en su transformación.

Así, las habilidades cognitivo lingüísticas en las ciencias sociales representan, de acuerdo con Benejam (2004), la capacidad de procesar información para saber qué y cómo son las cosas, comprender fenómenos y situaciones estableciendo relaciones causales, valorar puntos de vista contrarios y construir valoraciones propias e interpretaciones que conlleven a la toma de decisiones responsables que permitan plantear posibles soluciones a los problemas sociales abordados.

De lo anterior puede desprenderse que en la enseñanza de las ciencias sociales a partir del estudio de PSR confluye el análisis integrado de las ciencias sociales como elemento imprescindible de la mirada abierta y crítica del acontecer social, y la movilización de habilidades cognitivo lingüísticas que supongan a los estudiantes una conciencia de su papel activo en la sociedad y que los acerque a esas situaciones en las que transitan socialmente desde un análisis disciplinar, de manera que puedan leer en lo que aprenden en la escuela, en las ciencias sociales, los elementos necesarios para interpretar la realidad en la que circundan.

### **2.3. Proposición tres: Comprender la complejidad de los fenómenos sociales requiere una mirada interdisciplinar**

La realidad según Berger y Luckmann (2003) es externa a los sujetos por sus condiciones de existencia, pues esta se presenta a priori a la presencia de los mismos, sin embargo, dicha realidad es construida a partir del conjunto de relaciones que en ella se presentan y en la que participan los sujetos, reconociéndose así como una construcción social. Como conjunto de relaciones esta realidad es susceptible de ser leída desde diferentes ángulos, no solo por la presencia de diversas realidades según las condiciones de existencia de cada sujeto, si no por

considerarse como un todo complejo, de allí que el análisis interdisciplinar sea necesario para comprenderla.

En la realidad social se presentan fenómenos que se encuentran ya sometidos a su estructura, ante lo que el conocimiento se muestra como la certeza de la realidad de los mismos, sin embargo, estos adquieren un especial sentido para los sujetos por el significado que le han asignado y por el conjunto de relaciones que sobre este se tejen, compartir estos aspectos conlleva a la consideración de dichos fenómenos como sociales.

Para la comprensión de tales fenómenos y de la complejidad integrada de la realidad, el lenguaje interviene como mediador para la construcción del conocimiento, de allí que Sanmartí (2007) señale que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación; pues al observar un fenómeno social los estudiantes elaboran ciertas explicaciones con base en sus propios puntos de vista, valoraciones provenientes principalmente del conocimiento cotidiano. Por su parte, el profesor frente al mismo fenómeno explica de manera coherente con la ciencia, en este caso desde el punto de las ciencias sociales, las distintas dinámicas y complejidades presentes en la realidad.

Para acercar las perspectivas de estas ciencias en la visualización de un mismo fenómeno social y con el fin de evitar análisis yuxtapuestos o reduccionistas, se requiere una mirada desde los diferentes ángulos de las disciplinas sociales tanto del profesor como de los estudiantes, de manera que pueda propiciarse una comunicación entre ellas que permita el acercamiento amplio y dinámico que exige el análisis de la realidad como complejo social.

La enseñanza de las ciencias sociales basada en el estudio de PSR, privilegia el estudio de la realidad social bajo una perspectiva interdisciplinar de los fenómenos, pues contempla la realidad como un complejo integrado que precisa de una comprensión no fragmentada. Por esta razón, se propone que los problemas sociales como contenidos sean el centro de la programación curricular, lo cual junto con la adopción de metodologías coherentes con este enfoque posibilitarán una comprensión interdisciplinar de los fenómenos sociales y, por ende, de la realidad social.

Por lo anterior, se hace necesario que el maestro interprete el currículo y reflexione sobre la configuración del mismo, con la intención de disponer en sus secuencias didácticas los elementos necesarios para que los estudiantes alcancen una comprensión adecuada de los problemas estudiados, pues dicha comprensión, como lo expresa Santisteban (2011), dependerá no solamente de la naturaleza del conocimiento social, sino también de las estrategias implementadas para su construcción.

De esta manera se entiende que la comprensión de los fenómenos sociales en el marco de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales debe estar orientada bajo una perspectiva crítica que debe permitir el estudio interdisciplinar de la realidad social, siendo esto posible desde el estudio de problemas sociales relevantes.

#### **2.4. Proposición cuatro: La enseñanza a través de PSR se relaciona directamente con la comprensión de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales**

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde su concepción crítica se orientan desde los postulados de Medina, C. (1997), Benejam, P (2004), Pagés, J. (2007), Pagés, J y Santisteban, A (2011), Santisteban, A. (2011) a la consecución de cuatro finalidades, a saber, la construcción del conocimiento social, la formación del pensamiento social, la comprensión de la realidad social y la formación ciudadana y democrática; a partir de las cuales deben orientarse los propósitos formativos del área.

La comprensión de la realidad social de acuerdo a Ocampo, L y Valencia, S (2016) se ha caracterizado como la finalidad social desde la cual se puede emprender la formación ciudadana y democrática, pues esta última requiere la interpretación crítica de la realidad desde los conocimientos sociales aprehendidos y de este modo encaminar la aplicación e intervención de los estudiantes de los problemas sociales presentes en la realidad social. Autores como Gómez y De Alba (como se citó en Luna, 2013) consideran que una educación basada en la formación ciudadana y democrática debe dotar de técnicas a los estudiantes para que puedan interpretar críticamente fuentes e información y desarrollar el pensamiento crítico y sistemático mediante la indagación en problemas sociales.

Al respecto, los mismos autores plantean que el conocimiento escolar se formularía y se construiría no en torno a temas sino a problemas sociales, lo cual afecta no solamente lo metodológico sino, sobre todo, lo epistemológico, pues no es lo mismo concebir el conocimiento en términos de producto acabado que en términos de construcción permanente. De esta manera, los PSR se diferencia de otros métodos y enfoques, puesto que como lo exponen Canal. et al. (2012) desde este enfoque se defiende la conversión de problemas sociales en contenido escolar, tal cual como lo hacen las perspectivas cercanas de “controversial issues”, “issues-centered education” Evans, R. W. et al. (1996) y “questions socialement vives” –QSV– Tutiaux-Guillon, N. (2011). Distinguiéndose lo anterior, a la problematización de cualquier contenido escolar, como las propuestas de aprendizaje basado en problemas (ABP) y la resolución de problemas -desde perspectivas psicopedagógicas-, o las situaciones problema -desde la didáctica de la historia o la geografía-

Por otro lado, la comprensión de la realidad social en tanto, difiere en varios sentidos de lo que significaría conocer la realidad, pues como lo plantea Perkins (como se citó Pipkin, 2009) cuando un estudiante sabe algo puede explicarlo si es un concepto, o demostrarlo si se trata de una habilidad. Por otro lado, la comprensión indica la capacidad de realizar una serie de actividades que requieren un pensamiento complejo que les permita encontrar evidencias, generalizar, aplicar, presentar analogías y representar su conocimiento de una manera nueva, de allí que la comprensión de la realidad social se reconozca como un hecho posterior a la construcción del conocimiento social y a la formación del pensamiento social y como el vehículo bajo el cual se puede consolidar la formación ciudadana y democrática desde la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a través del estudio de problemas sociales.

En este sentido, el enfoque de PSR como un enfoque de enseñanza propio para la enseñanza de las ciencias sociales se convierte en el camino para que desde el currículo se apueste por la comprensión de la realidad social, en consecución de la formación ciudadana y democrática. Los PSR como contenidos promueven en los estudiantes, como lo plantea Castan et al. (1992), un conocimiento escolar crítico de la realidad social y en consecuencia contribuye a la formación de un pensamiento social crítico y creativo, lo cual como se ha expresado, les posibilitará comprender la realidad social y reconocer las alternativas para su participación ciudadana y democrática.

Los PSR como lo exponen Anguera et al. (2013) desarrollan en los estudiantes un pensamiento social y crítico a partir de una reflexión sobre las sociedades humanas, relacionando pasado, presente y futuro –multitemporal–, desde lo global y lo local –Escalaridad/Glocal– teniendo siempre presente, la relevancia social y científica de los mismos. Así, también lo admite Canals (2008) cuando señala que el planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales hace que los estudiantes sean, también, más competentes para resolver problemas de la vida cotidiana a la vez que reconocen la utilidad del saber de la escuela.

De este modo, los PSR se relacionan con las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en especial con la comprensión de la realidad social, en la cual se depositan los elementos esenciales para concebir la realidad, así como el camino para la formación ciudadana y democrática. Por tal motivo, en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se debe privilegiar el enfoque de PSR, pues desde ellos es posible alcanzar los propósitos educativos y formativos del área.

En concordancia con lo anterior, se debe favorecer el uso de métodos, estrategias y técnicas pertinentes que permitan potencializar el estudio de problemas sociales, pretendiendo destacar para ello la investigación reflexiva propuesta por Barth y Shermis (1990) como un método idóneo para el trabajo e investigación en torno a problemas sociales en el aula a fin de alcanzar la comprensión de la realidad social y la formación ciudadana democrática de los estudiantes, que a la luz de lo expuesto se definiría como la competencia social y ciudadana.

En lo que respecta a la estrategia de comunidades de indagación de Splitter y Sharp (1998) estas son pertinentes para poner en contexto los propósitos de la investigación reflexiva que no son otros que propender por una enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, y en ese sentido las técnicas utilizadas deben posibilitar describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar problemas sociales para la formación social y ciudadana.

## **2.5. Proposición cinco: Los problemas sociales relevantes, un enfoque propio de la didáctica de las ciencias sociales**

Este enfoque cuenta con una tradición intelectual rica pero su aplicación se ha visto restringida, no obstante, en la actualidad dicho enfoque ha tomado fuerza y se ha propagado en otros países, por parte de otros grupos de investigación y didactas de las ciencias sociales quienes con sus planteamientos teóricos y prácticos lo han fortalecido y renovado. Entre estos se encuentra la Federación Icara y Gredics del contexto español, en donde, desde el seno de sus investigaciones este enfoque ha sido caracterizado como propio de la enseñanza de las ciencias sociales pues las apuestas teóricas que lo rigen apuntan a dar viabilidad a las finalidades de la

enseñanza de las ciencias sociales, sin embargo, no se descarta que este pueda ser retomado como referente para la construcción de los conocimientos escolares en otras áreas de saber.

El enfoque de PSR se ha propagado por el mundo e incluso se ha expresado de distintas formas, así lo destaca García, F. (2013) respecto al caso de los temas controvertidos -controversial issues- en el contexto anglosajón o las cuestiones socialmente vivas (questions socialment vives – QSV–) en el mundo francófono, siendo las –QSV– y los –PSR– las dos propuestas de mayor influencia para la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva integradora e interdisciplinar.

Ambas perspectivas como lo afirman los profesores Pagés y Santisteban (2011) son más los elementos que tienen en común que aquellos que los separan. Por un lado, los –PSR– pertenecen al mundo anglosajón y las –QSV– al contexto francés, las dos parten de cuestiones problemáticas presentes en la sociedad, con el fin de que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas, cotidianas, locales y globales que susciten su interés y sensibilidad y de esta manera pueden participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica.

Este enfoque ha llegado también a Latinoamérica donde se presentan tres experiencias valiosas, la primera en Argentina en manos de Funes (2011) quien plantea la importancia del enfoque para el estudio de la historia y los problemas sociopolíticos, proponiendo un tratamiento de la Historia Reciente/Presente al Futuro –HRP- como elemento propio de los PSR. Una de las más conocidas en el ámbito pedagógico es la propuesta de Freire (2005), recogida también por Rozada (1994) sobre la enseñanza de “temas generadores” que surgen del pensamiento y problemas de la realidad de los hombres y mujeres. Por otro lado, en Colombia este enfoque comienza a ser tratado con el trabajo de González, G. (2011) acerca de la enseñanza de la democracia en el país como una cuestión social relevante.

De igual modo, Santisteban, A (2012) destaca los trabajos de Sturani (2004) y De Vecchis y Staluppi (2004) centrados en plantear para los programas escolares la formación espacial desde el estudio de problemas sociales. Igualmente, cercano a los anteriores el profesor Souto (1998) concretó una propuesta enfocada en el estudio de problemas sociales y su relación con la didáctica de la geografía. Por otro lado, Prats (2001) convoca a la integración de las ciencias sociales desde el estudio de la historia desde el estudio de la localidad, no obstante, las perspectivas mencionadas parecen acentuar el debate disciplinar.

Es posible encontrar entre las propuesta de organización curricular española para la educación obligatoria la del grupo del grupo IRES quienes, como lo expresa García, F. (2013), consideran adecuada la selección de “problemas socioambientales” como una opción curricular, pues estos no tienen por qué coincidir con los problemas estudiados por las ciencias sociales; ni han de identificarse con las representaciones sociales generadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso.

Los Problemas Socioambientales Relevantes como lo expresan García, P y De Alba (como se citó en García, F 2013) han de ser problemas que combinen la disponibilidad de una referencia científica, la vinculación social y la conexión con los alumnos, por lo cual deben sufrir una necesaria reformulación desde la perspectiva didáctica, dicha reformulación implica un estudio previo del contenido objeto de enseñanza, a fin de comprender su lógica interna, su proceso de

construcción, la carga de valores de ese conocimiento, los intereses que respaldan ese enfoque, etc.

Este enfoque curricular, al plantear la necesidad de configurar los problemas sociales y ambientales como contenidos, encuentra relación con los problemas sociales relevantes y con temas controvertidos -controversial issues-, no obstante, este enfoque puede tener su homólogo en el contexto anglosajón, el enfoque de asuntos sociocientíficos (ASC) de Hodson (2003).

Los asuntos sociocientíficos (ASC) es una perspectiva curricular para la enseñanza de las ciencias, como lo plantea Henao, Arango y Romero (2012) que emerge del enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y plantea la alfabetización científica anclada a la formación sociopolítica. Según lo expone Hodson (como se citó en Henao et al., 2012) la enseñanza y aprendizaje de las ciencias no puede desligarse de un acercamiento a las reflexiones sobre la naturaleza de las ciencias, lo que implica que los estudiantes como ciudadanos, se preocupen tanto por las cuestiones sociales como por las problemáticas que están relacionadas con los avances científicos y tecnológicos.

Los ASC, según esta propuesta, son llevados al aula con la intención de fomentar la formación sociopolítica, crítica y la participación social, para ello se plantea el reconocimiento de la construcción del conocimiento desde la argumentación, por lo cual se considera necesaria la configuración de espacios en los que los estudiantes estén convocados a tomar posturas y compartir puntos de vista a fin de defenderlos para someterlos a juicio, para revisarlos o cambiarlos.

Con respecto a lo anterior, se debe destacar que aunque los Problemas Socioambientales Relevantes y los Asuntos Sociocientíficos se hayan caracterizado con énfasis de enseñanza particulares, ello no significa que los problemas objetos de estudio estos no sean susceptibles de ser estudiados, en tanto las problemáticas ambientales, científicas y tecnológicas también hacen parte de la realidad social que ha construido la sociedad, lo que significa que hacen parte también de la realidad social de los estudiantes y por ende son plausibles de ser abordados desde el enfoque de PSR.

De acuerdo con lo expuesto Ocampo, L. F y Valencia, S (2016) reconocen que los PSR se configuran como un enfoque propio de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, pues están ligados directamente con la enseñanza de estas ciencias sin tomar distancia de los problemas sociales estudiados como parte de la realidad social de los estudiantes, a fin de que desde su comprensión puedan intervenirla y participar activamente en ella.

### **3. A modo de conclusiones**

La integración de las ciencias sociales arguyen Ocampo, L. F y Valencia, S (2016) ha estado en permanente tensión, pues los fundamentos teóricos que hicieron posible su emergencia, es decir, la búsqueda de una integración interdisciplinar intra-área para superar la atomización del conocimiento de estas ciencias en la escuela, y el debate en torno al estudio de temas como el eje central de la enseñanza del área, encuentran elementos de disputa y continuidad desde las propuestas curriculares, pues el conocimiento escolar ha estado guiado por la pretensión de las

disciplinas sociales de permanecer y fortalecerse en el currículo, situación que ha llegado a desvincular el saber cotidiano en preponderancia del disciplinar.

Alrededor de ello, el enfoque de problemas sociales relevantes que se vincula a este ejercicio investigativo permite una alternativa a esa dicotomía entre lo disciplinar y lo cotidiano, pues involucra en el saber escolar un encuentro de la realidad desde los problemas sociales que en ella se presentan en relación con los marcos interpretativos que brindan las disciplinas para la comprensión de esa realidad. El enfoque de PSR puede considerarse un puente entre la pretensión de involucrar lo acontecido en la cotidianidad con las fundamentaciones disciplinares del área, de manera que en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social se desdibuje la división entre lo aprendido desde la escuela y desde la experiencia en lo cotidiano.

La realidad social como fuente principal de conocimiento, permite que los estudiantes encuentren aplicabilidad a lo que aprenden en la escuela, pues no solo adquieren estructuras conceptuales y procedimentales propias de las ciencias sociales, sino que las valoran como un medio para intervenir esa realidad. El conocimiento sobre la realidad social que encuentra mayor interés en los estudiantes es el que tiene que ver con su cotidianidad, mientras que las realidades lejanas, por fuera del contexto inmediato de socialización cobran sentido cuando hay una posibilidad de valorarlas y expresar sus puntos de vista sobre ellas.

En razón de lo expuesto, el estudio de PSR contribuye a que el estudiante mediante el análisis multiescalar, se interese por esas realidades lejanas a él y la forma en que estas tienen incidencia en su cotidianidad, reconociendo que la realidad como complejo integrado guarda una interrelación de procesos sociales posibles de abarcar desde el espectro interdisciplinar de las ciencias sociales, de ello que sea apropiado el análisis multicausal y multitemporal de los fenómenos.

De esta manera, la relevancia social que tienen los problemas de la cotidianidad encuentra una relevancia científica en tanto su llegada a la escuela permite la comprensión de la realidad y con ello la posibilidad de desarrollar posturas y valoraciones propias como parte de la formación ciudadana y democrática crítica y reflexiva; de ahí que la formación del pensamiento crítico como elemento fundamental de las sociedades democráticas parta en la escuela de la formación de un pensamiento social crítico, para este caso como competencia articuladora de la enseñanza de las ciencias sociales.

La formación democrática en este sentido, centra el aprendizaje de las capacidades para analizar racional y críticamente la información, de manera que puedan realizarse valoraciones coherentes de la misma, pues como parte del pensamiento crítico estas capacidades posibilitan que los estudiantes puedan interpretar la confluencia de informaciones que se les presenta a diario, puedan ejercer su ciudadanía con coherencia y puedan manifestar sus opiniones y puntos de vista de una manera argumentada.

De lo anterior, se desprende la idea de fortalecer las habilidades comunicativas como articuladoras de la construcción de conocimiento en la escuela, de forma que favoreciendo la comprensión de la realidad social, los estudiantes estén en la capacidad de comunicar sus aprendizajes, complejizar procesos analíticos de los problemas sociales y sentar posiciones frente



a ello para la proposición de alternativas y la participación social como parte de la formación ciudadana y democrática de los estudiantes.

En definitiva, el enfoque de PSR propende por un currículo centrado en el estudio de problemas sociales, propuesta que respalda los elementos presentados con anterioridad referentes a la enseñanza de las ciencias sociales. Además, el tratamiento de estos problemas como contenidos, viabiliza la investigación en el aula para respaldar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto el trabajo en torno a dichos problemas implica procesos de búsqueda y respuestas a las preguntas planteadas por estudiantes. En tal sentido, la integración de contenidos a partir de problemas y su estudio bajo un método de investigación en el aula, como la investigación reflexiva privilegian este ejercicio y guardan una necesaria e ineludible coherencia.

El enfoque de proyecto de aula basado en el estudio de problemas sociales contribuye además, al desarrollo de competencias metodológicas del aprender a aprender, pues el trabajo cooperativo, a través de las comunidades de indagación, mediante el planteamiento conjunto de preguntas y de la búsqueda, selección, organización, estructuración e interpretación colectiva de la información permite la construcción de explicaciones e interpretaciones amplias sobre problemas que se plantean a las sociedades humanas, articulando así el saber interdisciplinar de las ciencias sociales como marco de comprensión de la realidad social.

Esta propuesta de enseñanza, señalan Ocampo, L. F y Valencia, S (2016) que, si bien se ha abordado mayoritariamente en la secundaria, es posible adaptarla al trabajo en la primaria donde también existen propuestas muy valiosas, pues sus niveles de complejidad e interacción cognitiva no son estáticos, así como tampoco los problemas sociales. La puesta en escena del enfoque, permite reestructurar, complementar y modificar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el proceso mismo de sus desarrollos, al configurar los problemas sociales como contenidos y valorar su pertinencia en los niveles de complejidad con los que se estructure su estudio.

En concordancia, el maestro de ciencias sociales de acuerdo con el enfoque propuesto, debe facilitar que los estudiantes conviertan su experiencia vivida en un saber que les permita el análisis de la realidad compleja, de manera que la articulación entre el saber disciplinar y la cotidianidad parte de la puesta en escena de sus estrategias, métodos y técnicas, como de la reflexión constante de su quehacer pedagógico. Asimismo, las propuestas de formación deben estar encaminadas a que el profesorado desarrolle las habilidades que se les reclaman a los estudiantes, así, estarán capacitados para asumir el tratamiento interdisciplinar de las ciencias sociales como una posibilidad de superación de los obstáculos del currículo disciplinar, la atomización del conocimiento y la desconexión del conocimiento escolar con la realidad.

En conclusión, y con base en el rastreo sobre el campo al que se pretende aportar, se considera que el conocimiento que ha acumulado la didáctica de las ciencias sociales puede y debe ser usado en la cualificación de las prácticas docentes y en la investigación reflexiva sobre el quehacer pedagógico, de forma que la apropiación del campo permita cambios en los currículos, los materiales de clase, las estrategias y los métodos de enseñanza, y especialmente en la formación del profesorado. Por esta razón, desde la didáctica de las ciencias sociales se debe pretender, la incorporación de problemas sociales como contenidos escolares, para que estos

hagan parte del cúmulo de información que permita comprender la utilidad real del conocimiento en beneficio del ser humano y la sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Anguera, C.; Bosch, D.; Canals, R.; García, C. y González-Monfort, N. (2013). De la hominización a la humanización: ¿qué nos hace humanos? un programa alternativo de ciencias sociales para la ESO. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 (pp. 79-88). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barth, J. y Shermis, S. (1990). Una definición de los estudios sociales: Análisis de tres planteamientos. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 2, 25-36.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. y Pagés, J. (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 33-52). Barcelona, España: Horsori, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Canal, Costa y Santisteban (2012) El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En De Alba, N.; García, F. y Santisteban, A. (Coords.), *Educación Para La Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla, España: Díada Editora, S. L.
- Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila, R.; Cruz, A. y Díez, M (Coords.), *Didáctica de las Ciencias sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. (pp. 331-356) Andalucía, España: Universidade de Jaén y AUPDCS.
- Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar*. Barcelona, España: Asociación de maestros Rosa Sensat.
- Castán, G.; Cuesta, R. y Fernández, M. (1992). Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico. Un proyecto curricular basado en el esto de problemas sociales. *Aula de Innovación Educativa*. 8, 10-16.
- Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Disponible en: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>
- Evans, R. W.; Newmann, F.M. y Saxe, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. En: Evans, R.W. y Saxe, D.W. (Coords.), *Handbook On Teaching Social Issues*. (p.2-5) Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En Pagés, J & Santisteban, A. (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.53-64). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- García, F. (2013). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 (pp. 119-126). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En Pagés, J. & Santisteban, A. (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.103-110). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Henao, B.; Arango, J. y Romero, A. (2012). Hacia una formación sociopolítica: Propuesta pedagógica centrada en discusiones sobre un asunto Sociocientífico, respaldadas en fuentes de divulgación. *Unipluriversidad*, 12(3), 51-56.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En Pagés, J. y Santisteban, A. (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp. 125-144) Madrid, España: Editorial Síntesis
- Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. London: *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>
- Luna, G. (2013) Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 2 (pp. 421-428). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2016). *La enseñanza de las Ciencias Sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: una propuesta de integración interdisciplinaria para la comprensión de la realidad social en la escuela*. Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Medellín: Facultad de Educación. Universidad de Antioquía
- Medina, C. (1997). *La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa*. Bogotá, D.C, Colombia: Rodríguez Quito Editores.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, 205-214.
- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, Argentina. La crujía ediciones.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Rozada, J. (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. (pp. 31-54). Madrid, España: Mare Nostrum,

- Sanmartí, N. (2007). Hablar leer y escribir para aprender ciencia. En Fernández, P. y Alvarez, T (Coords.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. (pp. 103-128). Madrid, España: MEC. Colección Aulas de Verano.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias sociales. En Pagés. J y Santisteban. A (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. (pp. 63-70) Madrid, España: Editorial Síntesis
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1998). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En Pages. J y Santisteban. A. (Coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials* (pp. 25-44). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tobón, S. (2004). *Formación básica en competencias*. Bogotá, D.C, Colombia: Ecoe ediciones.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vasco, C.; Bermúdez, Á., Escobedo, H., Negret, J. y León, T. (2000). *El saber tiene sentido*. Bogotá: Cinep.



---

## *La formación del profesorado universitario de Historia: avances y dificultades del proceso*

*The training of university history teachers: advances and difficulties in the process*

Francisco Jesús Fraile-Delgado

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla*

*Email: franciscojfraile@hotmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2885-6639>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.76>*

---

### **Resumen**

La permanencia de los modelos didácticos transmisivos en el profesorado parece seguir presente en las aulas universitarias. Sin embargo, la necesidad de una formación docente en el ámbito de la universidad ha quedado evidente en los numerosos estudios realizados. La Comisión Europea de 2014 señaló la necesidad de la innovación educativa como parte para la mejora de la educación superior. El objetivo de este trabajo es detectar los principales problemas del profesorado universitario de Historia para mejorar su práctica docente. Para ello, hemos seleccionado a 2 profesores que participaron en el Programa de Formación Docente de la Universidad de Sevilla (FIDOP) durante el periodo 2013-2017. La formación de los docentes se siguió por medio de portafolios. En este trabajo se adopta un enfoque cualitativo siguiendo un diseño de estudios de caso. Para ello se realiza un análisis de contenidos de los portafolios para tratar de comprender cuáles son los principales problemas con los que se encuentra el profesorado. El resultado de este estudio revela cómo existe una progresión en el desarrollo profesional de los docentes, aunque éstos aluden a obstáculos en los contenidos, metodología y evaluación. En todo caso, los resultados son satisfactorios y están asociados a emociones positivas en relación con su propia práctica. Con este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de mejorar los programas de formación docente, de acuerdo con las particularidades que supone la enseñanza de área, y de establecer una formación continuada del profesorado universitario. Todo ello para la mejora de la enseñanza superior.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; ciencias sociales; profesorado universitario; educación superior; historia.

---

### **Abstract**

The permanence of transmissive didactic models in the teaching staff seems to continue to be present in university classrooms. However, the need for teacher training at university level

has been evident in the numerous studies carried out. The European Commission of 2014 pointed to the need for educational innovation as part of the improvement of higher education. The aim of this work is to identify the main problems of university history teachers in order to improve their teaching practice. To this end, we have selected 2 teachers who participated in the Teacher Training Programme of the University of Seville (FIDOP) during the period 2013-2017. The training of teachers was followed by means of portfolios. This work adopts a qualitative approach following a case study design. To this end, an analysis of the contents of the portfolios is carried out in order to try to understand the main problems encountered by teachers. The result of this study reveals how there is a progression in the professional development of teachers, although they allude to obstacles in content, methodology and evaluation. In any case, the results are satisfactory and are associated with positive emotions in relation to their own practice. This work highlights the need to improve teacher training programmes, according to the particularities of teaching in the area, and to establish continuous training for university teachers. All this for the improvement of higher education.

**Keywords:** teacher education; social sciences; university teacher; higher education; history

---

## 1. Literatura relevante

### 1.1. La formación docente universitaria

La preocupación sobre la formación docente universitaria ha sido un tema recurrente, especialmente a raíz de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los objetivos a conseguir en el espacio de la educación superior es la mejora de su calidad. En este sentido, siguiendo a De Miguel (2003), la calidad educativa puede apreciarse, entre otros indicadores, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque esto no solo es responsabilidad del profesorado (pues aquí juega un papel fundamental la propia organización universitaria como institución), lo cierto es que son estos los que en última instancia posibilitan el éxito en la práctica. Por su parte, De la Cruz Tomé afirma que “hoy no es posible una docencia universitaria de calidad, sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes que el oficio de profesor universitario requiere” (2003, p. 38). Lo que se plantea aquí es la necesidad de la profesionalización de la docencia en el ámbito universitario, como ocurre en cualquier otro espacio laboral.

Todo esto teniendo en cuenta los cambios que se producen en nuestra sociedad actual. Según Zabalza, la Universidad ha de dejar de ser un espacio cerrado, transitando hacia una mayor apertura y flexibilidad acorde con la sociedad global en la que nos encontramos, eludiendo su tradicional carácter elitista por otro más adecuado a la heterogeneidad social que en ella se inserta (Zabalza, 2011, pp. 399-400).

Y es que nos encontramos en la sociedad de la información, de la globalización y la universalidad. De este modo, estamos expuestos a un bombardeo constante de información, a la que resulta realmente fácil acceder, pero esto mismo también puede constituirse como un obstáculo, requiriendo un esfuerzo de reflexión para poder aproximarnos a tal vastedad de conocimientos. En otras palabras, se trata de evitar “un consumo desmedido y acrítico” de cantidad ingente de información (Rodríguez Izquierdo, 2007, p. 6). Por otra parte, estos cambios sociales a los que venimos haciendo referencia también se han dejado notar en el ámbito educativo, lo que

ha provocado que se produzcan cambios de paradigmas, centrándose en el aprendizaje y las necesidades del alumnado. Mucho más teniendo en cuenta la masificación a las que están expuestas las aulas tras la democratización de los sistemas educativos, algo que se hace muy evidente en el ámbito universitario. El volumen de estudiantes universitarios no ha parado de crecer en las últimas décadas. Todo ello implica que el profesorado deba ser capaz de dar respuesta a un colectivo cambiante, diverso y de masas, que exige una serie de demandas a las que debe ajustarse la docencia (Moreno Olivos, 2011, p. 39).

Esta preocupación sobre la enseñanza universitaria puede explicarse por varios motivos. En primer lugar, en la mayoría de los casos, los programas de formación son ofertados por la propia institución universitaria, pero la participación en los mismos es voluntaria. A esto hay que añadirle que la formación de los profesores universitarios está marcada por el predominio de los contenidos disciplinares, casi marginando a la formación pedagógica. De hecho, tradicionalmente, el desarrollo en el campo de la disciplina ha sido el rasgo que más se ha valorado en el profesor universitario (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Ambas cuestiones pueden llevar a que el profesorado, considerando que domina el campo de su disciplina, vea como algo innecesario continuar con una formación pedagógica (Zabalza Beraza, Cid Sabucedo, & Trillo Alonso, 2014), más aún teniendo en cuenta la voluntariedad de dicha formación.

Es cierto que, como señalan algunos autores, la disciplina tiene una gran influencia en la enseñanza de los docentes (Lueddeke, 2003). Más aún, el conocimiento de los profesores debe centrarse, por una parte, en el contenido de la propia disciplina que enseña, pues, es evidente que no se puede enseñar lo que se desconoce. Además, el conocimiento sobre los contenidos de la materia puede incidir en qué es lo que se quiere enseñar y cómo se enseña (Marcelo, 2009, p. 16). Sin embargo, puede ocurrir que el profesor domine el conocimiento de la disciplina, en tanto que su formación universitaria se ha centrado en ella, y, por el contrario, tenga un déficit pedagógico que dificulte su actividad docente. Se da la paradoja de que, aunque se controla lo que se ha de enseñar, no se encuentre la mejor manera de propiciar el aprendizaje de dicho conocimiento en los alumnos.

Y es que la tarea docente no consiste simplemente en poseer el conocimiento (en este caso de la materia) y transmitirlo y exponerlo a los estudiantes, sobre todo si tenemos en cuenta que nos encontramos en la era de la información, en la que el conocimiento es accesible casi para todo el mundo (De la Cruz Tomé, 2003, p. 44). Se requiere algo más.

Una de las principales referencias para la profesión del profesor universitario es la estrecha relación existente entre docencia e investigación y, de hecho, la institución universitaria debe asegurar la buena calidad de estas dos vertientes (Hernández Pina, 2002). Sin embargo, el profesorado universitario, para hacer carrera, se suele centrar en su dimensión investigadora, lo que lleva a que en ocasiones acabe por descuidar su otra vocación: la docente. Así, se termina por establecer un desequilibrio entre estas dos funciones que son esenciales en el ámbito universitario. Esto puede explicarse a su vez por la valoración de méritos donde tiene mayor peso la investigación, mientras que la formación docente tiene poco “valor de retorno académico” y “de poco sirve a la hora de mejorar el curriculum vitae del profesorado” (Zabalza Beraza et al., 2014, p. 44).

De lo visto anteriormente se desprende la necesidad de que el profesorado universitario reciba una formación pedagógica que le permita cumplir con sus objetivos y demandas profesionales. No obstante, hay que tener en cuenta que el profesor universitario está enmarcado en un contexto institucional determinado, pero, al mismo tiempo, en una cultura y manera de actuar que responde a su propia materia de conocimiento. Esto quiere decir que la enseñanza puede variar en función de cada disciplina, ya que cada una tiene sus propios objetivos y concepciones sobre la actividad docente. Más aún, las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje también pueden variar de una disciplina a otra. Estas ideas fueron esbozadas por Escudero (2003), quien acaba señalando que:

Hemos de pensar que los buenos profesores de medicina, literatura, economía... poseen muchas destrezas didácticas genéricas y comunes a todos ellos, pero muchas otras de sus destrezas pedagógicas son relativas a los contenidos disciplinares que enseñan. Por lo tanto, al formar profesores universitarios, hay que tener presente que no solamente hay que formarles para enseñar, sino para enseñar Derecho Romano, Historia Medieval, Motores Térmicos o Ecuaciones Diferenciales (2003, p. 106).

Por consiguiente, el profesor debe ser formado de manera general en un sentido pedagógico, pero, al mismo tiempo, esa formación debe adaptarse a las propias particularidades didácticas de la materia desde la que enseña. ¿Acaso no es esta la razón de ser de las Didácticas Específicas? Creemos que esta perspectiva justifica la investigación que aquí se plantea, centrada en el profesorado de la rama de Historia, cuyas propias características pueden incidir en las dificultades que encuentra a la hora de cambiar su práctica docente mediante un programa de formación.

Por otra parte, los estudios sobre la formación docente universitaria se han centrado fundamentalmente en el cambio de las concepciones de los profesores sobre su propia enseñanza y en el efecto que esto puede tener en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, Gibbs y Coffey (2004), en su estudio, se centraron en la formación del profesorado universitario para comprobar si existían cambios en sus comportamientos y concepciones sobre la enseñanza, así como en el aprendizaje de sus estudiantes. Los resultados de este estudio revelan que aquellos profesores que adoptan un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes tienen un impacto positivo sobre el aprendizaje de estos. Es decir, favorecen un aprendizaje más profundo y significativo. Del mismo modo, la ausencia de la formación tiene un impacto negativo sobre el aprendizaje. En realidad, este estudio toma como punto de partida la siguiente ecuación: los programas de formación cambian las concepciones sobre la enseñanza de los profesores, lo que a su vez favorece el aprendizaje del alumnado (Ho, Watkins, & Kelly, 2001). Sin embargo, otros estudios más recientes señalan que las concepciones del profesorado cambian lentamente (Postareff et al., 2007). Además, en ocasiones encontramos que el propio profesorado no considera la docencia como un elemento determinante para la formación de sus alumnos o alumnas, sino que esto depende más bien del propio contexto universitario y los recursos que este ofrece.

Lo que nos interesa aquí es la potencialidad de los programas formativos para mejorar la enseñanza universitaria. Como hemos adelantado, la mayoría de ellos se centran en la manera de entender la enseñanza por parte del profesorado, en tanto que la reflexión sobre su propio papel puede provocar cambios en su práctica y, por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes. Así, el



desarrollo profesional de los docentes implica que estos cuestionen su propia práctica para mejorarla, respondiendo a las necesidades del alumnado (Marcelo, 2009).

## 1.2. El profesorado universitario: modelos didácticos

Cada vez son más las voces que han defendido la superación del planteamiento “tradicional” de enseñanza imperante en nuestras aulas, defendiendo otros enfoques más cercanos al papel activo del alumnado. Las investigaciones suelen coincidir en señalar la existencia de varias concepciones sobre la enseñanza (Samuelowicz & Bain, 1992, 2001). Trigwell y colaboradores reconocieron cinco enfoques diferentes (Ramsden, Prosser, Trigwell, & Martin, 2007; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994; Trigwell, Prosser, & Whaterhouse, 1999). Básicamente, hablaríamos de dos enfoques opuestos: uno centrado en la figura del profesor y en la transmisión de la información y otro centrado en los estudiantes y en la transformación de las concepciones de estos. Entre uno y otro encontraríamos una gama intermedia de posibilidades, tales como: estrategias de interacción para exponer los contenidos o estrategias centradas en el alumnado para que se desarrollen los contenidos de la materia (Trigwell et al., 1999, p. 58). Estos enfoques están auspiciados por las concepciones o “epistemologías” que tiene el profesorado sobre su propia actuación docente.

Otras investigaciones tratan sobre los modelos docentes que aparecen en el ámbito universitario. Cuando hablamos de modelos docentes o modelos didácticos nos estamos refiriendo a “un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma” (Gimeno Sacristán, 1981, p. 96) de modo que nos permita comprender mejor una realidad compleja. Aquí hay autores que, de nuevo, hablan de la existencia de dos grandes modelos: uno basado en la transmisión del conocimiento (centrado en el profesor) y el modelo de facilitación del aprendizaje (centrado en el alumnado), entre los cuales encontraríamos opciones intermedias (Gargallo-López, Fernández-March, & Jiménez-Rodríguez, 2007). En cualquier caso, son varios los estudios que nos hablan de que el modelo transmisivo es predominante en las aulas universitarias (Gargallo-López et al., 2007; Porlán & Coord., 2017). Sin embargo, como hemos venido recogiendo a lo largo de estas líneas, lo que se pretende es superar el modelo transmisor en las clases. Como afirma Imbernón:

Durante las últimas décadas hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias y se han ido abriendo paso otras concepciones en las que la complejidad, el cambio y la incertidumbre tienen un papel importante. Pero, sobre todo, se han ido incorporando, en el debate más que en las prácticas universitarias, los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales, reflexivos...; todos ellos necesarios para conseguir una mejor formación social y científica del alumnado (Imbernón, 2016, p. 42).

Con todo, conviene aclarar que estas concepciones no tienen por qué ser estancas, sino que pueden verse alteradas en función del contexto (tamaño de grupo, disciplina, importancia de la docencia...), lo que influye en la relación del profesorado con la docencia (Feixas, 2010; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Prosser & Trigwell, 1999). Y, sobre todo, es posible que estas concepciones puedan evolucionar, especialmente en base a la reflexión sobre la práctica profesional, ejercicio que permite a los docentes comprender mejor los sucesos o fenómenos que

operan en el aula, facilitando así la toma de decisiones. Recapitulando, podemos referirnos a la existencia de varios modelos didácticos (García Pérez, 2000).

- *Modelo didáctico transmisivo o "tradicional"*: concibe los contenidos desde una perspectiva cuantitativa y enciclopedista, por lo que el profesor ha de ser un experto en su materia capaz de transmitir sus conocimientos. El aprendizaje se basa en la acumulación y absorción de esos conocimientos, siendo el alumnado una especie de "recipiente vacío" que hay que llenar. La evaluación se basa en la valoración de si el alumnado ha adquirido dichos conocimientos, frecuentemente medido a través de exámenes, donde la habilidad "memorística" constituye el elemento esencial. Así, pues, las ideas previas del alumnado no se tienen en cuenta.

- *Modelo didáctico tecnológico*: supone un intento de superar el modelo anterior. En él, los contenidos son amplios, más allá de los escolares, pues se consideran las aportaciones procedentes de diversas corrientes científicas (relacionadas con la propia disciplina) o, incluso, conocimientos referidos a temas de actualidad. Su metodología puede entender como el esfuerzo del profesor por exponer los contenidos y, posteriormente, la ejecución de actividades, por parte del alumnado, de índole práctica para consolidar los conocimientos obtenidos anteriormente. Por tanto, predomina un "directivismo", pero tratando de que el alumnado tenga un papel más activo, si bien tampoco se tiene en cuenta las ideas de los estudiantes. Además, este modelo muestra una rigidez mecánica, en el sentido de que se espera que, siguiendo las pautas diseñadas y establecidas, el alumnado aprenda, como si de una relación automática se tratase (Porlán y Rivero, 1998).

- *Modelo didáctico espontaneísta-activista*: este modelo se centra, particularmente, en lo que podríamos llamar un aprendizaje de tipo procedimental. Se trata de estimular al alumnado para que desarrolle un aprendizaje sobre su entorno, siempre teniendo como guía sus propios intereses y que el aprendizaje se dé por medio de experiencias. Ahora bien, aquí lo que predominan son los elementos extrínsecos como motivantes para el proceso de construcción del aprendizaje. Además, este modelo suele incurrir en ciertas incoherencias, especialmente en el plano de la evaluación (donde se utilizarían baremos y criterios propios de un modelo transmisivo). Este modelo no tiene en cuenta las ideas del alumnado en relación con el objeto de estudio, sino en base a sus intereses, que pueden estar alejados de lo que se pretende enseñar.

- *Modelo didáctico basado en la investigación*: se trata de un modelo alternativo, que tiene como base –en el caso que tomamos como referencia– el "modelo de investigación en la escuela" o "en el aula". Este modelo se caracteriza porque el alumnado tiene un papel activo pues, por medio de la investigación, irá construyendo los nuevos conocimientos, con el apoyo del profesor que actúa como guía. Los contenidos superan los tradicionales de la disciplina, aglutinando otros relacionados con las problemáticas socio-ambientales, aspectos cotidianos... En este proceso, se tienen en cuenta las ideas previas del alumnado, buscando nuevas relaciones entre ellas y la formulación de nuevos significados, virando hacia una visión más compleja y crítica de lo aprendido. Por consiguiente, y acorde con ello, la evaluación es continua, se mide en base al seguimiento de los estudiantes durante todo el proceso.

### **1.3. El Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la US**

Nuestra investigación está enmarcada por el programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla (FIDOP). El programa cuenta con tres fases. En un primer momento, se realiza un seminario de iniciación de 40 horas, donde los profesores participantes elaboran dos ciclos de mejora parciales sobre su práctica docente. Una vez terminada esta iniciación, el profesorado inscrito se incorpora a un equipo docente de la REFID (Red de Formación e Innovación Docente), lo que permite un trabajo grupal, asesorado por un miembro de la Red. Finalmente, los participantes elaboran un “ciclo de mejora” para su asignatura durante un curso completo. Cuando hablamos de ciclo de mejora, en este caso, nos referimos a la aplicación de diseños experimentales para su aplicación práctica. Los diseños y su puesta en práctica son analizados por los docentes participantes para establecer posibles mejoras. Así tiene lugar una serie de “ciclos de mejora encadenados”. El proceso finaliza cuando los profesores que han participado exponen su experiencia en las Jornadas de Docencia Universitaria (JDU), en la que presentan sus propias comunicaciones (Porlán, 2017, p. 34).

## **2. Metodología**

El objetivo de este trabajo es estudiar los problemas y dificultades que experimenta el profesorado de Historia participante en el citado programa de formación.

Para este cometido, se ha optado por un diseño de tipo cualitativo, de manera que podamos realizar un análisis de cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado. Esta se caracteriza por ser un estudio de la realidad “desde dentro”, para comprender los significados que otorgan los sujetos implicados en el objeto de estudio a determinadas situaciones. Del mismo modo, y acorde con lo anterior, se ha adoptado un método basado en análisis de casos múltiple, que en concreto trata de dos profesores que han participado en el programa de formación FIDOP de la universidad de Sevilla.

De hecho, los estudios de caso no constituyen una novedad para la investigación en el ámbito de la formación del profesorado (Sandín, 2003). Para favorecer los estudios de caso, se opta por una estrategia de análisis de contenido aplicado a las producciones de estos profesores, que han quedado recogidas de forma sistemática en los portfolios elaborados a lo largo de su proceso de formación. En este sentido, es por esto por lo que se aboga por el análisis de contenido como técnica para la interpretación de textos (Andréu Abela, 2002).

Para el análisis de contenido, se opta por la utilización de un sistema de categorías que permita la identificación de unidades de información y su clasificación. Así, teniendo en cuenta las aportaciones recogidas por otros autores sobre los modelos didácticos, hemos de dar gran importancia a aspectos curriculares, tales como los contenidos, metodología y evaluación, en tanto que son elementos definitorios de los distintos modelos. Igualmente, también es necesario valorar otros aspectos ligados a la dimensión profesional. En última instancia, habría que destacar el plano emocional, que tiene una fuerte presencia, y que en gran medida influye en todo lo anterior. Así pues, las dimensiones categorizadas serán tres: la curricular (contenidos, metodología y

evaluación); la profesional (concepciones sobre el modelo didáctico, aprendizaje); y emocional (razones, impresiones y emociones).

De esta manera, los sujetos participantes en este estudio serán dos docentes de la rama de Historia que han realizado el curso bajo la tutela de un mismo formador. Estos docentes han dado su consentimiento para la utilización del material resultante de su participación en el programa.

- *Esther*: Prehistoria y Arqueología. 3 años de experiencia (profesora novel). Carece de formación previa.
- *Pedro*: Historia del Arte.

### 3. Análisis

El cuestionario inicial realizado por los participantes al inicio del curso puede otorgarnos información que resulta muy valiosa, ya que en él se describe como es su clase habitual. En ellos podemos advertir que, salvo algunos matices, lo que suele predominar es un modelo didáctico transmisivo.

#### 3.1. Referencia de inicio

En el caso de Esther, podemos señalar cómo se trata de un ejemplo de docente novel, con pocos años de experiencia docente. Respecto a los contenidos, en sus clases predominan los de tipo conceptual, la carga teórica constituye el mayor peso del temario y eso es lo que se trata de transmitir al estudiante. Esto a su vez tiene una serie de implicaciones, está suponiendo una determinada visión de su propia materia, recibida de su propia formación como alumna y que trata de mejorar en su transmisión.

“Como la temática a dar siempre presenta un componente teórico bastante denso y complejo, procuro dominarlo a la perfección para poder explicarlo desde mi propia comprensión y acerco accesible a todos sin que tengan que escuchar las cosas de una manera enrevesada, Quizás sea una herencia de la formación recibida (...)” (Esther).

Esta concepción que se aproxima a lo que consideraríamos “absolutismo epistemológico” supone que la principal fuente para la articulación de los contenidos es la disciplina de referencia. De este modo, se trata de trasladar la información al alumnado tal cual, simplificándolo en la medida de lo posible para favorecer su entendimiento. Como existe una “verdad” a enseñar, la docente trata de dominar los conocimientos teóricos de la materia en su totalidad para estar preparada ante cualquier pregunta del alumnado. Esta constituye la parte más dura de la clase, reconoce Esther. Posteriormente, pasa a la realización de una dinámica más práctica, por la que trata que sus estudiantes vayan comprendiendo los contenidos que ha ido desarrollando.

De hecho, Esther se siente aliviada al pensar que su materia es bastante compleja, lo que implica que los estudiantes no profundicen demasiado al preguntar.

“Afortunadamente siempre me han tocado temáticas un poco complejas por ser poco conocidas en el mundo en el que me muevo. Esto me ha posibilitado para prepararme mejor personalmente y dar con más seguridad los temas, aunque no descarto que me sienta insegura por el hecho de hablar en público y exponerme” (Esther).

Esto último nos permite conectar con las emociones asociadas a su propia práctica. Como ya hemos visto, la propia concepción sobre la materia y su enseñanza supone una presión psicológica al tener que dominar la disciplina a la perfección para su correcta transmisión a sus alumnos.

“Antes de dar una clase mi inseguridad me obliga a prepararme más de lo necesario en cuanto al temario a dar y posibles preguntas que puedan hacerme los alumnos”

Así pues, existe el miedo a no ser capaz de transmitir el conocimiento de modo que el alumnado lo comprenda o incluso de no superar el obstáculo psicológico de “quedarse en blanco”.

Como vemos, respecto a la metodología, Esther va exponiendo los contenidos, apoyándose de alguna guía como puede ser el power point (tanto para los estudiantes como para ella misma, pues así evita perderse). La docente tiene en cuenta al alumnado, especialmente para comprobar si han comprendido lo que se ha explicado, tanto después de la teoría como durante las prácticas. Finalmente, respecto a la evaluación, Esther se preocupa por si los estudiantes han comprendido o no la explicación, pero también favorece sus intervenciones para que opinen sobre las clases, tratando de mejorar los aspectos que señalen.

“Una vez finalizada la clase suelo preguntarle a los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta que son pocos, si se me ha entendido bien de verdad. Busco una sincera opinión acerca de mi trabajo o si han visto algo que deba mejorar porque no lo hayan comprendido bien con mis explicaciones. Suelo tomar nota y procurar enmendar el error para futuras clases” (Esther).

También resulta interesante destacar las principales dificultades que Esther encuentra en su práctica, y que denotan como es consciente de la necesidad de formarse, al menos en algunos aspectos concretos.

“Siempre que el alumnado esté dispuesto se ha iniciado un DEBATE. No suelo iniciarlo yo porque no sé cómo hacerlo, no me suelen salir las preguntas adecuadas para generar este tipo de actividades, y pierdo muchas oportunidades” (Esther).

Aquí señala obstáculos internos, referidos a ella como docente, pero también de tipo externo, como puede ser el carácter de la propia materia o las actitudes “hieráticas”, pasivas, del alumnado.

Como vemos, es un claro ejemplo de modelo transmisivo, centrado en el profesor y los contenidos y en el que el aprendizaje se entiende como la asimilación de los contenidos explicados. No obstante, Esther considera oportuno mejorar su modelo, manteniéndolo, pero introduciendo mejoras.

Por su parte, Pedro se inserta también dentro de ese modelo transmisivo. Sin especificar demasiado, presenta su dinámica de clase de este modo:

“Se inicia la clase con un resumen de lo expuesto el día antes (unos 4 ó 5 minutos). Anoto las ideas en una cuartilla, para evitar ocupar más tiempo en el resumen-repaso. Preguntar si surgieron dudas Utilizando el ppt con información escrita e imágenes se van desarrollando los contenidos de la asignatura. A veces se pide que el alumnado opine sobre la obra de arte expuesta (pueden aportar información u opiniones sobre color, perspectiva, temática, etc.). El profesor se va trasladando por la

clase, sin permanecer en un mismo lugar, y llamando la atención cuando andan despistados (horario clase 3,30- 4,50 de la tarde)” (Pedro).

Los contenidos que predominan en su clase son los teóricos, aplicados a la práctica/comentarios de arte, ilustrado con las imágenes. De esta forma, se busca transmitir los contenidos para que los alumnos sean capaces de aplicarlos. Eventualmente participan para dar su opinión, pero no se reformula la secuencia de actividades en base a las ideas de los estudiantes. La evaluación que prima es la final, esto es, medir si el alumnado es capaz de saber la teoría y aplicarla en las prácticas.

A tenor de los participantes, encontramos que en un principio su práctica profesional viene marcada por un modelo que podríamos denominar de tipo transmisivo o “tradicional”, si bien con algunos matices. Es, pues, el punto de partida que hemos tenido en cuenta a la hora de comprobar su evolución. (Figura 1).

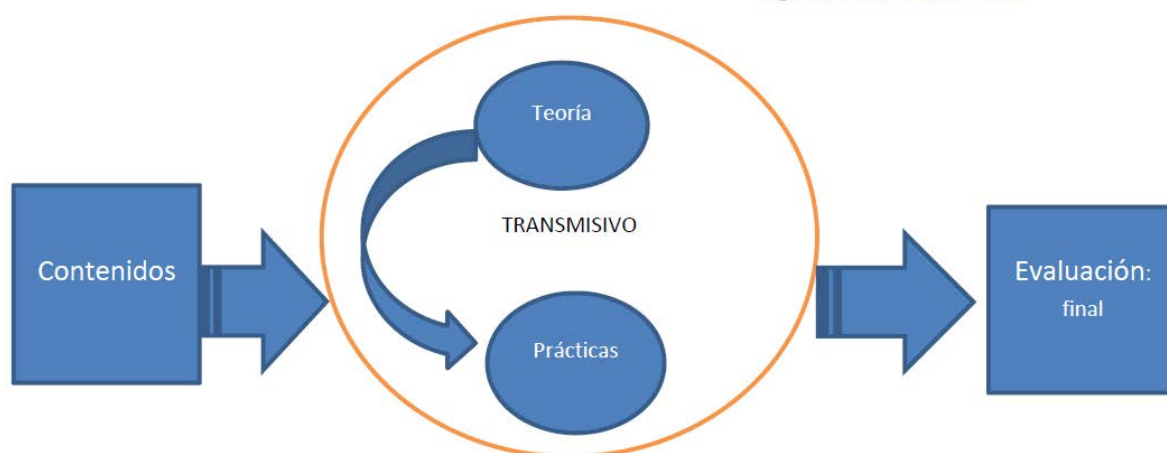


Figura 1. Modelo transmisivo

### 3.2. Cambios significativos y obstáculos

La puesta en contacto con las lecturas y la participación en las sesiones del curso de formación dieron pie al desarrollo de diseños experimentales donde se trataron de introducir novedades en la práctica diaria. Esto llevó a que los diversos docentes trataran de renovar su propia metodología. En relación con ello, se percibe cómo durante los ciclos de mejora se trató de tener en cuenta las ideas de los estudiantes y se elaboraron secuencias de actividades donde estos tuvieron un mayor protagonismo.

“Tengo muy en cuenta el nivel de la clase, por eso al establecer una pregunta inicial, las secundarias que vayan a ser de guía las iré planteando sobre la marcha a veces, en el caso de que el nivel sea diferente al que haya considerado antes de la clase. Eso me da más flexibilidad y una mejor adaptación al estudiante que no se verá perdido por no seguir el ritmo” (Esther).

“Partiendo de ideas prefijadas como el conocimiento que ya tenían del Arte Egipcio antes de entrar en la carrera, así como de un bloque del tema dedicado a analizar aspectos generales de la civilización egipcia, ya expuestos” (Pedro).

Los cambios introducidos están orientados sobre todo a dar un mayor protagonismo a los estudiantes. Como era de esperar, la introducción de cambios en sus hábitos diarios de clase supone también la aparición de una serie de conflictos o dificultades. Uno de los motivos más recurrentes tiene que ver con el espacio áulico. En efecto, conformado tradicionalmente para el desarrollo de una clase magistral, supone un obstáculo cuando se quiere trabajar de otro modo.

“Un inconveniente que no tuve en cuenta fue la distribución del aula. Mi idea era usar la pizarra y estar de vez en cuando sentada en la silla, pero el aula resultó ser muy inapropiada para esto. En la primera sesión me di cuenta de que no podía estar levantándome y sentándome cada dos por tres y que la pizarra tendría que usarla muy poco, además reflejaba mucho la luz y los de atrás no veían lo que escribía. En ese sentido tuve que cambiar rápidamente la forma de dar las clases y he tenido que hacer presentaciones en power point (...)” (Esther).

A esto se le añade otros problemas que tienen que ver con la masificación de las aulas, lo que dificulta hacer un seguimiento más personalizado a los estudiantes. Finalmente, el tiempo es otro hándicap más. La existencia de un horario y espacio tan constreñido es vista por los docentes como un obstáculo difícil de salvar y que acaba condicionando el trabajo realizado en el aula.

“Con todo este debate se nos fue la hora y me quedó por dar un par de puntos que tuve que decirles al día siguiente.” (Esther)

Otro aspecto interesante en el que detenerse son los contenidos. Aquí también pueden detectarse la introducción de cambios al calor del programa de formación. Por ejemplo, se trata de establecer la existencia de unos contenidos estructurantes, con la existencia de una jerarquía. Así, aparecen unas “ideas fundamentales” que son las que articulan el temario y en torno a las que se organiza. Esto favorece también la participación del alumnado.

Esto es fundamental para establecer relaciones entre los distintos contenidos, dando un mayor peso ya no solo a los conceptuales, sino introduciendo otros basados en destrezas y actitudes. Es cierto que los contenidos de la disciplina de referencia siguen siendo los más destacados, como es el caso de Pedro, pero también se empiezan a tener en cuenta otros aspectos, relacionados con la metodología, como captación de las ideas de los estudiantes o problemas de actualidad. Además, aunque con alguna dificultad para los participantes, se trató de introducir los contenidos enunciados como problemas a los que hay que dar respuesta. En este sentido esto sí puede apreciarse en el caso de Esther.

“Una vez explicados los conceptos de la ciencia les planteé el problema que va a ir viéndose en todas las clases “¿qué es la prehistoria?”. A lo que acto seguido anoté las respuestas de los estudiantes para que el último día vean qué pensaban antes y lo comparen lo que pensaban ahora.” (Esther).

En estos casos, encontramos cómo la formulación de los contenidos favorece el trabajo con las metodologías que habían diseñado y, como veremos, con la propia evaluación, ya que la participación del alumnado permite ver cómo van evolucionando sus ideas a lo largo de proceso de aprendizaje.

Por otra parte, lo que si vemos en los participantes es la elaboración de distintos niveles de profundidad en los contenidos.

“Planteamos un nivel medio de contenidos, conociendo todas las artes figurativas de forma general, profundizando en aquellos aspectos que resulten de mayor interés para el alumnado. Creemos que es el nivel más adecuado pues los alumnos ya tienen algún conocimiento de la materia a presentar, de ahí que demos un paso hacia adelante y profundicemos algo más” (Pedro)

Entre las dificultades que destacaron están la selección de los contenidos más relevantes, teniendo en cuenta el factor tiempo y la vastedad de los contenidos disciplinares. Estos, especialmente los conceptuales, siguen destacando por su peso, pero puede ver como se busca introducir una dimensión más práctica orientada a la propia profesión.

Por su parte, la evaluación es otro de los aspectos esenciales que han trabajado los docentes para su mejora. Aquí cabe destacar algunas cuestiones. Uno de los aspectos que más han sido asimilados en los diseños experimentales ha sido el seguimiento de la evolución de las ideas de los estudiantes. En general, los cuestionarios realizados en las primeras sesiones permitían a los docentes realizar una comparación entre el punto de partida de los estudiantes y los resultados obtenidos.

“Atendiendo a esto la evaluación se hará en función de la pregunta planteada en las primeras sesiones acerca del concepto de Prehistoria (...) En las primeras impresiones salieron las ideas que tradicionalmente se tienen respecto del tema y los prejuicios también. En este sentido me dispuse a recoger las ideas que se habían dicho en esa sesión para en mi última sesión hacer el ejercicio global de evaluación” (Esther).

Los docentes también pretendieron utilizar diversos instrumentos para la evaluación del alumnado. El otro aspecto que se repetía una y otra vez en los portafolios era la evaluación de la propia práctica. Esto no suponía un elemento habitual en la práctica diaria de los docentes, más allá de las encuestas generales de la universidad, y es algo a lo que le han encontrado una gran utilidad en aras de mejorar sus clases.

“Tras su realización, les pedí que hicieran un nuevo esfuerzo y me completasen un folio en blanco sin anotar su nombre donde me hiciesen una valoración siguiendo el modelo Aplauzo / Critico / Sugiero con la intención de conocer qué se puede mantener y qué mejorar en las clases. Al principio no se creían que podían valorarme. (...) Tras su lectura de forma rápida apreció que valoran mucho que me preocupase por sus estudios y el entendimiento de la asignatura y propusieron el cambio de alguna actividad o insistencia en ideas que se salen un poco del tema en cuestión.” (Pedro).

En otras ocasiones, el cambio en la evaluación también genera dudas, hasta el punto de que el docente no sabe demasiado bien qué procedimiento sería más adecuado para ello. Al tener asimilada la forma de evaluar en consonancia con la clase de tipo magistral, cuesta establecer una forma de evaluación diferente, como le ocurre a Pedro. Sin embargo, aquí puede apreciarse otra de las ventajas del programa formativo, pues el mismo docente se plantea intercambiar impresiones con otros compañero/as para poder encontrar una solución plausible.

“Para concluir, me cuestiono cómo hacer la evaluación de ambos comentarios. Me he planteado que tras exponer el comentario de la imagen entre todos, siendo yo quien corrija los posibles errores a nivel de aula, sean los mismos alumnos/as los que comparen sus dos comentarios, el primero y el último y saquen sus propias conclusiones, o que se corrijan entre ellos. Me gustaría que los miembros de nuestro seminario opinasen sobre cómo debo realizar esa evaluación” (Pedro).



Por otra parte, en la evaluación de la propia práctica, los docentes acuden a sus propios estudiantes, quienes le sirven de referencia para poder incluir enmiendas, modificaciones... sobre lo realizado en sus clases. Sin embargo, puede ocurrir como en el caso de Esther, quien encuentra un matiz a la hora de evaluar su práctica de esta forma, ya que los estudiantes pueden no estar guiados por la objetividad a la hora de evaluar su aprendizaje.

“No creo que puedan ser parámetros muy estables porque los mismos estudiantes también dejan mucho de sus pasiones y sus impresiones sin diferenciar en su mayoría los aspectos subjetivos de lo que verdaderamente deben evaluar, por eso creo que es un mecanismo que no se debe usar hasta que exista certeza de la objetividad estudiantil” (portafolio de Esther).

En una última instancia, merece una especial atención las emociones sentidas por los docentes durante el desarrollo del ciclo de mejora, ya que pueden darnos una idea de la dificultad del proceso.

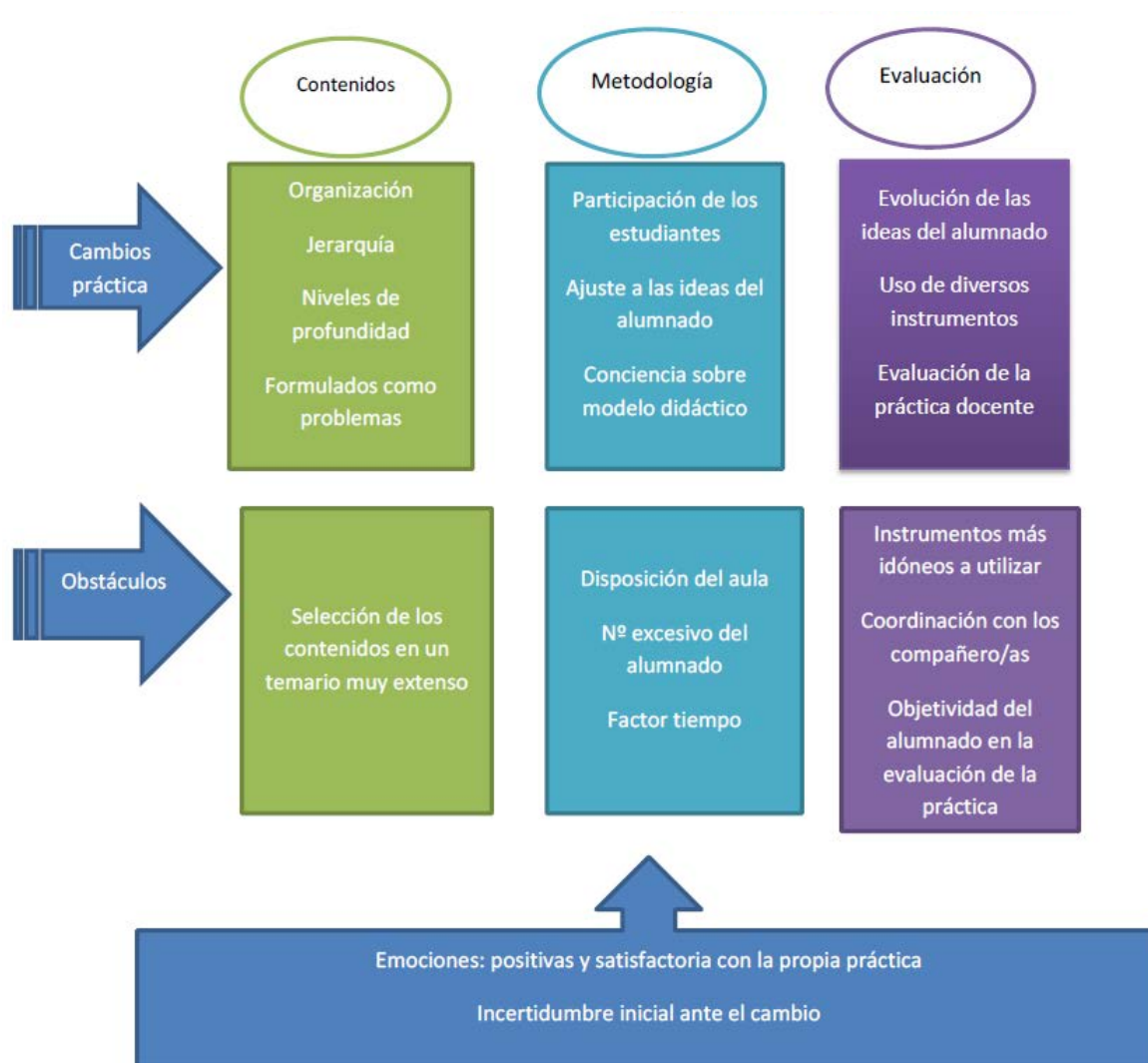


Figura 2. Cambios y obstáculos manifestados

“El primer gran inconveniente que vi fueron mis propios nervios. No dejaron de temblarme las piernas hasta pasados diez minutos desde que empecé a hablar. Se me trabó la lengua un par de veces y se me secó la garganta, pero al rato me sentí cómoda

porque estaba viendo una clase normal, participativa en general e interesada de primera mano” (Esther).

Esta inseguridad a que no funcionase “lo nuevo” fue superada conforme avanzaba y veía que los estudiantes respondían a lo que ella esperaba y había planificado.

Más allá de ello, en general los docentes se muestran muy satisfechos con sus respectivas experiencias, mantienen impresiones positivas en relación con su propia práctica porque ven que el alumnado ha respondido y que con sus diseños experimentales han favorecido su aprendizaje.

“La experiencia ha resultado muy positiva, tanto en el interés tomado por los alumnos/as a la hora de comentar como en los resultados. Me interesa mucho incorporar estos cambios a mi práctica docente” (Pedro).

Como vemos en la Figura 2, los docentes manifiestan cambios en su práctica, especialmente en la dimensión curricular (contenidos, metodología y evaluación), que aparecen relacionados.

A lo largo del proceso de formación, los docentes participantes han entrado en contacto con nuevas ideas e intercambiado opiniones en los grupos de trabajo, que luego han aplicado a sus diseños experimentales en el aula. Al final de este proceso, el docente ha ido gestando su propio modelo didáctico personal, asimilando aquellos elementos que les ha resultado satisfactorios.

### **3.3. Modelo didáctico personal**

Entre los aspectos que los docentes han considerado más significativos durante su proceso formativo, podemos destacar:

- a) La concepción del aprendizaje se centra en el protagonismo que recibe el alumnado.
- b) Señalan la importancia que ha de tener las ideas previas de los estudiantes, por lo que, en su metodología, basada en clases magistrales o cercanas al modelo transmisivo, han tratado de dar un mayor peso a la interacción y participación del alumnado.
- c) La organización y selección de los contenidos, señalando aquellos aspectos fundamentales que deben de servir de ejes estructurantes para el aprendizaje de sus estudiantes.
- d) En relación con la evaluación, destaca la realización de un seguimiento sobre el alumnado para conocer sus progresos. También consideran necesario evaluar su propia práctica, sus clases, especialmente a través de la opinión del alumnado, a fin de mejorarlas (tal y como han ido trabajando en los ciclos de mejora).

## **4. Conclusiones**

Parece que los docentes participantes demandan la oferta de programas docentes formativos. Asimismo, hemos comprobado como en los casos analizados el punto de partida se correspondía con lo que podíamos denominar un modelo didáctico de tipo transmisivo, tal y como señalaban algunos estudios (Gargallo, Fernández March, & Jiménez Rodríguez, 2007; Porlán, 2017). Ahora bien, a lo largo de nuestro análisis puede percibirse como los docentes han ido tomando conciencia de su propia práctica y han tratado de transitar hacia otros modelos que consideraban más oportunos para el aprendizaje de sus estudiantes.

En los profesores estudiados se percibe la adquisición de unos conocimientos didácticos, por lo que son capaces de identificar el punto en el que se encuentran y establecer sendas para determinar hacia donde quieren dirigirse, hasta elaborar su propio modelo didáctico personal. Esto supone que el docente sea capaz de identificar lo que ocurre en el aula y, tal y como afirmaba Jarauta Borrasca (2013), hacer “explícito lo implícito”, dar nombre a lo que hacían instintivamente, en un proceso constante de “construcción y reconstrucción” basado en la dialéctica teoría-práctica. En este mismo sentido, tal y como señalaban los estudios al respecto (De Rijdt, Tiquet, & Devolder, 2006; Rué, 2010) los portafolios se constituyen como una herramienta que favorece este proceso reflexivo. Esto parece concordar con lo expresado por Fernández March (2008) al referirse a la tendencia del profesor reflexivo al cambio en aras de mejorar su práctica profesional.

En los casos analizados, los docentes expresan que han tratado de perfeccionar su modelo de dar clase: evolucionando desde una clase magistral “pura” a otra en la que hubiese una mayor interacción con el alumnado y con mayor peso del apartado “práctico”. Igualmente, coinciden en señalar la importancia que tiene que el alumnado tenga un mayor protagonismo en el aprendizaje.

Por otra parte, se han encontrado con algunos obstáculos a superar, pero lo cierto es que los docentes participantes se han mostrado muy satisfechos con sus experiencias y se han decantado por introducir muchos de estos elementos en su práctica habitual. No obstante, sí que conviene señalar la idoneidad de proseguir con una formación continua, en tanto que las concepciones del profesorado cambian lentamente (Postareff et al., 2007), especialmente cuando la práctica habitual está muy arraigada o “ritualizada”, ya que no siempre es fácil plasmar en las aulas lo que se pretende.

### Referencias bibliográficas

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- De la Cruz Tomé, M. Á. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, (331), 35-66.
- De Rijdt, E. C., Tiquet, F. D., & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084-1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.002>
- Escudero Escorza, T. (2003). La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, (331), 101-121.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27.
- Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la Universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275-312.
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, (207), 1-15.

- Gargallo-López, B., Fernández-March, A., & Jiménez-Rodríguez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación*, 19, 167–189.
- Gargallo, B., Fernández March, A., & Jiménez Rodríguez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 167–189.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271–301.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42(2), 143–169. <https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Imbernón, F. (2016). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Sao Paulo: Edicoes Hipótese.
- Jarauta Borrascas, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educacion XX1*, 16(2), 343–362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2646>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship.’ *Studies in Higher Education in Higher Education*, 28(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*, (8), 5–20.
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 26–54.
- Porlán, R. (Ed.). (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.
- Porlán, R., & Coord. (2017). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. San Sebastián de los Reyes. (Madrid): Morata.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers’ experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17(2), 140–155.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 10(1), 1–8.
- Rué, J. (2010). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93–111. <https://doi.org/10.1007/BF00138620>
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299–325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Aravaca (Madrid): McGrawHill.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Whaterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., & Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39–54.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397–423.

## ***Los problemas medioambientales en la formaci3n del profesorado de educaci3n primaria***

*The environmental problems in the training of primary education teachers*

Jos3 Antonio L3pez-Fern3ndez

*Universidad de C3rdoba*

*Email: jalopez@uco.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1779-5976>*

Montserrat Oller Freixa

*Universitat Aut3noma de Barcelona*

*Email: montserrat.oller@uab.cat*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4142-2827>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.93>*

---

### **Resumen**

Los problemas medioambientales constituyen un reto para la sociedad actual; de ah3 que sea un 3rea de inter3s en el 3mbito educativo en los diferentes niveles de formaci3n. Planteamos una investigaci3n desde la did3ctica de las ciencias sociales, en la formaci3n del profesorado, para analizar la representaci3n social de esta problem3tica y el modo en el que se incluir3an los retos ambientales en las aulas de educaci3n primaria por las y los futuros docentes. En este trabajo, presentamos los resultados obtenidos respecto a esta 3ltima cuesti3n. La investigaci3n, que corresponde a un estudio de caso, se establece desde un enfoque socio-cr3tico, buscando la obtenci3n de resultados que puedan ayudar en el proceso de formaci3n docente. Los datos han sido obtenidos a trav3s de un cuestionario, desarrollado con la finalidad de lograr informaci3n tanto cualitativa como cuantitativa. La investigaci3n se ha realizado durante el curso 2017-2018, en la Facultad de Ciencias de la Educaci3n de la Universidad de C3rdoba. Los resultados muestran la concepci3n de los problemas medioambientales como una preocupaci3n relevante para los estudiantes; sin embargo, destaca un conocimiento conceptual bastante ambiguo marcado por la influencia de los medios de comunicaci3n, as3 como una escasa capacidad para proponer secuencias did3cticas que inciten a un cambio social necesario y una educaci3n ambiental hol3stica e integral.

**Palabras clave:** Did3ctica de las ciencias sociales; formaci3n del profesorado; problemas medioambientales; problema social relevante; educaci3n ambiental.

**Abstract**

Environmental problems are a challenge for today's society; hence, it is an area of interest in the educational field at different levels of education. We propose an investigation from the didactics of the social sciences, in the teacher training, to analyze the social representation of this problem and the way in which the environmental challenges in the classrooms of primary education by the future teachers would be included. In this work, we present the results obtained with respect to this last question. The research, which corresponds to a case study, is established from a socio-critical approach, seeking the obtaining of results that can help in the process of teacher training. The data has been obtained through a questionnaire, developed with the purpose of obtaining both qualitative and quantitative information. The research was carried out during the 2017-2018 academic year, at the Faculty of Educational Sciences of the University of Córdoba. The results show the conception of environmental problems as a relevant concern for students; however, it highlights a fairly ambiguous conceptual knowledge marked by the influence of the media, as well as a limited capacity to propose didactic sequences that encourage a necessary social change and a holistic and comprehensive environmental education.

**Keywords:** Didactics of social sciences; teacher training; environmental problems; relevant social problem; environmental education.

---

**1. Introducción**

Desde hace algunas décadas se ha hecho evidente el deterioro medioambiental de la Tierra, donde el sistema capitalista obvia las necesidades de los procesos naturales, al contraponer los beneficios económicos. Sin embargo, parte de la sociedad ha decidido actuar para intentar modificar la relación del ser humano con su entorno. Atendiendo a las numerosas investigaciones que ponen de manifiesto las causas y consecuencias del cambio climático y el calentamiento global, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como administraciones públicas destinan espacios y recursos para lograr un desarrollo más sostenible y equilibrado.

Cabe preguntarse, entonces, de qué modo se concibe la educación obligatoria para hacer frente a este reto. En nuestro caso, nos planteamos una serie de interrogantes en la formación del profesorado en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales: ¿Incluiría este alumnado en formación los problemas medioambientales en las aulas? ¿Considera las ciencias sociales como herramientas para hacer frente a los problemas medioambientales? ¿Qué enfoque o modelo didáctico utilizan los y las docentes para tratar la educación ambiental y para hacer frente a los problemas medioambientales? ¿Con qué metodologías? ¿Qué materiales y recursos didácticos implementarían? ¿Están capacitados o capacitadas para proponer una educación que permita un cambio social en la relación con el entorno?

Como indican Aznar y Barrón (2017),

La publicación en 1972 de *Los límites del crecimiento* (Meadows et al.) dejaba constancia de la existencia de un progresivo deterioro del medio natural; lo cual, unido al incremento de la pobreza y la desigualdad, apuntaba al claro fracaso de dicha concepción del desarrollo y a la necesidad de una concepción más social y menos economicista del mismo (p. 29)

A partir de entonces, el medioambiente deja de considerarse un mero ente pasivo; al contrario, se le confiere una visión integral, no solo compuesto de elementos naturales, sino que

---

también hay que contemplar la colectividad humana, atendiendo, por lo tanto, al factor social y cultural que influye, interactúa y modifica el propio entorno. Como señalan Repetto, García-Repetto y Calvo (2002, p. 160) “la contaminación no solo es biológica, física o química sino también existe una contaminación sociocultural, y psicosocial dentro de la cual consideramos la dependencia, la violencia, el estrés, la competitividad, etc.”. Dicho de otro modo, el medioambiente se concibe como la unión de un subsistema biofísico y otro social, ambos en estrecha relación, que pueden ser objeto de análisis independientes, pero resultan indisociables el uno del otro. Con esta definición sencilla, se entiende que la relación entre la naturaleza y el ser humano requiere un planteamiento educativo integral.

Si atendemos a esta cuestión, la educación ambiental holista debe ser estructurada, secuenciada, interconectada, tener un carácter práctico y ser significativa a lo largo de la formación de cualquier persona con la finalidad de provocar un cambio social. Por esta razón, desde la didáctica de las ciencias sociales en general, y la didáctica de la geografía en particular, es interesante investigar de qué modo, en la formación del profesorado de educación primaria, las y los docentes proponen su conocimiento, con qué finalidad y qué metodologías utilizan. Desde el enfoque crítico en el que nos posicionamos, entendemos que este no debe actuar como un mero transmisor de hechos y conceptos, sino educar a las personas para ejercer una vida plena, actuar en un sistema democrático, cuestionar la intencionalidad de los procesos y desarrollar, en este sentido, una conciencia ambiental determinada por el comportamiento individual y social.

La necesidad de una educación que forme ciudadanos con opinión propia, y capaces de actuar ante los fenómenos y problemas que suceden en la sociedad, debería plantear a los docentes una serie de cuestiones acerca de su papel y el de las enseñanzas que imparten. (Oller y Villanueva, 2007, p. 160)

Entendemos, pues, que no es suficiente una educación de carácter ambiental donde solo se contemplen medidas complementarias, necesarias en todo caso, pero insuficientes. Concebimos una educación en términos de sostenibilidad, donde se hace imprescindible un cambio de conciencia social, de hábitos y valores, a través de una transformación en las prioridades a la hora de consumir, teniendo en cuenta el uso sostenible de los recursos naturales.

Algunos autores y autoras ya han puesto de manifiesto, en este sentido, el carácter fragmentado e inconexo de los contenidos ambientales recogidos en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria (García, 2016). Si atendemos a lo señalado por esta autora respecto a las ciencias sociales, además, destaca el carácter descriptivo y memorístico de los conceptos, una concatenación de hechos y sucesos. Por el contrario, la asignatura Valores morales y cívicos:

Sí centra su atención en el análisis crítico de la realidad, la toma de conciencia y compromiso individual y social, la creatividad, etc., es decir, está en la línea de lo que es una verdadera y coherente educación ambiental que va más allá del conocimiento. (García, 2016, p. 238)

Desde nuestro punto de vista, este último planteamiento es el idóneo para concebir, desde la didáctica de las ciencias sociales, una educación ambiental que ayude a la sociedad a afrontar los retos medioambientales (Young, 1993), con la finalidad de transformar los hábitos de consumo y buscar nuevas formas de relación el entorno. Con este propósito, se presenta este estudio sobre



cómo los y las docentes en formación de educación primaria proponen secuencias didácticas de aula para trabajar los problemas medioambientales. Esta investigación, no obstante, forma parte de un estudio más amplio, donde tratamos de analizar, además, las representaciones sociales que estos y estas estudiantes tienen sobre los problemas medioambientales y cómo los conciben dentro de los retos actuales de la sociedad.

Nos centramos aquí en presentar los resultados sobre la primera cuestión, en el enfoque y metodologías que utilizaría el profesorado en formación para trabajar los problemas medioambientales en el aula. El estudio se ha realizado con alumnos y alumnas de 3º curso de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (España) durante el año 2017-2018.

## **2. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación**

La investigación que aquí se presenta se estructura en base a una pregunta clave: ¿Cómo incluiría el alumnado en formación los problemas medioambientales en las aulas de educación primaria? Esta pregunta general se ha complementado con otros dos interrogantes específicos: ¿Desde qué asignatura contemplan su inclusión? ¿Qué metodología propone para trabajarlos en clase? Tanto la pregunta general como las específicas condicionan la redacción de los posibles supuestos, así como la consideración de los objetivos de la investigación.

A partir de las preguntas que estructuran la investigación, contemplamos una serie de supuestos resultados, que son los que se expresan a continuación:

A) El alumnado de educación primaria objeto de estudio no concibe las ciencias sociales como disciplinas que puedan ayudar al cambio de enfoque en la relación entre los seres humanos y el planeta. Consideran que son las ciencias naturales las disciplinas desde las que debe abordarse la educación medioambiental.

B) El alumnado de educación primaria entiende los problemas medioambientales como un problema social. Considera como necesaria la aportación de las ciencias sociales como disciplinas para responder a los problemas medioambientales a través de medidas complementarias.

C) El alumnado de educación primaria entiende que los problemas medioambientales deben tratarse en el aula desde las primeras edades a través de un enfoque socio-crítico e integral, para trabajar la formación del pensamiento reflexivo, donde se cuestionen las bases del funcionamiento social y promoviendo una participación activa y constructiva.

Según las preguntas clave y los supuestos generados, se consideran los siguientes objetivos a alcanzar en la implementación de la investigación:

- Analizar y caracterizar las propuestas que realiza el profesorado en formación de educación primaria respecto los problemas medioambientales; qué retos ambientales son los más recurrentes a través de las propuestas didácticas y cuáles son los más singulares.

- Examinar los enfoques y metodologías que se proponen en las secuencias didácticas para abordar los problemas medioambientales, con la intención de identificar si se plantean desde el constructivismo social o desde un punto de vista más tradicional y memorístico.

### 3. Antecedentes y fundamentación teórica

Como ya hemos manifestado, desde nuestro punto de vista los problemas medioambientales requieren no solo actuaciones parciales o complementarias sino la formación de una ciudadanía crítica que cuestione los pilares del desarrollo económico y social actual en todas sus escalas (local, nacional e internacional). Así, entendemos que el aprendizaje de los contenidos geográficos, históricos y sociales deben tener como finalidad una educación ambiental de carácter integral, que fomente el pensamiento reflexivo junto a la participación activa y democrática.

El objeto de incorporar como contenidos escolares los retos y problemas sociales y ambientales está directamente relacionado con el modelo de enseñar para reflexionar. En el momento actual, educar para la reflexión es fundamental en un mundo condicionado por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. De este modo, se otorga a los y las estudiantes la oportunidad, no solo de conocer los principales conceptos, sino saber utilizar los conocimientos y desarrollar habilidades sociales (Canals y González, 2011).

Los problemas medioambientales, no obstante, son un reto en todos los sentidos, debido a las intencionalidades sociales, las consideraciones morales y éticas y, sobre todo, las necesidades o intereses de carácter económico. En el ámbito escolar, no obstante, es necesario tener clara la finalidad de la enseñanza (con sus objetivos y competencias correspondientes) que debe fundamentarse en aquella que prepare a la población para enfrentarse a los retos ambientales de manera constructiva y sostenible, considerando en la ecuación tanto las necesidades naturales como sociales. Además, hay que tener en cuenta que, como indica Young (1993), quizás no baste con el conocimiento que una vez fue útil en el pasado, sino que es necesaria una educación holística; una preparación que capacite para la reflexión y sea consecuente con el cuidado del medio que compartimos, donde los problemas pueden ser nuevos y deberán ser afrontados de manera colaborativa por el bien común.

La educación para la vida [...] es educación para el cambio reflexivo y la adaptación del yo, para el cambio cooperativo de las relaciones con los demás y para el cambio respetuoso y holista del medio ambiente que compartimos. Y la enseñanza evolutiva tiene que ser forzosamente crítica. (Young, 1993, p. 14)

El discurso de Young (1993), siguiendo los postulados de Habermas, es claramente contrario a la educación técnica enfocada en la competencia, aquella que predomina en los diversos currículums nacionales que presentan como finalidades educativas la preparación para una cultura productiva centrada en términos económicos.

Lo malo del desarrollo económico es que no pone precio a la contaminación atmosférica y la consiguiente tasa de las enfermedades pulmonares, excepto en lo que atañe al aumento del absentismo laboral. [...] El problema, para el desarrollo económico, no es que sea esencialmente malo, sino que pronto todo el mundo tendrá que prescindir de él, por lo menos, de la clase de bienes que ahora está produciendo. (Young, 1993, p. 15)

Para hacer frente a los retos sociales y ambientales, este autor se postula ante la idoneidad de la teoría crítica en el ámbito educativo, mediante el tratamiento en las aulas de problemas reales. A través de este método, se consigue, entre otros, el desarrollo de la competencia en

comunicación lingüística como medio para entender, descifrar y responder a los problemas presentes en el mundo. Young (1993) sostiene que el trabajar problemas reales y desarrollar la comunicación permiten, de forma gradual, abordar los conflictos, justificarlos, buscar soluciones y argumentar, lo que supone en última instancia tomar parte del problema al participar en la argumentación.

El objetivo de llevar a la escuela los problemas del mundo desde la didáctica de las ciencias sociales, en sus diferentes escalas, reside en “la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” para, entre otros fines, “conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado” (Benejam, 1997, p. 47 y 48). Como defienden numerosos autores, se fundamenta en la inclusión de problemas sociales relevantes (PSR) en las aulas de ciencias sociales, metodología que proviene del ámbito anglosajón (Fien, 1992; Evans, Newmann y Saxe, 1996; Ochoa, 1996; entre otros), si bien en la literatura francófona, aunque se trata del mismo planteamiento, recibe la denominación de cuestiones socialmente vivas (CSV) (Legardez, 2006; Legardez y Simoneaux, 2006; Tutiaux-Guillon, 2011).

Este enfoque también se propone en el ámbito español, a través de interesantes investigaciones y propuestas (Benejam, 1997; García y Porlán, 2000; García y De Alba, 2003; Pagès y Santisteban, 2011; Pagès, 2007; López, 2011; Canals y González, 2011; Santisteban, González, Pagès y Oller, 2014; Díaz y Felices, 2017; etc.).

Respecto a las investigaciones realizadas sobre la educación ambiental y el planteamiento didáctico en la formación del profesorado de educación primaria, Bertorello y Hurtado (2018), en un estudio de caso con alumnado en formación en Argentina, destacan la falta de incorporación del enfoque crítico en las secuencias didácticas y si un predominio del enfoque memorístico. Calixto (2008; 2012) analiza las representaciones del medioambiente en un grupo de futuros maestros y maestras en la ciudad de México y confecciona, según los resultados, cinco categorías de representaciones: antropocéntricas, utilitaristas, culturales, naturalistas y globalizantes.

Morales, Caurín y Souto (2013) han constatado, en un grupo de alumnos y alumnas de magisterio de la Universidad de Valencia, un pensamiento deformado de la realidad social y ambiental del planeta, con “unas concepciones previas, en el alumnado, llenas de estereotipos y aprendizajes fragmentados y desvirtuados en detrimento del conocimiento integral y global” (p. 104). Por su parte, Cebrián y Junyent (2014, p. 45) evalúan, mediante un estudio de carácter cualitativo, las competencias en educación para la sostenibilidad, resaltando en sus conclusiones la carencia de capacidades para “visionar diferentes escenarios de futuro, la interdisciplinariedad, la gestión de las emociones o el fomento del pensamiento crítico”. Una situación que califican de alarmante Álvarez, Sureda y Comas (2018, p. 127 y 128), en su investigación con futuro profesorado del grado de educación primaria de la Universidad de las Islas Baleares, al señalar que este alumnado “carece de los conocimientos ambientales deseables para ejercer su práctica docente y un pobre compromiso de acción en la resolución de la problemática ambiental”.

En base a estos resultados, se antoja necesaria la búsqueda de metodologías que propicien una mejor respuesta a los problemas medioambientales, como proponen, entre otros y otras, Zenovi (2006), Rivarosa y Perales (2006), Prieto y Lorda (2011; 2012) Bianchi (2017), a través de la resolución de problemas cercanos y vivenciales.

## 4. Metodología

Este trabajo se encuadra en la línea de una investigación socio-crítica, donde han participado como muestra los estudiantes de maestra y maestro de 3º curso de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, en España, durante el año 2017-2018.

Consideramos que este tipo de investigación es muy útil para analizar cómo perciben los problemas medioambientales los futuros y futuras docentes, centrándonos en este caso en estudiar de qué modo y con qué enfoque proponen su tratamiento en el aula. Los resultados obtenidos pueden ayudar a replantear su proceso de formación; en este sentido, se trata de una investigación de carácter aplicado (Bisquerra y otros, 2004), orientada a la toma de decisiones desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Pensamos que la investigación en la línea socio-crítica permite actuar respecto a la transformación de la realidad, marcada por numerosos retos y problemas sociales, entre los que se encuentra el insostenible régimen de vida actual que, a su vez, determina la aparición casi constante de conflictos ambientales.

La investigación se ha diseñado para la recogida de datos de tipo mixto, tanto cualitativos como cuantitativos, lo que permite la obtención de resultados complementarios. Respecto a los primeros, nos dan la oportunidad de analizar, no solo las posibles tendencias en las respuestas sino encontrar posibles singularidades. Los datos cuantitativos, por su parte, posibilitan organizar la información y facilitar una mejor estructura de los resultados. La recogida de datos ha sido posible gracias a un cuestionario donde, además de las propuestas de aula, se ha pretendido obtener información para analizar las representaciones sociales del alumnado sobre los problemas medioambientales.

Creemos firmemente que los resultados de este tipo de investigación deben conllevar procesos de autorreflexión en el ámbito educativo, para mediar en la realidad de los problemas que se generan en la relación entre los distintos grupos humanos, y entre ellos y la naturaleza. Los problemas ambientales y sociales deben encontrar respuestas a través de una sociedad educada para responder ante este tipo de retos; de ahí la importancia de la formación del profesorado en el tratamiento y la inclusión de estas cuestiones en la escuela.

### 4.1. Ámbito de la investigación

La investigación se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, durante el curso 2017-2018. En ella han participado los cuatro grupos de 3º curso del Grado de Educación Primaria, si bien la población de estudio finalmente seleccionada ha sido la perteneciente a los grupos 1 y 2, utilizándose los grupos 3 y 4 para verificar y validar la herramienta de obtención de datos, el cuestionario.

La investigación trata de responder a las preguntas y objetivos señalados al inicio de este trabajo. Así, se han presentado cuestiones abiertas referentes a los retos y problemas actuales de carácter cercano, así como su inclusión en las aulas de educación primaria. La selección de los y las participantes en la investigación responde a su nivel de estudios. Al encontrarse en 3º de grado de su formación docente, se les presuponen ciertos conocimientos, valores y competencias, establecidos a lo largo de su vida. Variables que, de un modo u otro, influirán en sus futuras

intervenciones didácticas en relación con los problemas medioambientales y la educación para la sostenibilidad (Calixto, 2008; 2012).

Salvo excepciones, las edades de las y los participantes están comprendidas entre los 20 y los 23 años, que han accedido al grado tras pasar la etapa del Bachillerato a través de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales. Son mayoría los que residen a lo largo del curso en el área urbana de Córdoba, siendo minoritarios los que viven de forma habitual en localidades cercanas a la capital. No obstante, la mayor parte de los mismos ha tenido su infancia en núcleos y pueblos rurales, lo cual puede incidir en su concepción del medioambiente. El estudio se ha realizado en el ámbito de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que uno de los autores de la investigación ha participado como docente en el grupo 2 a lo largo del primer cuatrimestre, si bien la recogida de datos tuvo lugar a mediados del segundo. Al respecto, los contenidos de ambos grupos fueron los mismos, sin desarrollarse temáticas ambientales, que se cursan en el curso siguiente, en una asignatura específica denominada Didáctica del medioambiente. La selección de dos grupos de trabajo ha permitido la comparación de datos, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado por los docentes responsables de cada grupo.

De este modo, los y las participantes en la investigación (Tabla 1) han ofrecido sus respuestas atendiendo a su formación universitaria y estudios previos, así como la influencia de su entorno socio-cultural, de los medios de comunicación y redes sociales.

El total de la muestra de análisis asciende a 74 personas, pertenecientes a los grupos 1 y 2, donde son mayoría ellas (53) frente a ellos (21). De forma casual, en cada grupo han participado 37 personas. No obstante, como se ha mencionado, el cuestionario se ha validado a través de la participación previa de los grupos 3 y 4, con 13 y 18 estudiantes respectivamente, por lo que el total de cuestionarios realizados ha sido de 105.

Según lo establecido, esta investigación constituye un estudio de caso, debido a la singularidad y contexto específico de la población objeto de estudio, junto con la tipología de la información que se solicita. Se trata de un conjunto específico y concreto donde se intenta reflejar una situación particular (Stake, 1998). De este modo, los resultados se pueden relacionar y comparar con los resultados y variables de otras investigaciones similares, y servir de apoyo para reformular las prácticas educativas en la formación del profesorado respecto al tratamiento de los problemas medioambientales y las finalidades de la educación (Benejam, 1997).

Tabla 1  
*Muestra de participantes en la investigación*

Grupo 1		Grupo 2		Total
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
9	28	12	25	74

## 4.2. Instrumento utilizado para la investigación

Para la recogida de información, se ha utilizado como instrumento un cuestionario. La temática y la línea de la investigación, además de las características y el número de la población

objeto de estudio, son los factores que han determinado la selección y construcción de esta herramienta para recoger los datos. En el cuestionario, además de los interrogantes dispuestos para el análisis de la representación social sobre los problemas medioambientales, se propone a los y las participantes la identificación de problemas de ámbito cercano, si éstos son susceptibles de trabajarse en el aula y qué metodología utilizarían al respecto. Para ampliar el análisis, se propone un supuesto práctico a desarrollar en una clase, que va desde la selección de un determinado problema, el diseño de una actividad concreta y los recursos y materiales a utilizar. Como se ha dicho, presentamos aquí los resultados de esta última parte del cuestionario.

El cuestionario responde a un diseño de carácter semiestructural, ya que las preguntas, aunque son de tipo abierto, pretenden obtener una información preestablecida en el diseño de la investigación y contemplada en los objetivos (Bisquerra y otros, 2004; Imbernón, 2011).

### 4.3. Criterios para la categorización de los resultados

Los criterios para clasificar y categorizar los resultados se han establecido a posteriori; es decir, una vez analizadas las respuestas del cuestionario (Tabla 2). Sobre la percepción de los problemas cercanos, los resultados se han determinado en función de la perspectiva social, económica o medioambiental, además de considerarse si su tratamiento en el aula es posible o no.

Tabla 2  
*Categorización de los resultados según la tipología de preguntas*

Cuestiones solicitadas	Criterios
1. Problemas en el ámbito cercano	- Identificación de problemas cercanos. Priorización entre cuestiones sociales, económicas y ambientales - Idoneidad (o no) de su inclusión en el aula - Metodología para su tratamiento
2. Planteamiento didáctico de un problema medioambiental	- Selección de un problema medioambiental - Enfoque y metodología para su tratamiento

Esta cuestión se complementa con el enfoque y los recursos didácticos que se pueden utilizar en el aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas situaciones. Posteriormente, solicitamos la selección de un problema medioambiental en el ámbito de las ciencias sociales, para observar qué problema se selecciona y bajo qué enfoque se plantea en la escuela, además de observar el tipo de recursos y estrategias didácticas utilizadas.

## 5. Análisis de los resultados

La primera cuestión para analizar cómo se propone el tratamiento de los problemas medioambientales en las aulas de educación primaria se presenta a través del siguiente texto: *¿Cuáles son los principales problemas a los que, en tu opinión, debe hacer frente la ciudad de Córdoba en la actualidad? ¿Consideras que alguno de estos problemas se puede tratar en la escuela? ¿De qué modo se podrían trabajar?* Según la muestra, no han sido capaces de responder 5 participantes, lo que puede obedecer al cansancio (las preguntas de variables didácticas estaban dispuestas al final del cuestionario), la falta de recursos para hacerlo o una mala disposición de la pregunta.

La categorización que hemos realizado responde a la tipología de problemas o retos que existen en la ciudad de Córdoba, diferenciando entre cuestiones sociales, ambientales y económicas (Tablas 3 y 4). No obstante, hay que considerar que varios problemas de tipo económico, por ejemplo, el paro y la pobreza, condicionan directamente un estatus social<sup>1</sup>.

Tabla 3  
*Tipología de problemas señalados por el grupo 1*

Variables	Ambientales	Sociales	Económicos	TOTAL
Nº	27	30	14	71
%	38,03	42,25	19,72	100,00

Tabla 4  
*Tipología de problemas señalados por el grupo 2*

Variables	Ambientales	Sociales	Económicos	TOTAL
Nº	41	38	12	91
%	45,05	41,76	13,19	100,00

En el grupo 1, los problemas sociales ocupan el primer lugar, seguido por los de tipo ambiental, mientras que los problemas económicos son menos representativos. Por su parte, en el grupo 2 sobresalen los problemas medioambientales seguidos por las cuestiones sociales. Si nos centramos solamente en aquellos conflictos medioambientales relacionados en ambos grupos, estos son más representativos en el segundo grupo (60,3%). Si consideramos los resultados en su conjunto, podemos señalar que los principales problemas percibidos en el ámbito urbano de Córdoba son, por igual, de tipo social y ambiental.

Entre los principales problemas identificados en la ciudad de Córdoba está la contaminación ambiental, que es la variable con mayor representación en ambos grupos. Sin embargo, algunas respuestas precisan que, aunque esta situación constituye un problema local, este es menor si se compara con otras capitales españolas (G2-7 y G2-26), delatándose así un conocimiento más exacto del contexto espacial. No obstante, aunque Córdoba no aparezca en los primeros puestos de contaminación ambiental de España, en los días de calma atmosférica, la contaminación atmosférica es bastante evidente; situación que cuando se alarga en el tiempo durante varias jornadas, es recogida por los medios de comunicación locales y regionales.

Si comparamos los problemas identificados por grupos, los y las participantes del 2º han sido capaces de identificar aspectos tales como la sequía o la contaminación del agua, la suciedad urbana, la contaminación acústica o el estado que presenta el patrimonio.

En cuanto a la idoneidad e interés educativo para introducir estas situaciones en las aulas de educación primaria, la mayoría de los participantes, tanto del grupo 1 como el 2, expresa una opinión afirmativa sobre los problemas identificados, ya sean de tipo medioambiental,

<sup>1</sup> Entendiendo el medioambiente como el espacio conjunto donde coexisten los hechos naturales y humanos, los problemas de tipo social y económico pueden estar condicionados por las características ambientales: escasez de recursos, falta de incentivos, etc. A su vez, los problemas de carácter medioambiental pueden responder, y responden, a un uso indebido de los recursos naturales, y determinar la aparición de problemas de tipo social y económico.

socioeconómico. Sin embargo, aunque son puntuales, también existen casos contrarios, sobre todo relacionados con aspectos sociales y económicos, al considerar que su tratamiento en la escuela no es apropiado.

G1-7. "Córdoba es la ciudad de Europa con más paro en la población...Son problemas difíciles de tratar en la escuela pues suelen ser problemas más relacionados con la política y gestión que con la sociedad en general".

G1-8. "Los problemas a los que debe hacer frente la ciudad de Córdoba son la contaminación, la inmigración y el paro laboral. En mi opinión, dos de ellos se pueden tratar en la escuela, que son la contaminación y la inmigración".

Opinión diferente a la valoración recogida en otros ejemplos de la muestra (G2-14), donde se considera que una adecuada formación puede evitar el paro, al señalar que el alumnado mejor preparado tendrá más oportunidades laborales.

En cuanto a los modos didácticos para trabajar estas cuestiones en el aula, los y las participantes de ambos grupos no profundizan en la contextualización, realizando propuestas abiertas y genéricas. Los recursos más señalados son los talleres, así como proyectos en los que mostrar las realidades sociales y ambientales de determinados hechos, las salidas escolares y contar con testimonios de terceras personas, a través de las cuales podrían llegar a desarrollarse valores y actitudes. De forma implícita, se advierte el predominio de un enfoque activo del proceso de enseñanza, seguido por otro de tipo tradicional y memorístico.

Las propuestas desde un enfoque crítico, por su parte, no se observan y, por lo tanto, no se contempla el fomento de la participación ciudadana y el cambio social que requiere el tratamiento de los problemas ambientales. Además, según lo expresado, hay un predominio de finalidades que podemos caracterizar de complementarias, ampliamente difundidas por los medios de comunicación, al incidir en hábitos como el reciclaje o el uso del transporte público, pero no proponen el cuestionamiento de situaciones sociales transcendentales como la adopción de determinadas conductas, entre ellas el consumo responsable o el replanteamiento de valores capitalistas de la sociedad, quiénes se benefician o son perjudicados con el sistema actual, el impacto ambiental del sistema capitalista, si los problemas medioambientales se producen de igual modo en todos los espacios, etc.

La otra cuestión a responder por los y las integrantes de ambos grupos se plantea con el siguiente texto: *Imagina que te llaman para realizar una sustitución en un colegio de educación primaria, y debes abordar una clase de ciencias sociales y trabajar un problema medioambiental ¿Qué tema seleccionarías? ¿Por qué lo seleccionarías? ¿Qué haría el alumnado? ¿Cómo organizarías la clase? ¿Qué recursos utilizarías?* Con ello, se predispone al alumnado a seleccionar un tema medioambiental y describir de qué modo lo llevaría a cabo en el aula de ciencias sociales (Tabla 5). Con esta pregunta, la mayor parte de los y las participantes realiza planteamientos donde las temáticas intentan educar respecto a comportamientos individuales para mejorar la sostenibilidad (el reciclaje, el cuidado del medioambiente, hábitos personales de consumo de agua y energía).

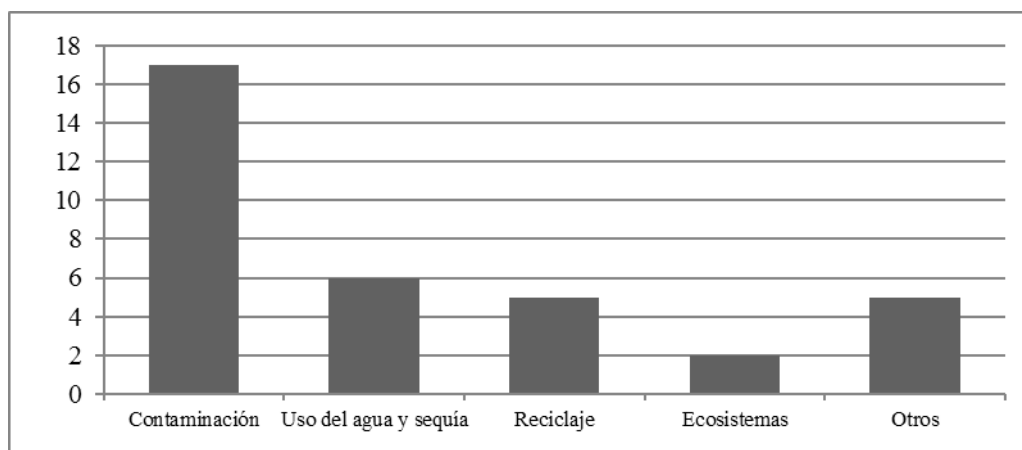


Tabla 5

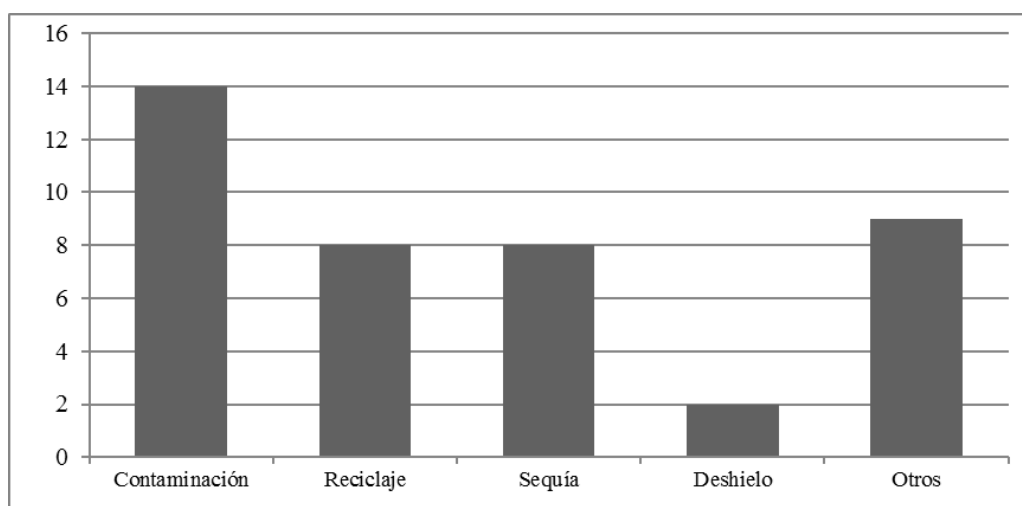
*Distribución de las propuestas didácticas relacionadas con una problemática medioambiental en función de su orientación disciplinar*

Variables	GRUPO 1		GRUPO 2	
	Valores y hábitos sociales	Enfoque natural	Valores y hábitos sociales	Enfoque natural
Nº	32	2	36	5
%	94,12	5,88	87,80	12,20

Es de destacar, aunque de forma minoritaria, la insistencia en realizar propuestas didácticas desde el entorno de las ciencias naturaleza través de contenidos relacionados con los ecosistemas o la evolución de la tierra, a pesar de especificarse en la pregunta un contexto referente a las ciencias sociales.



*Figura 1. Problemas medioambientales seleccionados por el grupo 1 para trabajar en el aula*



*Figura 2. Problemas medioambientales seleccionados por el grupo 2 para trabajar en el aula*

Como se puede observar en las figuras 1 y 2, las temáticas ambientales a trabajar se concentran fundamentalmente en la contaminación, el reciclaje y cuestiones relacionadas con el

agua, como su deterioro o la sequía. En el conjunto de temáticas englobadas en el apartado Otros, en ambos grupos, aparecen aspectos singulares como el capitalismo o el cambio climático en el grupo 1, o el transporte público, el urbanismo o las diferencias que existen entre el primer y el tercer mundo en el segundo.

Respecto al enfoque a utilizar, siguen predominando las metodologías de carácter práctico, del mismo modo a lo observado en la pregunta anterior. Además, destaca el carácter genérico y global de los problemas, sobre todo en cuanto a la contaminación. A pesar de haberse pedido en la formulación de la pregunta la identificación de problemas cercanos, se evidencia la escasa aparición de éstos en el diseño de propuestas de índole ambiental, así como un aprendizaje enfocado a su resolución.

En ambos grupos, se sugiere la realización de proyectos, así como tareas grupales de investigación, además del uso de talleres o la realización de murales. Las propuestas se formulan con la finalidad de conocer e indagar en los procesos que causan problemas ambientales como la calidad del aire, se centran en actividades relacionadas con el reciclaje, desarrollar un conocimiento y los valores para ejercer un consumo responsable o un mayor uso del transporte urbano. Sin embargo, son menos representativas las aportaciones que podríamos considerar desde un enfoque socio-crítico, como propone G1-6, para trabajar la contaminación de aguas y suelos, además de incorporar situaciones o recursos cercanos en el territorio.

G1-6. "Haría una visita a El Cabril (instalación de almacenamiento de residuos radiactivos de muy baja, baja y media actividad en España)<sup>2</sup> y otra a La Golondrina (Estación depuradora de aguas residuales). Posteriormente, propondría la elaboración de una carta a la sociedad, donde expongan sus reflexiones, para que el conocimiento trascienda y la sociedad se conciencie".

Este enfoque puede también identificarse, parcialmente, a través de la respuesta que presenta G2-30, a través de la temática del reciclaje y sus posibilidades.

G2-30. "Trataría el reciclaje y sus posibilidades. Lo seleccionaría porque es una salida al problema de la contaminación. El alumnado realizaría una serie de talleres con el fin de motivar su curiosidad...Obviamente, antes de todo, se trabajaría el cuidado y mantenimiento del medio ambiente, las causas que provocan la contaminación, qué poderes económicos se favorecen de la contaminación, qué podríamos hacer nosotros para evitarlos, intentar tener la visita de alguna ONG u organización relacionada con el medio ambiente".

## 6. Discusión de los resultados y conclusiones

Desde la teoría crítica de la enseñanza, entendemos que las ciencias sociales, la geografía y la historia del siglo XXI deben preparar a las personas para comprender y afrontar los problemas del mundo, abandonando los modelos conductistas que solo provocan, en el mejor de los casos, la reproducción del conocimiento. En este sentido, uno de los grandes retos actuales es hacer frente a los graves problemas ambientales, y entendemos que el papel del profesorado, tanto activo como en formación, es fundamental a la hora de tratar estas cuestiones en las aulas. Por ello, tomando como muestra un grupo de alumnos y alumnas del grado de magisterio de Educación Primaria, se

---

<sup>2</sup> Lo señalado entre paréntesis es nuestro.

ha analizado a través de un estudio de caso, cómo trataría los problemas medioambientales en la asignatura de Ciencias Sociales.

Respondiendo a las preguntas y objetivos de la investigación, podemos anticipar que las y los participantes en el estudio han sido capaces de incluir los principales conflictos medioambientales en el conjunto de retos o problemas sociales relevantes a los que debe hacer frente la sociedad. En este sentido, se concibe como necesaria la inclusión de problemas medioambientales reales en la escuela.

Sin embargo, las actividades que se plantean responden mayoritariamente a soluciones de carácter complementario, vinculadas con determinadas visiones que se transmiten sobre el medioambiente, de carácter generalista y con poca concreción en relación a la realidad en la que viven. Estas se proponen con el objetivo de desarrollar hábitos necesarios como reciclar, reutilizar y reducir. La finalidad de las tareas, por lo tanto, no cuestionan el modelo de sociedad consumista y capitalista actual. Además, el análisis realizado permite señalar un conocimiento conceptual bastante ambiguo del medioambiente y de los problemas generados, directa e indirectamente, por la sociedad.

Aunque son menos significativas en cuanto a número, es necesario destacar algunas respuestas donde se observa mayor precisión de conceptos; no solo se quedan en los conflictos relacionados con la contaminación ambiental, sino que ahondan en problemas tales como el capitalismo, los hábitos diarios del mundo occidental o la sequía. Estos ejemplos pueden coincidir con el planteamiento del tercer supuesto, ya que se conciben propuestas para el cuestionamiento del orden capitalista de la sociedad: la influencia que ejercen los poderes económicos como grandes beneficiarios del sistema actual, así como el fomento de la participación ciudadana para actuar respecto a los problemas medioambientales, por ejemplo.

Por su parte, la integración de estas situaciones en el aula se caracteriza por la comentada falta de precisión, así como una escala global, sin prestar mucha atención a los espacios cercanos; las propuestas educativas se encuadran dentro del modelo activo, seguidas del modelo transmisivo. Los recursos y actividades, asimismo, evidencian una formación cargada de hábitos complementarios, (que son necesarios, pero no suficientes) como el reciclaje o la reutilización de materiales a través de la realización de talleres, proyectos, etc. Además, persisten algunos discursos que entienden los problemas medioambientales como un aspecto a trabajar desde el ámbito de las ciencias naturales o experimentales. Todas estas consideraciones deben tenerse en cuenta por parte de los y las responsables de la formación didáctica del profesorado.

En cuanto a la investigación, se pueden advertir algunas limitaciones a considerar respecto a los resultados obtenidos. Por un lado, la influencia de uno de los investigadores que, en este trabajo, ha sido docente encargado del grupo 2. Al respecto, los contenidos de ambos grupos (1 y 2) han sido los mismos en el primer cuatrimestre, la epistemología de las ciencias sociales con las distintas aportaciones de los modelos didácticos, así como los conceptos de tiempo histórico y espacio geográfico. Existe, en 4<sup>º</sup> curso, una asignatura obligatoria, Didáctica del medio ambiente, donde se abordan con más atención los conceptos y problemas medioambientales y su tratamiento en la educación primaria. En este sentido, se considera nula o muy reducida la influencia del investigador en los resultados obtenidos.

Por otro, el uso y estructura del cuestionario. Al respecto, será necesario considerar la mejora del cuestionario, o la implementación de otras herramientas o técnicas para la recogida de datos (encuestas, entrevistas, focus group, etc.) para la continuidad de la investigación y poder obtener mejores resultados.

Ante estos, en la formación del profesorado es ineludible considerar propuestas de aula desde un enfoque crítico, para abordar situaciones reales relacionadas con problemas medioambientales en espacios cercanos a escala local. Que, posteriormente, se puedan relacionar con procesos a mayor escala. Este tratamiento permite el uso de multitud de recursos: noticias, archivos, trabajos de campo, encuestas, entrevistas, etc., así como el desarrollo de capacidades y competencias de carácter espacial, temporal y social. Supone acercarse a la realidad concreta, motivar al alumnado con una situación en la que puede ser parte del problema y de la solución. Partiendo de la tesis cognitiva que apunta que la comprensión del espacio debe empezar desde lo más cercano, este enfoque permite una toma de contacto con lo que ocurre en el medio en el que alumnos y alumnas desarrollan sus vidas. Situaciones que posteriormente pueden trasladarse y facilitar la comprensión de otros sucesos en lugares más lejanos.

Los resultados de esta investigación podrían considerarse para adaptar las metodologías en la formación del profesorado, que les ayude a desarrollar en sus educandos una comprensión crítica y reflexiva de los retos ambientales. De tal modo que, conforme se vaya produciendo el crecimiento de los y las estudiantes, estos puedan entender e interpretar, de manera razonada, la dependencia entre el ser humano y su entorno, con la capacidad para aportar soluciones a los problemas a través de la puesta en práctica de sus conocimientos, valores y actitudes.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, O., Sureda, J. y Comas, R. (2018). Evaluación de las competencias ambientales del profesorado de primaria en formación inicial: estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias*, 36, 117-141. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2338>
- Aznar, P. y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 29, 25-53. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu20172912553>
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona (71-95): ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Bertorello, S. E. y Hurtado, E. J. (2018). Los problemas socio-ambientales en la región sur de Córdoba abordados desde las ciencias sociales para el profesorado de educación primaria. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 55-69.
- Bianchi, R. (Coord.) (2017). *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. Santiago de Chile. Chile: IPGH.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.

- Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Educación Ambiental*, 17, 1019-1033.
- Calixto, R. (2008). Representaciones sociales del medioambiente. *Perfiles educativos*, 120, 33-62
- Canals, R. y González, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*, (pp. 41-62). Madrid: Ed. Síntesis.
- Cebrian, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las ciencias*, 32, 29-49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Díaz, N. y Felices, M<sup>a</sup>. M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 24-38.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. and Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. In R. W. Evans and D. W. Saxe (Eds.): *Handbook on Teaching Social Issues*, (pp. 2-5) Washington: National Council for the Social Studies.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 21, 73-90.
- García, F. F. y De Alba, N. (2003). El patrimonio urbano como ámbito para tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 81-89), Cuenca: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- García, F. F. y Porlán, R. (2000). El proyecto IRES (Investigación y renovación escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona*, 205.
- García, A. (2016). La dimensión social de la educación ambiental en educación primaria: Currículum y formación inicial del profesorado. En R. Sebastiá y E. Tonda (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 227-244). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Imbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona. Graó
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. París, Francia: Esf.
- Legardez, A. (2006). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253.
- López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban, *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciènciessocials*. (pp. 65-76). Barcelona, España: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Morales, A. J. Caurín, C. y Souto, X. M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica Geográfica*, 14, 91-108

- Ochoa, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centered education. In R. Evans and D. Saxe (Coords.). *Handbook on Teaching Social Issues*, (pp. 6-12). Washington: National Council for the Social Studies.
- Oller, M. y Villanueva, M. (2007). Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias: un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 159-169.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica, segunda época*, 9, 205-214.
- Prieto, M. N., y Lorda, M. A. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Revista Geográfica de América Central. Número Especial EGAL*, Costa Rica II Semestre, 1-18.
- Prieto, M. N., y Lorda, M. A. (2012). Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática medioambiental como contenido programático en la educación geográfica. *Revista Universitaria de Geografía*, 21, 11-30.
- Repetto, M., García-Repetto, R. y Calvo, J. (2002). Los problemas medioambientales y la formación del profesorado: una propuesta didáctica. *El Guiniguada*, 11, 157-169.
- Rivarosa, A. y Perales, F. J. (2006). La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 111-124.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la educación primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. y Oller, M. (2014). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. En J. Prats, I. Barca y R. López (Eds.), *Historia e identidades culturales. V Simposio Internacional de Didáctica de Las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* (pp. 310-322). Barcelona, España.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Tutiaux-Guillón, N. (2011). ¿Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban, (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, (pp. 25-39). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Zenovi, V. (2006). *Geografía, Problemáticas ambientales a diferentes escalas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación.



REIDICS

Revista de Investigación en  
Didáctica de las Ciencias  
Sociales

E-ISSN:2531-0968

Núm. 4, 2019  
Recibido 31 de diciembre de 2018  
Aceptado 28 de febrero de 2019

## ***¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos***

*What do textbooks tell us about interculturality? Analysis of Chilean school materials*

Jesús Marolla Gajardo

*Universidad de Antofagasta (UA)*

*Email: [jesus.marolla@uantof.cl](mailto:jesus.marolla@uantof.cl)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.110>*

---

### **Resumen**

El presente artículo analiza el tratamiento que se da a la multiculturalidad y la interculturalidad en los libros de texto de secundaria chilenos. Lo anterior resulta esencial en el contexto actual que vive Chile, donde en los últimos 10 años se ha incrementado de manera significativa tanto la migración, como la visibilidad de las etnias y los grupos afrodescendientes del país. La metodología utilizada es de tipo documental descriptiva, siendo este escrito parte de un estudio mayor que busca indagar sobre las creencias y las concepciones del profesorado sobre la inclusión de las etnias, los migrantes y los afrodescendientes en las clases de historia y ciencias sociales, así como su participación en la sociedad. A modo de conclusión se puede ver que los libros incluyen algunos breves aspectos sobre las etnias y la migración, no obstante, es realizado desde una perspectiva oficial, la cual no perturba el *status quo* social establecido.

**Palabras clave:** Interculturalidad; libros; migración; etnias; ausencia.

---

### **Abstract**

This article analyzes the treatment given to multiculturalism and interculturality in Chilean secondary school textbooks. This is essential in the current context of Chile, where migration has increased significantly in the last 10 years, as has the visibility of ethnic and Afro-descendant groups in the country. The methodology used is descriptive documentary type, this article being part of a larger study that seeks to investigate the beliefs and conceptions of teachers about the inclusion of ethnic groups, migrants and people of African descent in history and social science classes, as well as your participation in society. In conclusion, it

---

can be seen that the texts include some brief aspects on ethnicity and migration, however, it is done from an official perspective, which does not disturb the established social status quo.

**Keywords:** Interculturality; schools texts; migration; ethnic groups; absence.

---

## 1. Introducción

La interculturalidad es un proceso que está en boga en la actualidad. Esto debido a que, desde distintos frentes, se presenta como un problema del cual la sociedad debe tomar parte. En este sentido, la educación no debe quedar aislada del debate, ya que es ahí donde se trabaja la mayor parte del tiempo con estudiantes de distintas procedencias.

Según Miralles y Gómez (2017), el profesorado, tradicionalmente, utiliza los textos escolares como un apoyo importante en sus clases. De ahí que sea fundamental conocer qué dicen los textos sobre el tema que se está investigando. Antes de entrar a indagar sobre las creencias y las concepciones, es necesario indagar y analizar uno de los factores primeros que incide en las prácticas que se realizan, y eso son los textos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Foco en los sujetos

Trabajar desde la interculturalidad es una tarea que implica un permanente cuestionamiento. Para reflexionar sobre ello, es necesario posicionarse bajo paradigmas que se enmarquen en luchas y posicionamientos políticos, y sobre todo en los contextos, las subjetividades y las identidades con que se trabaja. Foucault (2001), dice que, en general las estructuras de poder funcionan más que como imposiciones de voluntad, como tecnologías implícitas bajo las cuales se transmiten estructuras de representación que pretenden la normalización de determinadas estructuras y tendencias.

De manera similar, Popkewitz y Brennan (2000) comentan que es fundamental trabajar tanto centrados en los sujetos, así como el cuestionamiento que se debe hacer a las relaciones de poder que se establecen entre dichos sujetos, como entre ellos y la sociedad. El análisis debe promover el reconocimiento sobre la naturalización de las identidades, así como de las categorías culturales asignadas. Los autores anteriores, afirman que la sociedad se ha encargado de naturalizar y generalizar las identidades y la agencia de las personas, provocando que no se fomenten las emancipaciones en torno a problemas como el género, el reconocimiento de las etnias y la desigualdad socioeconómica.

Romero (2010) dice que la enseñanza debe posicionar su foco en torno a la manera en que se categorizado y clasificado a las personas que forman parte de los relatos históricos. De ahí que sea importante el reconocimiento de las subjetividades desde políticas de la diferencia (Romero, 2010, p. 179). En tal trabajo se deben considerar las subjetividades, las singularidades



de los procesos, los contextos en que se dan, las relaciones en que surgen, los vínculos que se generan, las disciplinas y, sobre todo, las tecnologías de poder y control (Foucault, 2001).

Miralles y Gómez (2017) coinciden con Barton (2010) al comentar que los conceptos de ciudadanía e identidad han estado ligados históricamente. Tales conceptos han sido trascendentales en la formación de los Estados-nación, y así, se han vinculado a la construcción de las simbologías nacionales y, sobre todo, la construcción de una identidad nacional homogénea.

## **2.2. Libros de texto**

Miralles y Gómez (2017) comentan que los libros de texto son un “artefacto cultural” clave en los procesos educativos. Tanto por el uso que les da el profesorado a ellos, la masividad de su llegada a los y las estudiantes y, sobre todo, por el hecho de que son una representación del poder emanado desde distintas agencias en torno a conceptos y estructuras como las identidades, la cultura, la política, los géneros. Es decir, los libros transmiten una visión determinada sobre tales estructuras de acuerdo a quienes las construyen. Tal visión responde a la idea de mundo y sociedad que se quiere conformar, lo cual puede estar en línea con el gobierno imperante, como acorde a la política de determinada editorial. Todo dependerá de la elección que se realice desde el establecimiento.

En este contexto, en general los libros no dan cuenta ni relevan las problemáticas relacionadas a la otredad. Al contrario, se invisibilizan los discursos que destacan “el nosotros” y la diversidad (Miralles y Gómez, 2017), dando la apariencia de que vivimos en una sociedad y mundo relativamente homogéneos en cuanto etnias y cultura, y en donde los conflictos forman parte del pasado ya que no se hace mención de ellos a lo que vivimos en el presente. A lo anterior se suma que el profesorado también tiene sus propias concepciones y creencias sobre las estructuras y los procesos históricos, así como de las identidades, la interculturalidad, el género y los conflictos socioeconómicos.

## **2.3. Políticas de reconocimiento**

Castillo y Rojas (2007) comentan que una de las maneras de generar marcos educativos de igualdad sería establecer una política de “reconocimiento” en torno a todos y todas las marginadas, sea por su origen étnico, género y/o clase. No obstante, aunque los organismos que han construido los libros han planteado la importancia de la inclusión, tales prácticas han sido realizadas desde lógicas que no cuestionan las estructuras de desigualdad existente. Es decir, tales prácticas contribuyen a la reproducción de los estereotipos y de los prejuicios sobre las poblaciones aborígenes y afrodescendientes, las que se insertan en lo que Walsh (2012) llama la matriz colonial.

En efecto, Castillo y Rojas (2007) afirman que, en la actualidad, las políticas y las estructuras educativas, se enmarcan en representaciones basadas en la colonialidad, las cuales han contribuido a la perpetuación y reproducción de las estructuras legadas por las definiciones

coloniales. Es decir, la legitimación de las subordinaciones sociales, políticas y epistémicas de los grupos aborígenes, los afrodescendientes y los y las migrantes.

Se reconoce que en la actualidad existe una tendencia de inclusión de las etnias, los afrodescendientes, así como de los migrantes a través de los discursos, así como hacia las prácticas que se realizan. Se ha “incluido” a los sujetos como la “otredad” en el proyecto de sociedad “occidental-blanco” construido desde la subordinación de los proyectos particulares de vida de las poblaciones y sus horizontes culturales, sus formas de organización política y sus conocimientos (Castillo y Rojas, 2007).

Banfiel (1979) dice que los libros entregan una imagen basada en estereotipos y prejuicios, respondiendo a los imaginarios sociales dominantes que ha construido figuras caricaturescas en torno a las etnias, los afrodescendientes y los migrantes. Es más, se presentan tales grupos no solo desde la exclusión, sino que, desde la homogeneidad cultural e identitaria, reduciendo sus complejidades a la invisibilidad.

#### **2.4. Perspectiva relacional, funcional y crítica**

Para analizar y comprender los libros de texto, me posiciono en las definiciones de Walsh (2012). La autora afirma que existen tres perspectivas para explicar, comprender y reflexionar en torno a los procesos de multiculturalidad como de interculturalidad: la relacional, funcional y crítica. Tales categorías serán útiles a fin de establecer marcos de reflexión y análisis sobre el contenido que están entregando los materiales.

La perspectiva relacional dice referencia al contacto e intercambio entre las culturales. En otras palabras, a los contactos entre personas, valores y tradiciones, entre otros rasgos que podrían darse desde perspectivas de igualdad, equidad y/o desigualdad. Walsh (2012) afirma que tal corriente siempre ha existido, ya que el contacto entre las culturales siempre se ha dado, no obstante, se destaca que ha sido un contacto basado en jerarquías construidas desde la colonialidad y las estructuras sociales mestizo-criollas (Walsh, 2011, p. 101).

La perspectiva relacional, en general, minimiza los conflictos de poder, las jerarquías y las estructuras de dominación que se han generado, producido y reproducido en la larga duración histórica. De esa manera, la colonialidad se mantiene como el eje desde el cual se comprenden las relaciones sociales, políticas, económicas y de saber, estableciendo diferencias, homogeneizando las identidades y reproduciendo las estructuras de racismo.

La perspectiva funcional se basa en las teorías de Tubino (2005) y en los procesos de reconocimiento de los Estados ante la diversidad. Los objetivos son lograr la inclusión de las poblaciones migrantes, así como de las etnias, promoviendo una perspectiva que sea “funcional” al sistema imperante. De esa manera no se cuestionan las causas de la desigualdad social y cultural, resultando una perspectiva compatible con las lógicas del modelo neoliberal existente.

La perspectiva funcional, por tanto, se enmarca bajo las lógicas del capitalismo, las cuales reconocen que la interculturalidad es un fenómeno actual que destaca las diferencias en la sociedad, no obstante, tales diferencias las “adapta” al orden imperante. Rojas y Castillo (2007), afirman al respecto que la perspectiva funcional se adapta a la visión hegemónica insertándose en la “matriz dominante” establecida por el Estado.

La perspectiva crítica de la interculturalidad cuestiona el problema de la diversidad desde la raíz colonial-racial. Se reconoce que las diferencias, así como las marginaciones han surgido desde estructuras construidas desde la matriz colonial. Tal matriz destaca por reproducir el poder y las jerarquías de los hombres blancos por sobre los indígenas y los afrodescendientes. Para la autora, la perspectiva crítica es un proyecto político que pretende luchar contra las estructuras de subalternización. Por ello se plantea la transformación de las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales. Walsh (2012) dice que tal perspectiva implica la deconstrucción para alcanzar la justicia social.

La perspectiva crítica se enfoca en el respeto, la igualdad y la inclusión como ejes de la estrategia. No solo plantea la reflexión ante las desigualdades, sino que implica compromisos de transformación ante los dispositivos de poder, de racialización y de discriminación (Walsh, 2011, p. 102). Quijano (2000) dice que las estructuras de desigualdad por raza se han construido históricamente, definiendo escalas de identidades sociales con el blanco europeo en jerarquías superiores, estando en una escala inferior los indígenas y afrodescendientes como poblaciones homogeneizadas.

## 2.5. Literacidad crítica

Para analizar los libros me posiciono de manera metodológica y teórica en los postulados de la literacidad crítica. Comprendo, siguiendo a Tosar y Santisteban (2016) que la literacidad crítica (en adelante LC) es una práctica que se utiliza para analizar textos desde perspectivas críticas. Tal perspectiva colabora en establecer posiciones frente a los problemas sociales relevantes, considerando los contextos actuales de la ciudadanía global y la defensa de los derechos humanos. Cassany (2012) y Ortega y Pagès (2017) afirman que la LC es útil para la didáctica, ya que permite cuestionar las narrativas tradicionales. La LC, de esa manera, proporciona espacios para fomentar el pensamiento crítico. De esa manera se pretende reflexionar en torno a la racionalidad discursiva que se manifiesta en los distintos espacios de la sociedad, tanto escritos como desde la palabra (Bishop, 2014).

Tosar y Santisteban (2016) afirman que, la LC debe ser un medio que contribuya al desarrollo de la conciencia de las personas. De esa manera las personas podrían encontrar espacios para empoderarse críticamente y luchar contra las injusticias sociales. Santisteban (2015) dice que la LC colabora en el cuestionamiento del orden social y en la construcción de una ciudadanía plural, diversa e inclusiva. Para el autor, la LC debe promover que los estudiantes puedan saber leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología, comprensión crítica) (Santisteban, 2015).

Ortega y Pagès (2017) afirman que a través de la LC se puede distinguir lo invisible de los textos y los discursos. Zárate (2010) a su vez, plantea que los procesos de escritura y lectura son productos histórico-culturales. De esa manera, la LC colabora en reflexionar sobre los marcos contextuales, las relaciones de poder, las prácticas sociales, así como los roles y las identidades. Valle (2008) al respecto, dice que las ideologías se transmiten a través de las lecturas, las fuentes de información y los manuales. De ahí que sea fundamental el uso de la LC para desvelar las

ideologías implícitas que se están transmitiendo. McLaughlin & DeVoogd (2004) afirman que, así, la LC se centra en los usos del poder. Pretende promover la reflexión, la transformación y la acción.

Cassany (2005) dice que el objetivo de aprender a leer desde la LC, es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor y las ideologías que se pretenden transmitir. En efecto, leer no es solo un proceso de transmisión de datos, sino también de prácticas que reproducen las organizaciones de los distintos poderes que se dan en la sociedad. Así, el discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad. La educación, en este sentido, debe contribuir a desarrollar la conciencia crítica del lector, y de esa manera pueda generar los espacios que promuevan el empoderamiento ante las desigualdades sociales.

### 3. Análisis de resultados

En el texto de primerio de secundaria chileno, la población y su diversidad es presentada desde una perspectiva descriptiva y territorial. Se espera que los estudiantes puedan aprender las ubicaciones de los pueblos originarios en el país. No se fomenta un análisis de las problemáticas históricas, ni las problemáticas del presente. Aún más, la visión que se propone es con objetivos de caracterizar a la población aborígen en base a un mapa:

“Heterogeneidad étnica y cultural de los habitantes. Durante parte del siglo XIX, la población chilena mantuvo las características propias del periodo colonial. La población ubicada entre la actual Región de Coquimbo y el Bío-Bío se componía fundamentalmente de descendientes españoles, indígenas y mestizos. El pueblo originario con mayor población a comienzos del siglo XIX era el mapuche, que habitaba prácticamente en situación de autonomía entre el Bío-Bío y la zona de Los Lagos.” (Mineduc, 2016, p. 198).

Como se puede evidenciar, el mapa de la Figura 1 representa con sus colores la actividad que deben realizar los estudiantes, ubicando en el mapa cada pueblo aborígen en el siglo XIX.

Además de lo anterior, se da énfasis al tipo de economía que tenían los pueblos aborígenes, destacando que vivían de la “explotación de recursos naturales”, marcando una diferencia con la economía implementada por el Estado de Chile. En cuanto a la inmigración, se destacan solo los inmigrantes europeos durante el siglo XIX. Aunque esta migración fue violenta ya que generó la expulsión del territorio de los pueblos aborígenes que ahí habitaban:

“si bien la inmigración europea permitió dinamizar la economía y asegurar la soberanía, muchos autores también resaltan que los colonos europeos se instalaron en zonas tradicionalmente habitadas por pueblos originarios, lo que trajo consigo la pérdida de gran parte de sus tierras y de su identidad cultural” (Mineduc, 2016, p. 210).

Se destaca el sentido que se da a la migración el cual es positivo. Aunque solo se menciona la perspectiva económica, en el texto hace una breve mención al conflicto, sin dar mayor énfasis, ya que el objetivo se posiciona en el aporte de la migración europea (principalmente se destacan a los alemanes británicos, croatas e italianos), por sobre la problematización de ella:

“aunque el Estado auspició la llegada de muchos colonos extranjeros, también existió una inmigración espontánea que trajo consigo capital, conocimientos y espíritu emprendedor, lo que favoreció el desarrollo de la industria, comercio, agricultura y minería, entre otras consecuencias. También se produjo el choque con los pueblos originarios por las tierras, enfrentamientos locales e intervención militar.” (Mineduc, 2016, p. 210).

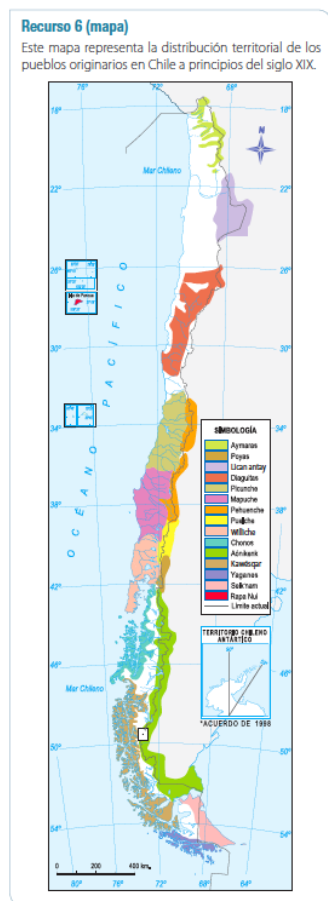


Figura 1: Mapa de Chile

Fuente: Mineduc, libro de texto de Historia y Geografía, 1º Medio: 198.

Las relaciones con los pueblos originarios se presentan desde la perspectiva de la historia oficial y la migración ocurrida. Es decir, tanto los acontecimientos como la historicidad relatada está compuesta desde lo que diría Walsh (2012) una perspectiva funcional al sistema dominante. En efecto, se plantea el contexto:

“a mediados del siglo XIX, la población indígena se había reducido considerablemente. En el valle central los Picunche habían desaparecido a causa del mestizaje, mientras que, por el contrario, la región entre el Bío-Bío y Toltén, era territorio del pueblo Mapuche, donde vivían y se organizaban con autonomía. Hacia el sur habitaban principalmente los willche, aónikenk, selk’nam, y en las costas, se podían ver cuncos, chonos, kawésqar y yaganes, quienes, dado el escaso contacto con los chilenos, habían podido mantener sus tradiciones en el territorio que habitaban”. (Mineduc, 2016, p. 212).

En tal contexto, se menciona que el pueblo más afectado con la migración fueron los willche, ya que con la llegada de los migrantes fueron despojados de sus tierras. No obstante, tal

tratamiento y mención se produce desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), donde no se da énfasis al tratamiento del conflicto como una problemática, sino que se trabaja como un acontecimiento factual e histórico que forma parte de la construcción del Estado de Chile:

“[...] cuando los alemanes quisieron expandir sus tierras cultivables, entraron en conflicto con las comunidades locales. El Estado favoreció los intereses de los colonos, ya que no existían leyes que velaran por los derechos de los indígenas sobre su territorio. Gran parte de esta población se integró a la fuerza de trabajo en las haciendas y fundos, y se convirtieron en inquilinos y peones” (Mineduc, 2016, p. 212).

Aún más, la “extinción de los indígenas del extremo sur” es trabajada como un fenómeno natural de la colonización e inmigración europea. Aunque, se menciona que se produjeron conflictos, se reafirma un relato implícito que denota que tales procesos obedecían al progreso de la historia y forman parte de estructuras económicas y sociales globales:

“El territorio austral fue colonizado desde la década de 1840 por ingleses, croatas e italianos. En esta zona, la comunidad indígena más numerosa correspondía a los selk'nam, cazadores de Tierra del Fuego, que vieron fuertemente afectado su estilo de vida con la llegada de los colonos cuando estos introdujeron la ganadería ovina. Entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, los selk'nam y aónikenk fueron diezmados casi en su totalidad como resultado del intento de asimilación realizado por misioneros y de una práctica de exterminio efectuada por algunos colonos terratenientes, quienes buscaban proteger sus intereses económicos, ya que los selk'nam no reconocían la propiedad privada y les sustraían las ovejas para alimentarse” (Mineduc, 2016, p. 212).

Uno de los temas controvertidos que se trabajan en el curso de 1 año medio de secundaria es el de la lección 3 “La ocupación de La Araucanía y las relaciones con los pueblos originarios” ya que, tal conflicto se extiende hasta el día de hoy, estando de manera permanente en la prensa, la agenda del Gobierno, así como en el conocimiento de la población:

“En esta lección conocerás el proceso de ocupación de La Araucanía, las estrategias empleadas por el Estado en este proceso y sus consecuencias. También estudiarás la relación que ha mantenido el Estado con los diferentes pueblos originarios del territorio nacional y los desafíos actuales que existen con respecto a sus demandas.” (Mineduc, 2016, p. 230).

Se menciona la valoración de la diversidad, no obstante, lo primordial de la temática no es tal valor, sino que el tratamiento que se debería dar al conflicto y la problematización de la segregación y subordinación de los Mapuches por sobre las imposiciones coloniales de los españoles:

“Para que conozcas las raíces históricas de temáticas actuales y las diversas demandas reivindicativas de los pueblos indígenas en su relación con el Estado. Así mismo, para que valores los beneficios de vivir en una sociedad diversa en la que distintos pueblos pueden compartir libremente la riqueza de sus culturas y cosmovisiones” (Mineduc, 2016, p. 230).

En adelante el libro de texto de Primer año Medio de secundaria se dedica a tratar en algunas páginas el “Proceso de ocupación de La Araucanía”. Se incluyen gran cantidad de datos, estrategias y acontecimientos relevantes. No se entregan mayores fuentes ni estrategias, o las perspectivas de los propios aborígenes sobre el conflicto, lo que podría haber permitido a los

estudiantes reflexionar sobre la problemática desde diferentes perspectivas y no solo desde la oficial y colonial.

Esto resulta interesante, ya que no se hace mención a los problemas de raza legados desde la colonia. Solo se refiere a razones externas y que podrían ser “válidas” entre los estudiantes, sin entrar en el conflicto de que el periodo colonial estableció pautas y estructuras raciales, donde funcionaban jerarquías fijas basadas en la procedencia étnica de las personas, así como en el color de la piel. En torno al control político el texto dice que:

“la incorporación de La Araucanía significaría para el Estado controlar de mejor manera un amplio sector del territorio, lo que además contribuiría a mejorar la defensa de las fronteras” (Mineduc, 2016, p. 231).

El resto del texto presenta fuentes primarias sobre las campañas militares y los principales acontecimientos que llevaron a que el Estado chileno ocupara el territorio Mapuche. Se entregan diversos hechos, así como datos precisos en cifras, con una tabla que da cuenta de los años, los avances y la variación de población:

#### Recurso 60 (fuente secundaria)

La siguiente tabla presenta las etapas del proceso de ocupación y las superficies ocupadas por chilenos y mapuche en cada una de ellas.

Etapa del proceso	Período	Superficie ocupada chilena (ha)	Superficie ocupada mapuche (ha)
Territorio mapuche entre Biobío y San José de La Mariquina	1818-1883	0	5 288 844
Ocupación costa de Arauco hasta río Lebu	1830-1860	272 315	5 016 529
Infiltración chilena en la alta frontera, Biobío a Malleco	1830-1862	739 245	4 277 284
Avance desde La Mariquina hasta Queule y Toltén	1862	9 071	4 268 213
Establecimiento de la línea militar en el Malleco y Tirúa	1865-1868	296 284	3 971 928
Avance a Purén	1869	158 779	3 813 149
Línea del Traiguén	1861-1882	239 099	3 574 050
Ocupación Alto Biobío	1878-1883	447 495	3 126 555
Avance a Temuco desde línea del Traiguén	1881-1882	614 297	2 512 258
Ocupación de la línea del Toltén, Panguipulli y Villarrica	1870-1883	1 703 833	808 425
Ocupación de la cordillera de la Araucanía	1883	808 425	0
<b>SUPERFICIE TOTAL</b>		<b>5 288 844</b>	<b>0</b>

*Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.*  
Santiago, Chile: Conadi y Pehuén Editores, 2009.

Figura 2: Tabla conflicto Araucanía

Fuente: Mineduc, 2016, libro de texto de Historia y Geografía, 1º Medio, 231.

Entre las consecuencias que destaca el texto sobre el tema que se está tratando, aunque denota que el pueblo Mapuche fue el afectado en su totalidad desde una perspectiva cultural, económica y social, se afirma que a pesar de aquello aún muchas comunidades preservan su cultura e identidad hasta la actualidad. Lo anterior, aunque podría interpretarse como positivo, puede resultar problemático. En efecto, no se menciona ni se trabaja el conflicto con la etnia en la actualidad:

“estas medidas tuvieron un profundo impacto en la comunidad mapuche. El cambio en la propiedad de las tierras afectó un elemento fundante de su cosmovisión, ya que para este pueblo la tierra es parte de su cultura y no solamente un recurso económico. Además, se desestructuraron las formas de organización y jerarquía que operaban en el antiguo territorio, pues las tierras pasaron de ser familiares a comunitarias. Finalmente, la mala calidad y escasez de los suelos agrícolas, influyeron en el empobrecimiento de algunas familias, por lo que muchos tuvieron que migrar o emplearse en las nuevas haciendas de los colonos. No obstante, estas dificultades, muchas de las comunidades mapuche mantuvieron y preservaron su cultura e identidad hasta la actualidad”. (Mineduc, 2016, p. 234).

Lo anterior, se puede ver reflejado en las actividades que se piden realizar a los estudiantes. Entre ellas, se destacan las mismas dinámicas que se han trabajado en el texto: la descripción, la caracterización y los acontecimientos históricos oficiales. Se destacan dos preguntas: “¿Cuáles fueron los objetivos de la ocupación de la Araucanía? ¿qué consecuencias sociales tuvo este proceso? Y ¿en qué consistieron las reducciones indígenas? ¿qué diferencias implicó este estilo de vida para los mapuches en relación con la etapa previa a la ocupación?” (Mineduc, 2016, p. 235).

Al respecto, el libro presenta una sección llamada “convivencia y conflicto entre el Estado y los pueblos originarios”, donde destaca a distintos pueblos aborígenes como los Aymaras, Quechuas, Licanantal, Collas, Diaguitas, Mapuche, Willche, Kawésqar, Yagán, Selk’nam, Aónikenk y Rapa Nui. En torno a cada pueblo el texto relata la manera en que se integraron al Estado de Chile, en donde muchos perdieron su autonomía, libertades, rasgos culturales, idioma, aunque en la mayoría de los casos los pueblos se adaptaron a las estructuras culturales dominantes, es decir, del Estado de Chile, como por ejemplo para el caso del pueblo Rapa Nui:

“El territorio polinésico fue incorporado a la soberanía chilena como resultado de una cesión firmada entre los jefes de la isla y el representante del Gobierno de Chile en 1888. Tras esto, iniciativas privadas despojaron parcialmente al pueblo de sus tierras, explotando y abusando de ellos. Esto generó agitación y sublevación que llevó, a partir de 1964, a una relación más activa entre el Estado chileno y este pueblo. Actualmente la vitalidad de su lengua y cultura se manifiesta en la rapanuización de las instituciones públicas, la escuela y las relaciones sociales” (Mineduc, 2016, p. 240).

Lo anterior, además, se reafirma con las actividades de aprendizaje que se incluyen: “¿Cómo crees tú que el Estado puede ayudar a preservar las tradiciones de los pueblos indígenas de la zona austral o sus descendientes? Ejemplifica en tu cuaderno” (Mineduc, 2016, p. 241). Se vislumbra que el énfasis está posicionado en el cómo el Estado incorpora a las etnias, y a la vez, cómo las etnias se incorporan al orden dominante. Por lo que no se problematiza en torno a los conflictos que existen en la actualidad, las segregaciones, discriminaciones, y pervivencias de estereotipos y prejuicios basados en la racialización colonial.

Para el curso de Primer año medio de secundaria, se incluye la sección “el valor de la diversidad”. Se puede hacer referencia a que se trabaja la diversidad desde una perspectiva relacional en algunos puntos y en otros, funcional (Walsh, 2012), dependiendo del tema que se trata. Por ejemplo, al tratar sobre el valor de la diversidad, se podría decir que se plantea desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012), ya que se afirma que las etnias y las migraciones han sido un aporte para la construcción y proyectos del Estado, sin cuestionar ni modificar las bases estructurales y sociales legadas desde el pasado colonial:



“en nuestro país conviven distintos grupos humanos, los cuales se han sentido incorporados en mayor o menor medida a los proyectos del Estado. Nuestra sociedad actual se enriqueció culturalmente durante el siglo XIX con la llegada de inmigrantes europeos y la incorporación de pueblos originarios, desafiando formas nuevas de convivencia y reconocimiento de diversidad dentro de nuestro espacio nacional” (Mineduc, 2016, p. 242).

De manera similar, cuando se plantea “la diversidad en la historia”, es realizado desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), esgrimiendo que la diversidad es un fenómeno natural de la sociedad que siempre ha existido. Cabe destacar que el texto hace mención especial a los esfuerzos realizados por el Estado en cuanto reconocimiento de la diversidad y presencia de los aborígenes en el territorio. Se plantea como uno de los logros la promulgación de la “Ley Indígena” de 1993, la cual solamente da reconocimiento a los pueblos y establece el deber del Estado de respetar y promover su desarrollo. Lo anterior es realizado desde una perspectiva funcional al sistema (Walsh, 2012) y aunque pretende acercarse a las “políticas de reconocimiento” (Quijano, 2000), más bien son leyes que dan cuenta de que en el territorio existe una diversidad de etnias, las cuales son parte del Estado:

“En 1993, Chile dio un gran paso con la promulgación de la Ley Indígena, en la que se reconocen los principales pueblos y se establece el deber del Estado de respetar y promover su desarrollo, entre otros aspectos. Además, en 2005 el gobierno ratificó la convención de la Unesco sobre diversidad cultural y se comprometió a tomar medidas para promover la expresión y conservación de las diversas culturas presentes en el territorio. Una de las áreas en las que más se ha avanzado es la educación, pues actualmente los planes de estudio incluyen objetivos relacionados con el respeto a la diversidad.” (Mineduc, 2016, p. 242).

El texto de Primer año Medio de secundaria es el que incluye la mayor cantidad de datos e información sobre las etnias y la migración, por lo que podría tratarse desde las concepciones de la multiculturalidad o la interculturalidad. En el texto de segundo año medio de secundaria se incluyen algunos breves aspectos sobre las etnias y la migración. En la lección 2 llamada “la sociedad chilena actual y sus desafíos”, se trabaja la multiculturalidad y las migraciones de manera general como “grupos discriminados” en conjunto a colectivos tradicionalmente invisibilizados como las mujeres, las personas LGTBI y las personas con discapacidad.

Sobre los “grupos históricamente discriminados” el texto pretende transmitir una idea oficial sobre la marginación y las etnias. Es decir, se fomenta la estructura oficial del Estado sobre las concepciones de aspectos como las migraciones, las etnias y los grupos históricamente discriminados:

“Según la ONU, la discriminación corresponde a toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, sexo, idioma, opinión política, racionalidad, situación económica o social, que lleve a la anulación o el menoscabo de los derechos humanos y libertades fundamentales de la persona” (Mineduc, 2017, p. 284).

En torno a los pueblos originarios, se plantea una perspectiva funcional (Walsh, 2012) al sistema dominante, donde de manera similar a lo que se trabaja en el texto de Primer año medio de secundaria, se pretende trabajar desde políticas de reconocimiento, no obstante, el reconocimiento es ofrecido desde la historia oficial y las estructuras del sistema neoliberal que desconocen la propia historicidad, las voces, cultura y complejidad de los pueblos originarios:

“En el año 2001, la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas reconoció una deuda histórica con este grupo y elaboró políticas públicas específicas para su desarrollo. Además, en el 2009, se ratificó el Convenio 169 del a OIT, en el que se establecieron los lineamientos que debía seguir el Estado para proteger y asegurar la integración de estos pueblos. Actualmente, sus demandas no solo se limitan a mejorar sus condiciones sociales, sino que además buscan la aceptación constitucional de la diversidad cultural en Chile” (Mineduc, 2017, p. 284).

De ahí que el texto plantea la comprensión de la diversidad desde las lógicas del Estado por sobre la inclusión de las propias problemáticas que viven los distintos colectivos. En efecto, se presentan sus descripciones exentas de conflictos, con voluntades desde los aparatos dominantes para incluir dentro de las estructuras dominantes. De la misma manera, en torno a los migrantes se afirma el aporte que han causado al país, sin afirmar ni entrar en los conflictos que se generan ni las problemáticas sociales, culturales y económicas que se producen con los distintos procesos de contacto entre culturas:

“La mayoría de los extranjeros que llegan a Chile lo hacen buscando mejores posibilidades económicas y se establece en condiciones de vulnerabilidad, pues carecen de redes de apoyo y muchas veces desconocen sus derechos. El Estado y las ONG velan hoy por que los derechos y la identidad de los extranjeros sean respetados en Chile” (Mineduc, 2017, p. 284).

#### Recurso 63 (fuente secundaria)

El siguiente fragmento es parte de un reportaje sobre los inmigrantes en Chile.

En el 1° A del Liceo Miguel de Cervantes de Santiago hay un alumno chino, un haitiano, un colombiano, un dominicano, dos argentinos y 17 peruanos. Es decir, de los 36 niños que componen el curso, 23 son inmigrantes o hijos de inmigrantes. “Yo soy chinito y también chileno”, grita Vicente Liu Tan (7), quien asiste con sus papás a las reuniones de apoderados para poder traducirle a la profesora lo que dicen sus padres, que no hablan una gota de español. (...) La directora del liceo (...) explica que a los niños les encanta el hecho de venir de diferentes partes del mundo: “Es algo que los motiva a aprender. Si un compañero peruano llega a la clase de música con una zampoña, todos los compañeros la quieren tocar”, explica. El contraste de orígenes ha transformado la manera de hacer las clases de los profesores: en Lenguaje se habla de al menos un autor de cada país y en Historia se repasan los grandes hitos y la geografía de sus países.

Solari, C. y otros. El nuevo rostro de Chile.  
En: Revista Paula, 27 de agosto de 2016.

Figura 3: fuente migración

Fuente: Mineduc, 2017, libro de texto de Historia y Geografía, 2º Medio, p. 285.

En efecto, se plantea la interculturalidad desde la perspectiva relacional (Walsh, 2012) en las aulas, más que desde las desigualdades legadas desde la colonialidad en base a la raza, el color de piel y la procedencia étnica y cultural de las comunidades. Desde ahí que se reproducen

las jerarquías sociales y culturales basadas en las categorías raciales establecidas desde la colonia. En efecto, una de las fuentes incluidas grafica las relaciones que se dan en las aulas, sin entrar en la problematización sobre las relaciones que se dan en las aulas en contacto con las distintas etnias (Figura 3).

En el texto de Tercero medio de enseñanza secundaria se incluye un breve apartado sobre las “demandas étnicas: reconocimiento, identidad y territorio”. Se incluyen las mismas temáticas que se trabajan en los cursos anteriores. El texto se divide en dos secciones, por un lado, se trabaja las acciones realizadas por el Estado con el fin de dar reconocimiento a las comunidades aborígenes:

“desde 1990, las agrupaciones étnicas comenzaron un proceso de negociaciones con el gobierno recientemente elegido, con el objetivo de reivindicar sus demandas, como la recuperación de tierras ancestrales y el derecho a definir sus propios patrones culturales. Como resultado, se dictó en 1993 la ley n° 19243, que creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), cuyos objetivos fueron financiar programas especiales para las comunidades indígenas y otorgarles defensa jurídica en conflictos sobre tierras y aguas.” (Mineduc, 2012, p. 272).

En el otro apartado se incluyen los aspectos sobre el conflicto de los aborígenes y las problemáticas que se han ocasionado. No obstante, el conflicto es presentado desde la perspectiva oficial, donde se visualizan a los mapuches y otras etnias como las causantes de los problemas y, además, de quienes actúan bajo dinámicas de violencia. El Estado se presenta como mediador y regulador del conflicto, no incluyendo la perspectiva de las comunidades:

“Si bien desde 1990 la organización Consejo de Todas las Tierras realizaba ocupaciones de terrenos, a partir de este momento algunos movimientos mapuches profundizaron este mecanismo de presión e implementaron otros más confrontacionales, como la quema de fundos y destrucción de maquinaria de propiedad de los empresarios madereros. Además, radicalizaron su discurso y empezaron a buscar una total autonomía cultural y política. En 1998 surgieron nuevas agrupaciones, entre ellas, Identidad Territorial Lafquenche, Asociación Ñancuñeo y, sobre todo, la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco (Cam), que reforzaron las nuevas opciones de lucha reivindicativa” (Mineduc, 2012, p. 272).

En este sentido, se presentan a los grupos étnicos resaltando los actos de violencia que han sucedido desde la perspectiva oficial del Estado. No se visualiza la perspectiva de las comunidades, e incluso, se asocia a los mapuches en comparación a los actos terroristas, generando profundos prejuicios y estereotipos en torno a las luchas reivindicativas históricas (desde periodos coloniales) por las que han luchado:

“Tanto la explotación maderera, muchas veces indiscriminada, como la acción de grupos mapuches radicalizados continuaron, lo que determinó al presidente a aplicar la Ley Antiterrorista, que terminó por judicializar el tema y reforzar la seguridad policial en la zona.” (Mineduc, 2012, libro de texto de Historia y Geografía, 3° Medio, 272).

Por último, en el texto de cuarto medio de enseñanza secundaria, se incluye dentro del tema “Problemas y desafíos que afectan a la democracia chilena”, se plantea la diversidad desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), donde se comprende que tal proceso es promovido desde la legislación y el Estado, quienes se encargan de su protección y su promoción, alejando

tales procesos de la naturalidad histórica y de los procesos tradicionales que han ocurrido y que ocurren en cuanto interacciones entre comunidades culturalmente distintas:

“[...] diversidad cultural, que se halla reconocida tanto en la legislación nacional como en numerosas convenciones y tratados internacionales. En relación con este tema, este principio supone que todas las expresiones culturales de una sociedad tienen derecho a promover sus principios y fundamentos y a ver protegidos sus derechos” (Mineduc, 2017, p. 97).

En este contexto, se trabaja el tema de la “Movilidad mundial: las migraciones”. Tal proceso es tratado desde la problemática de los migrantes que llegan, por ejemplo, de países como África y Oriente Medio, motivados por los conflictos bélicos de las zonas de procedencia, como por la búsqueda de mejores horizontes económicos de vida. Sin embargo, solo se trata aquí la migración como un problema debido a la llegada de migrantes de escasos recursos, ya que no se menciona la migración europea. Al contrario, la imagen que se incluye en la lección es de una partera de inmigrantes africanos con destino a España o Italia:

“En el contexto de la globalización, en que la economía se ha deslocalizado y se han ampliado los intercambios comerciales, el flujo migratorio también ha aumentado, ocasionando diferentes efectos tanto en los lugares de origen como de destino de quienes deciden cambiar su lugar de residencia habitual por otro. Además, la grave situación económica en países de África y el Oriente Medio, agravado por conflictos bélicos en la zona, ha llevado a que los inmigrantes de estas regiones del mundo presionen cada vez, en mayor número, las fronteras europeas. Algo similar ocurre con la gran cantidad de personas que por razones económicas emigran de América Latina a Estados Unidos.” (Mineduc, 2017, p. 131).



■ Inmigrantes africanos con destino a España o Italia.

*Figura 4:* migrantes en el mar

Fuente: Mineduc, 2017, libro de texto de Historia y Geografía, 4º Medio, p. 131.

Por último, se menciona que la diversidad cultural es una ventaja para las sociedades, aunque es comprendido desde una perspectiva económica. Es decir, la migración y la diversidad según el texto es beneficiosa en el marco que sean “aportes” para el sistema económico, marco en el cual los Estados deben cooperar y fomentar:

“La globalización, a través de los tratados de libre comercio y de la integración de los países en grandes bloques económicos de cooperación, ha generado acuerdos

para facilitar el tránsito de las personas entre países, por ejemplo, al interior de la Comunidad Europea o el Mercosur, cuyos ciudadanos pueden transitar sin la necesidad de visas, ni pasaportes, sino que solo con la cédula de identidad de las personas que pertenecen a estas comunidades” (Mineduc, 2017, p. 132).

De ahí que la migración, la diversidad y la multiculturalidad se comprendan desde dos perspectivas. Por un lado, el texto plantea una perspectiva de migración de escasos recursos, que se presenta como problema para los gobiernos debido a la llegada masiva. Por otro lado, se presenta la diversidad como un aporte a la economía, fuera de las problemáticas de los migrantes de escasos recursos que llegan a los distintos países. Se destaca que la diversidad y la migración, ambas son vistas desde las perspectivas del Estado y la historia oficial, sin considerar la historicidad propia de los grupos subalternizados.

#### 4. Conclusiones

En general, los textos incluyen temas sobre la historia tradicional relativos a la política, la economía y las guerras. En efecto, se incluye la historia sobre los grandes hombres, los cuales destacan por ser blancos y occidentales. En cuanto a las comunidades étnicas, la diversidad y las migraciones, son incluidas de manera breve y aislada en los distintos cursos de secundaria.

Coincido con Walsh (2012) en que la perspectiva que transmiten los textos es de tipo relacional en su mayoría. Como dice la autora, el tratamiento que se da las etnias y las migraciones, se asume que siempre ha existido contacto entre diferentes comunidades culturales. No obstante, en tal contexto ha existido una cultura dominante que, para el caso de los libros, se plantea que es la visión de la historia tradicional chilena.

Por otra parte, algunos aspectos incluyen la perspectiva funcional (Walsh, 2012), donde se asume en algunos puntos los esfuerzos realizados por el Estado en la promulgación de distintas leyes de reconocimiento a las etnias y los inmigrantes. De ahí que sea plantee una perspectiva funcional al sistema dominante, ya que se reconocen, incluyen e incluso se fomentan sus derechos, siempre que se enmarquen en los márgenes y estructuras del Estado y el sistema económico dominante. No alteran el *status quo*. Ambas perspectivas, tanto la relacional como la funcional minimizan los conflictos de poder, las jerarquías y las estructuras de dominación. No se incluyen los conflictos ni las problemáticas desde distintas fuentes ni voces. La historicidad, la cultura y las cosmovisiones propias de cada pueblo no se problematizan ni se presentan en contraste a lo que figura de la historia oficial.

Se asume que los libros se construyen bajo lo que plantea Hall (2010), en torno a los estereotipos que asocian a distintas posiciones, roles y jerarquías sociales las cuales se transmiten de manera inferiorizada y fijas. Hall (2010) dice que los estereotipos retienen unas cuantas características ‘sencillas, vívidas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas’ acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad [...] la estereotipación es, en otras palabras, parte del orden social y simbólico. Establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo

“inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece a lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, “nosotros y ellos” (Hall, 2010, p. 430).

Al contrario, se fomenta la perspectiva transmitida desde la colonia, donde han existido jerarquías que han establecido subordinaciones sociales basadas en categorías raciales. Los libros presentan una visión construida desde la oficialidad y el Estado, en desmedro de las propias problemáticas de las comunidades étnicas y migrantes. Como ya se sabe, la escuela es un eje importante en la socialización de los estudiantes en los parámetros socioculturales (Starkey, 2012), en este sentido, si se enseña desde las perspectivas de la historia oficial, aquellas serán las concepciones que se formarán los y las estudiantes sobre las problemáticas, la cultura y la cosmovisión de los migrantes y las etnias en la sociedad. En esos marcos será complejo plantear escenarios de justicia social y lucha contra las desigualdades.

Rüsen (2005) dice que la historia debe ser un conocimiento útil para las vidas de las personas. La historia debe entenderse desde el potencial educativo hacia la formación para la ciudadanía (Rüsen, 2005). García y De Alba (2009) y Starkey (2012), plantean que la educación para la ciudadanía es un eje fundamental para promover cambios en la sociedad. Los textos deberían incorporar las dimensiones sociales, espaciales y temporales a fin de proponer el análisis y la reflexión en torno a los prejuicios y los estereotipos hacia los grupos étnicos. Como afirma Miralles y Gómez (2017), la enseñanza de las ciencias sociales debe problematizar lo que se ha realizado hasta la fecha en cuanto educación para la ciudadanía, y desde ahí, proponer hacia una formación que incorpore la diversidad y las identidades plurales.

### Referencias bibliográficas

- Banfiel, B. (1979). Raíces tempranas de la actitud racista, en: Correo de la Unesco, *Los niños y las imágenes del mundo*. París: UNESCO.
- Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos, en *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 11-24.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- García Pérez, F. y De Alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven. En, Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi (coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 515-521). Bolonia: Pàtron Editore.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehensions: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-56.

- Mena, M. I. (2009). La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano. En: *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, noviembre de 2008. Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc, (2012). *Texto del estudiante de 3º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Editorial S-M.
- Mineduc, (2016). *Texto del estudiante de 1º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Santillana.
- Mineduc, (2017). *Texto del estudiante de 2º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago, Gobierno de Chile: Santillana.
- Mineduc, (2017). *Texto del estudiante de 4º Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago, Gobierno de Chile: Editorial Zig-Zag.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina: CLACSO.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(4), 167-182.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York: Berghahn.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En, A. M.<sup>a</sup> Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Starkey, H. (2012). Citizenship, education and global spaces, *Language and Intercultural Communication*, 11(2), 75-79.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En, C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: RDCSP.
- Valle, A. (2009). El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico. En, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales* (pp. 129-149). Santiago: MINEDUC.

- Walsh, C. (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Bellido ediciones: Lima, Perú.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visao Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.



---

## *Entre la sumisi3n y la cr3tica: las representaciones de estudiantes de Bogotá sobre política y democracia*

*Between submission and criticism: the representations of Bogota  
students on politics and democracy*

Luis Felipe Caballero Dávila

Universidad del Valle, Colombia

Email: [lufecada@hotmail.com](mailto:lufecada@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1593-133X>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.128>

---

### **Resumen**

El siguiente artículo tiene como finalidad presentar los resultados del trabajo de investigación desarrollado en el año 2018 con la Universidad Autónoma de Barcelona, el cual buscó describir y explicar que se representan los jóvenes de dos instituciones públicas de la localidad de Suba en Bogotá-Colombia por participación política, democracia y ciudadanía, tipificando la forma en que participan y ejercen su ciudadanía y derechos democráticos. Estudios de este tipo son de suma importancia, pues es a partir de las concepciones de los estudiantes y sus comportamientos políticos y democráticos, que podemos, como docentes e investigadores, realizar propuestas para la formación de ciudadanías críticas.

**Palabras clave:** Representaciones sociales; política; político; democracia; ciudadanía.

---

### **Abstract**

The following article aims to present the results of the research work developed in 2018 with the Autonomous University of Barcelona, which sought to describe and explain that young people from two public institutions in the town of Suba in Bogotá-Colombia are represented by political participation, democracy and citizenship, typifying the way in which they participate and exercise their citizenship and democratic rights. Studies of this type are of great importance, since it is from the conceptions of the students and their political and democratic behavior that we can, as teachers and researchers, make proposals for the formation of critical citizenships.

**Keywords:** Social representations; politics; political; democracy; citizenship.

---

## **1. Introducción**

Las tradiciones epistemológicas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, en la segunda mitad del siglo XX, han transitado de la tradición positivista hasta el impacto del posmodernismo. La enseñanza de las ciencias sociales debe tener como objetivo que los estudiantes comprendan las estructuras de poder y de explotación, con la finalidad de que puedan encontrar maneras de cambiar sus condiciones de existencia y la posición que les ha otorgado el sistema, dejando de lado las condiciones de desigualdad y transformando su realidad y la de los demás.

En la escuela es importante generar procesos pedagógicos y propuestas que fomenten la aplicación de los derechos humanos y la democracia, buscando el empoderamiento de la comunidad educativa y generando un cambio en las relaciones de autoridad tradicionales y el orden social dominante. Sin embargo, para poder llegar a cumplir estos objetivos es necesario comprender qué entienden, qué se representan y cómo ejercen los estudiantes la participación política y sus derechos democráticos. El siguiente artículo es un acercamiento a estas concepciones acerca de la política y la democracia que tienen los estudiantes y las formas en que ejercen su ciudadanía, invitándose a formar ciudadanías críticas y esperando que con las propuestas formuladas se pueda llegar a ese objetivo: formar en ciencias sociales a ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir, con conocimiento de causa, en la vida social y política, para que puedan transformar su mundo en un lugar más justo y equitativo.

## **2. Contexto, justificación y planteamiento del problema**

La educación para la democracia, la formación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, desde la perspectiva del pensamiento crítico, tiene como finalidad: la crítica profunda al sistema y a las estructuras de poder, para promover su cambio. Formación que debe desarrollar en los estudiantes habilidades como la autonomía y la responsabilidad y actitudes que les permitan valorar la información y reflexionar sobre lo que piensan, para que adquieran compromisos y fomenten acciones que promuevan la transformación social de las condiciones de desigualdad e injusticia social.

En Colombia, desde el año 1991, en el marco de la nueva Constitución Política, se ha dado un gran avance jurídico en busca de fomentar, desde la escuela, la formación en los derechos humanos, la paz y la democracia y en democratizar la escuela. De esta manera, han sido varias las leyes, resoluciones y decretos que han intentado avanzar en ese sentido, tales como la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 del mismo año y la Ley 1620 de 2013.

Dicha preocupación no sólo se da en Colombia, como nos comentan Santisteban y Pagès (2009), sino que existe en todo el mundo occidental y en todos los países con regímenes democráticos, debido a la escasa participación y poco compromiso de los jóvenes.

Sin embargo, el hecho de que en el país exista un marco jurídico que promueva la formación en democracia en la escuela y que la formación ciudadana de los jóvenes sea una preocupación mundial, no implica que en el país se de una cultura de la participación entendida como una forma de convivir y entender la vida.

Algunos estudios (Caballero, 2015, Pinilla y Torres, 2006; López, 1992 y Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005) señalan que, en cuanto a participación, Colombia se ha caracterizado por la prevalencia del autoritarismo, la exclusión y una desinstitucionalización alta, en donde la idea de democracia y participación se ha limitado a las elecciones, el voto y al aspecto meramente representativo. Todo esto, a pesar de los logros allanados por la constitución política de Colombia de 1991 para fomentar una democracia más directa, con herramientas como: la tutela, la revocatoria de mandato, el cabildo abierto y el referéndum.

Los procesos democráticos se han instrumentalizado y no permiten que se den transformaciones de las jerarquías, la organización de las relaciones de poder y el orden social hegemónico. Situación que convierte la idea de ciudadanía en una forma de regulación entre los sujetos y el Estado y no en un espacio de participación directa y de transformación de las realidades (Caballero, 2015 y Pinilla y Torres, 2006).

Igualmente, el grupo de investigación GREDICS, considera que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe servir para promover una educación para la justicia social, la igualdad, la libertad y la participación. Necesidades de la investigación de los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales que también han sido compartidas por Shaver (1991, citado por Santisteban, 2017), Marker y Mehlinger (1992, citado por Santisteban, 2017), Thornton (1994, citado por Santisteban, 2017) y por Levstik y Tyson (2008, citado por Santisteban, 2017).

Así, el presente artículo pretende responder a la pregunta: ¿Qué entienden por participación política y cómo ejercen sus derechos democráticos los estudiantes del grado once, de dos instituciones públicas de la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá? Buscando averiguar: ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes sobre la democracia y la participación política? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas tienen los estudiantes al finalizar su escolarización obligatoria y por qué? ¿Cómo ejercen los estudiantes sus derechos democráticos en la escuela, el barrio y la ciudad? ¿De qué manera se enseñan los contenidos y conceptos de participación política y democrática en las clases de ciencias sociales? Y ¿Qué tipo de propuestas de enseñanza de las ciencias sociales favorecen una educación para la ciudadanía democrática crítica?

La investigación se realizó en dos escuelas públicas de la localidad de Suba-Bogotá en los grados once (último grado de la escolaridad obligatoria) a un grupo de 35 y 40 estudiantes. La selección de los colegios se hizo por la posibilidad que brindaron de realizar el cuestionario, al ser dos colegios en los que el investigador ha laborado como docente. Se eligió la localidad de Suba, en el sector de Tibabuyes<sup>1</sup>, por ser la localidad que busca impactarse con los resultados de la investigación.

Los estudiantes que realizaron el cuestionario pertenecen al estrato 2 y 3 (94.2%), sus padres se dedican principalmente a oficios varios y empleo informal (construcción, comercio,

---

<sup>1</sup> Según los datos de integración social la zona de Suba-Tibabuyes se caracteriza por ser una zona de recepción de migración y de autogestión y construcción de los Barrios, evidenciándose “condiciones de precariedad, familias extensas, bajos recursos económicos y niveles bajos de educación [...] La situación apremiante del conjunto de familias y personas en el territorio hace que las medidas de política pública no sean suficientes y efectivas a la hora de incidir en estas condiciones” (Alcaldía de Bogotá, 2015).

vigilancia y servicio doméstico), el nivel educativo de sus padres se encuentra entre Primaria y Bachillerato (alrededor del 70%), la mayoría fueron mujeres (60.3%) con una edad entre los 16 y los 18 años y la generalidad son nacidos en Bogotá (76.5%).

### **3. Metodología**

Para resolver el problema y cumplir con el objetivo se realizó una investigación fenomenológica constructivista y se desarrolló una encuesta en dos instituciones de la localidad de Suba, con el fin de indagar las representaciones sociales y poder describir y explicar que entienden los estudiantes por participación política y democracia y tipificar la forma en que ejercen su ciudadanía al finalizar su escolaridad obligatoria.

Las preguntas del cuestionario fueron cerradas, se basaron en un marco conceptual realizado previamente y se buscaban las asociaciones semánticas y relaciones que hacen los jóvenes de la democracia y la política con otros conceptos y distintas prácticas y las formas de participación y de acción en determinados casos, tipificando la manera de ejercer sus derechos democráticos y su ciudadanía en: desinteresada, institucionalizada-deliberativa o crítica.

Las preguntas del cuestionario se construyeron a partir de un modelo conceptual en el cual se definió la política, la democracia, la ciudadanía y unos tipos de ciudadanía. A partir de esta tipología y del modelo conceptual se buscaron conceptos, ideas y acciones que pudieran dar cuenta de cada una de los tipos de participación y ciudadanía.

Se considera que las ideas expresadas por los estudiantes en los cuestionarios son representaciones sociales porque están condicionadas por el contexto social y nos permiten explicar, a partir de las asociaciones, lo que piensan y el sentido común, los estereotipos, opiniones, creencias, valores, valoraciones, normas y orientaciones actitudinales (positivas o negativas) y las formas de participación que tienen los estudiantes con respecto a lo político y la democrática.

La investigación tuvo 3 Fases:

1. Elaboración de un modelo conceptual para la investigación
2. Construcción de un cuestionario para analizar las representaciones sociales de los estudiantes sobre participación política y democracia y la forma en que ejercen sus derechos democráticos y aplicación de la encuesta en los grados onces de dos escuelas públicas de la localidad de Suba en Bogotá
3. Análisis de las representaciones sociales de los estudiantes al final de su escolaridad obligatoria y tipificación de las formas de participación y ciudadanía de los estudiantes a partir del modelo conceptual.

### **4. Marco teórico**

Para el presente artículo se entenderán las representaciones sociales, teniendo en cuenta a Moscovici (1961), a Jodelet (1987), Berger y Luckmann (1987), a Lautier (2001, citado por Sant, Casas y Pagès, 2011) y Percheron (1974, citado por Sant et al, 2011) como una: forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida (variando de una persona a otra, de un

grupo a otro y de una generación a otra), que se encuentra al servicio de una orientación práctica, que contribuye a la interpretación y construcción de una realidad, al otorgar respuestas y una representación de los objetos, personas, instituciones y prácticas, que depende las experiencias vividas y las condiciones sociales, económicas y políticas de los sujetos, que se simboliza (imágenes, figuras y representaciones pictóricas) y que se objetiva, al escoger (recoger y rechazar) la información, jerarquizarla y formarse una imagen de esta, y se ancla, al integrarse a las percepciones previas. Procesos que determinarán las formas de actuar y las relaciones que tendrán los sujetos con los objetos.

Describiremos, entonces, cómo se representan, simbolizan, imaginan, figuran, valoran e interpretan los estudiantes la democracia y la participación política, pues las representaciones son representaciones de algo (el objeto) y de alguien (el sujeto). Y, para tal fin, observaremos con que prácticas, ideas, valores, habilidades, actitudes y conceptos relacionan y asocian con la democracia y la participación política, y, así, describir, tipificar y explicar sus comportamientos, relaciones y orientaciones.

Por otro lado, se fija *lo político*, desde Aristóteles (2000), Habermas (1997), Pécaut (2001), Dewey (1927 citado por Pécaut, 2001), Arendt (1983, citada por Pécaut, 2001) y Arendt (1997), como lo relativo a los asuntos públicos, las leyes, el sistema jerárquico, el orden social la ciudad y su gobierno, es decir los asuntos, espacios, problemáticas e intereses comunes y que les conciernen a todos los ciudadanos en donde, los ciudadanos tienen la posibilidad de ejercer poder a través de acciones. Acciones que se asumirán como la política.

Así, se asume *la política*, desde autores como Arendt (1997), Habermas (1997), Guiddens (1994, ed. esp. 1997, citado por Mouffe, 2005), Hobbes (citado por Cristancho, 2014), Mouffe (2005) y Ranciere (2006), como: la acción y las prácticas relativas a lo público, al poder, las leyes, el sistema jerárquico, las normas, las autoridades y el orden social, es decir referentes a lo político. Acciones que pueden ser emancipadoras, de resistencia, disenso, creación, transformación o deliberativas, discursivas, de búsquedas de consensos, autoritarias, represivas, de acallamiento de la crítica o, incluso, apáticas, desinteresadas y escépticas, es decir de sometimiento-sumisión o de empoderamiento-liberación. Las cuales buscan instaurar un nuevo orden social, transformarlo, así no sea del todo, mantener uno ya establecido o restarle importancia o significado a la posibilidad de transformarlo o mantenerlo.

Se explicará de esta forma, en el presente artículo, la manera en que los estudiantes se representan, entienden y ejercen la política a través de las asociaciones que hacen entre la política y lo político con otras ideas, acciones, habilidades y conceptos, teniendo en cuenta que podremos hallar que las relacionen con prácticas de emancipación, resistencia, adaptación, apatía, mantenimiento, transformación y que no solo podemos considerar como acciones políticas aquellas que buscan transformar y emancipar la realidad y el orden social.

Igualmente, para la presente comunicación, se define la democracia, teniendo en cuenta a Santisteban y Pagès (2007), como un sistema de gobierno en donde el poder reside en la totalidad de sus miembros y la toma de decisiones responde a la voluntad colectiva. A diferencia de otros sistemas de gobierno, en la democracia todos los ciudadanos son libres e iguales para poder participar, todos pueden ser elegidos y todos pueden ser representados en el gobierno, pues las

personas que se eligen representan los intereses y las ideas de sus electores en los distintos poderes e instituciones públicas, en donde la acción y la participación política depende de la representación que tengan los ciudadanos sobre el cambio social.

Democracia que puede caracterizarse por ser liberal, la cual concretamos desde distintos autores (Arendt, 1997; Mouffe, 2005 y Habermas, 1997) como aquella democracia parlamentaria, que instrumentaliza la política a través del voto y las elecciones de representantes de los distintos grupos, asociaciones, clases, partidos y personas que conforman la sociedad, los cuales deliberan y luego deciden, igualmente, a través del voto. Democracia representativa que se basa en la formación de virtudes civilistas como la argumentación, la razón, la deliberación, el debate, la negociación y la búsqueda del consenso, en donde las decisiones se someten a los fallos, sentencias, leyes y medidas de la mayoría, en otras palabras, en donde las decisiones se legitiman través de un pacto que garantiza el acatamiento y la obediencia.

Por su parte, la ciudadanía se entretendrá, desde Horrach (2009), Kymlicka y Wayne (1997) y Herrera (2008), como una forma de participación, que depende de las ideas, visiones, valoraciones y representaciones que se hace el sujeto de la realidad, el contexto, sus relaciones, el gobierno, el Estado, el orden social, la política y lo político, el cambio social y la democracia y que está mediada por la formación ético-política y ciudadana, es decir una formade subjetividad política. Subjetividad política que se definirá, desde los aportes de Buenfil (1993), Rey (2012), Tassin (2012), De Sousa (1998), Ranciere (2006), Mouffe (2007), como las: ideas, visiones, valoraciones, representaciones, disposiciones que nacen desde la experiencia y los procesos de autorreflexión, pasión y deseo de los sujetos sobre lo que es y de la reflexión y emoción sobre lo que lo rodea, proceso que los lleva a generar una interpretación y representación de la realidad, del contexto, de sus relaciones, del gobierno, del Estado, del orden social, la política y lo político, el cambio social y la democracia y que está mediado por la formación ético-política y ciudadana.

Teniendo en cuenta las distintas categorías y conceptos de subjetividad política, lo político y la política y la democracia y la ciudadanía y frente a esta oportunidad de ejercer poder y soberanía que brinda el sistema democrático al pueblo y de desarrollar una *cultura cívica* (las capacidades que permiten la intervención social y la transformación de la realidad), se tipificaron tres formas de ejercer la participación política, la democracia y la ciudadanía: La institucionalizada-deliberativa, la desinteresada- sometida y la crítica. Miraremos, en el análisis de los resultados, que tipo de ciudadanía ejercen los estudiantes al finalizar su escolaridad obligatoria.

De esta manera, se entiende la *ciudadanía institucionalizada-deliberativa* como la que define a aquellos ciudadanos que buscan resolver los conflictos a través de los canales institucionalizados y brindados y regulados desde el Estado y los grupos hegemónicos de poder, que utilizan los mecanismos de la democracia liberal para participar, los cuales instrumentalizan la política (elecciones, voto, representatividad, asambleas, dialogo, debate, deliberación, mayorías, negociación y búsqueda del consenso que busca erradicar el conflicto), le otorgan la representación de las ideas a otros y no permiten ejercer una participación democrática directa.

La *ciudadanía crítica* corresponde a aquellos ciudadanos que desarrollan las habilidades de una cultura cívica y son capaces de identificarse con las causas de los otros, por más que no hagan

parte de esas comunidades, que asumen caminos alternativos/no tradicionales de defensa de los derechos y de las posiciones, tales como la movilización y la creación de movimientos sociales. Son ciudadanos reflexivos, críticos, autónomos, responsables, comprometidos, que recusan el lugar y la posición en la cual han sido colocados por el poder y el orden hegemónico, capaces de intervenir, con conocimiento de causa, en la construcción del mundo y de transformar lo político, la realidad, las formas institucionalizadas de estar juntos, de prescripción o ley de lo que puede decirse y no puede decirse, de lo visible y lo invisible, de lo que aparece y no aparece, de lo que se escucha y se silencia y de lo que se cuenta y no se cuenta, que combaten y buscan cambiar las injusticias y desigualdades sociales y que no esperan a que las instituciones estatales formulen y den las soluciones a las problemáticas sociales. Son personas que resisten, se imaginan utopías y crean un mundo distinto y que cuestionan y buscan transformar el orden social, las jerarquías y las relaciones de poder tradicionales.

La *ciudadanía desinteresada y sometida* caracteriza a aquellos ciudadanos que no participan democráticamente de ninguna manera (ni de forma institucional ni de forma alternativa). Son ciudadanos que han cedido su voluntad individual a los demás y al Estado, en un pacto que garantiza su subordinación.

## 5. Resultados

A partir del cuestionario y las ideas expresadas por los estudiantes se pudo dar cuenta de las representaciones sociales que tienen sobre la democracia y la participación política, buscando las asociaciones que realizan, la manera en que valoran estas prácticas y formas de participación y tipificando sus conocimientos, habilidades y actitudes políticas.

Así, ante la pregunta sobre el interés en la política, el 87.4% de los estudiantes encuestados manifiesta estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la política es para ellos algo que les interesa y que les afecta como joven y el 95.7% manifiesta estar en total desacuerdo o en desacuerdo con la afirmación de que la política es algo que no afecta su vida y que no les interesa.



Figura 1. Respuesta a la pregunta 3: ¿Qué relación tiene la política con los siguientes conceptos y palabras?

Este primer acercamiento a la representación social que tienen los estudiantes sobre la política muestra la diferencia que hay entre una idea de política como algo externo y la idea de la

política como participación y como algo que les afecta directamente como jóvenes. Esto se puede comprobar cuando se les pregunta a los estudiantes sobre las relaciones que hacen de la palabra política con otras concepciones o conceptos. De esta manera vemos como los estudiantes relacionan la política con algo negativo, pues el 91.4% de los estudiantes cree que la política tiene en parte o mucha relación con la deshonestidad y el 92.8% cree que la política tiene en parte o mucha relación con la corrupción (Figura 1).

Igualmente, las concepciones institucionales y más comunes de la política registran porcentajes altos de percepción. Así, el 100% de los estudiantes cree que la política tiene en parte o mucha relación con el poder, el 98.5% lo relaciona con los partidos políticos, el 97.1% piensan que la política se relaciona con el gobierno, el 95.7% con el Estado, el 91.4% lo relaciona con el Congreso y el 88.5% con la constitución (Figura 2).



Figura 2. Respuesta a la pregunta 3: ¿Qué relación tiene la política con los siguientes conceptos y palabras?

Caso contrario ocurre cuando se busca la relación de la política con conceptos que involucran una participación más directa de la ciudadanía, pues solo el 35.7% cree que la política se relaciona mucho con el cambio, 21.4% con la libertad, 14.2% con la resistencia, 34.2% con la crítica, 15.7% con la creación, 20% con la autonomía, 10% con la solidaridad y 25.7% con la asociación (Figura 3).

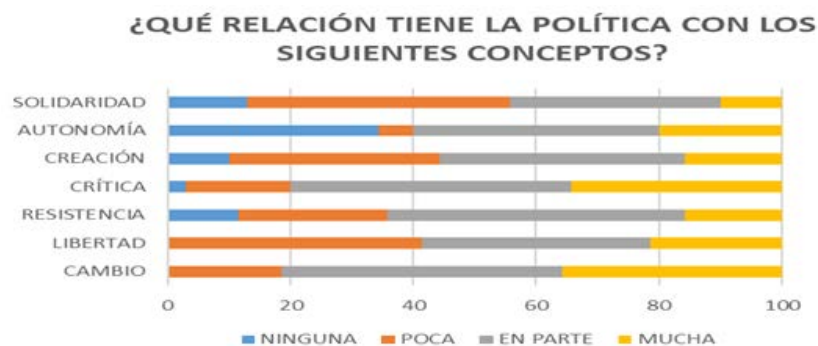


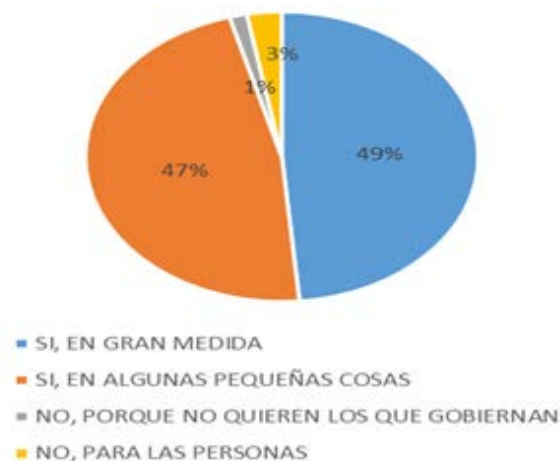
Figura 3: Respuesta a la pregunta 3: ¿Qué relación tiene la política con los siguientes conceptos y palabras?



Esta desmovilización de la ciudadanía se debería, como dice Santisteban (2004), a la omnipresencia de algunos medios como la televisión, y yo agregaría las redes sociales y el internet, que están produciendo cambios en la socialización primaria, por lo cual es importante defender la participación democrática como un deber de la ciudadanía.

Estos resultados muestran que los estudiantes tienen una concepción más negativa y común de lo que es la política, relacionándola con aspectos tradicionales e institucionales. Esto se refleja cuando el 78.5% de los estudiantes piensa que la política es el camino que eligen algunos para llegar al poder y el 80% piensa que es la forma en que se gobierna. Esta desconfianza y concepción negativa de la política puede deberse a que en la actualidad han variado, como afirma Santisteban (2004), nuestras expectativas sobre el porvenir y se ha generado una incertidumbre sobre el futuro, debido a la pérdida de confianza en el orden socio-económico como suministrador de bienestar, es decir la imposibilidad de conseguir trabajo estable por la flexibilización laboral. También al desgaste de la esperanza en la organización política como sistema de participación para intervenir socialmente. Esta pérdida de esperanza y de confianza no ha afectado totalmente la idea de que la política puede generar un cambio, en especial en aspectos de la vida cotidiana, pues los resultados muestran como la política, al considerarse algo que los afecta directamente, puede movilizar sus intereses (el 95,7% de los estudiantes considera que a partir de la política se puede mejorar la vida de las personas en gran medida o en algunas pequeñas cosas -Figura 4-).

#### ¿LA POLÍTICA PUEDE MEJORAR LA VIDA DE LAS PERSONAS?



*Figura 4:* Respuesta a la pregunta 15: ¿Piensas que a partir de la política se puede mejorar la vida de las personas?

Se puede deducir que a los estudiantes les interesa la política, pero su desinterés radica en no saber cómo participar de ella, por fuera de lo que se ha considerado la política tradicional (partidos políticos y elecciones), para defender sus ideas e intereses. Al preguntarles a los estudiantes si piensan qué es importante su participación para conseguir cambios sociales, el 54% de los estudiantes indica que quisieran participar en política, pero no saben cómo hacerlo.

En la misma línea, cuando se pregunta a los estudiantes sobre qué sentimientos les produce la política (pregunta en la cual podían seleccionar todas las emociones con las cuales estuvieran

de acuerdo), el 25.7% de los estudiantes señala que no saben que sentimientos o emociones les produce la política, el 27.1% dice que les produce desconfianza, el 7.1% irritación y el 8.6% aburrimiento; frente a un 38.6% de estudiantes que especificaron sentir interés, un 7.1% que manifestó sentir compromiso y un 2.9% que indicó sentir entusiasmo. Estos resultados van en consonancia con lo dicho por Agnes Boixader (2004), la cual afirma que los jóvenes muestran un notable interés por las cuestiones políticas, pero la vida política institucional y formal les merece poca confianza, por lo que desean crearse sus propios espacios de participación y participar de un modo distinto al que se ha diseñado para ellos.

En cuanto a la democracia, los estudiantes creen que es una forma de gobierno que les permite participar, debatir y argumentar sus ideas, pues el 74.2% está de acuerdo o muy de acuerdo con que la democracia es una forma de gobierno, el 90% dice que es la forma en que pueden participar y el 88.5% dice que es cuando debaten y argumentan sus ideas.

La mayoría relaciona la democracia con el hecho puntual de las elecciones, pues el 84.2% está de acuerdo o muy de acuerdo en que la democracia es cuando se dan elecciones para elegir representantes, alcaldes, gobernadores y presidente, el 68.5% piensa que es la manera en que los políticos buscan llegar a los cargos públicos (Figura 5) y, cuando se les pregunta por su concepción de un Estado democrático, el 87% piensa que en Colombia se da una democracia representativa, en donde los ciudadanos escogen sus representantes y líderes en votaciones.

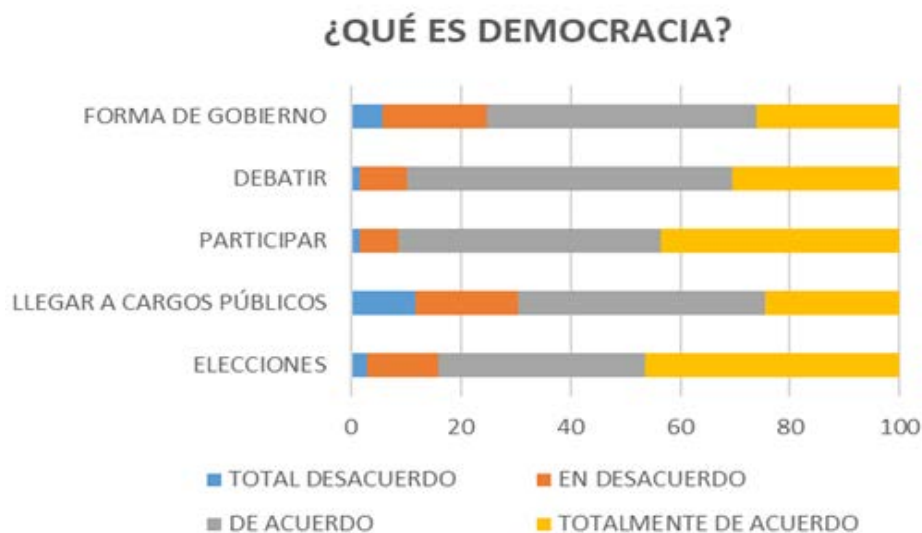


Figura 5: Respuesta a la pregunta 5: ¿Qué es para ti la democracia?

Es de resaltar que la mayoría de los estudiantes tienen un concepto positivo de la democracia, pues el 72.8% está de acuerdo o muy de acuerdo en que es una manera en que podemos reinventar el futuro, el 67.1% cree que es una forma de transformar la realidad y, cuando se les pregunta por su concepción de un Estado Democrático, el 57.1% piensa que el sistema democrático tiene como finalidad el bienestar de los ciudadanos. Cuando se dan expresiones negativas sobre la democracia, como forma de manipulación o como sistema del cual solo se benefician los políticos, las opiniones se dividen, pues el 47.1% está de acuerdo o muy de acuerdo

con que es la forma en que se manipula al pueblo y el 40% cree que es una forma de gobierno que solo beneficia a los políticos (Figura 6).

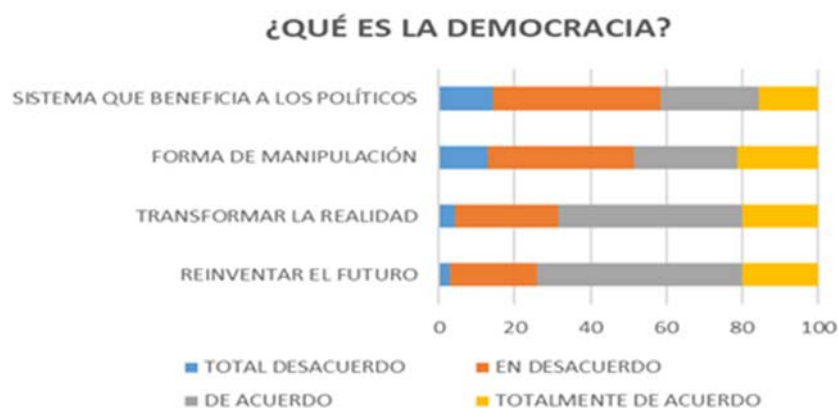


Figura 6: Respuesta a la pregunta 5: ¿Qué es para ti la democracia?

Vemos que la idea de democracia muestra percepciones más favorables que el concepto de política. Probablemente esto se debe a que es un concepto que viven más en su cotidianidad y que la mayoría de los estudiantes comprende, al menos, en sus aspectos más fundamentales. Tal vez es algo que practican o viven, así sea de forma instrumental, cada año, a través de los procesos de elecciones de representantes estudiantes en su escuela y, cada 4 años, con los procesos de elecciones en el país. Así, los estudiantes entienden la democracia como una forma de gobierno que les permite participar, argumentar y debatir sus ideas y que se da en momentos como las elecciones.



Figura 7: Respuesta a la pregunta 9: ¿Qué utilidad social crees que tiene cada una de las siguientes formas de participación?

Cuando a los estudiantes se les pregunta por la utilidad social que tienen las distintas formas de participación, para ellos las formas de participación tradicional e institucionalizada (democracia liberal) son más efectivas que las formas de participación alternativa o no tradicional. De esta manera, por ejemplo, el 87.1% piensa que votar es útil, mientras que el 58.5% piensa que hacer una manifestación, movilización o concentración es útil. Lo mismo ocurre con

formas de participación como el debate y expresar las opiniones, frente a acciones como la huelga o denunciar las injusticias, firmar peticiones y asociarse, en donde los porcentajes de poca o ninguna utilidad se equiparán con los de bastante o mucha utilidad (Figura 7).

Esta situación cambia cuando se les pregunta a los estudiantes por situaciones específicas, que se relacionan más con su cotidianidad, en las cuales los estudiantes se muestran más solidarios y dispuestos a realizar acciones como manifestarse o realizar peticiones. Así, por ejemplo, cuando se les pregunta qué harían frente a una situación polémica en donde familias y religiosos se manifestaron en contra de que las parejas LGBTI pudieran adoptar y casarse, los estudiantes expresaron en un 89.4% estar de acuerdo con que todos deberíamos marchar para defender los derechos de las comunidades LGBTI, así no pertenezcamos a esta comunidad, pues, para ellos todos debemos tener los mismos derechos (95.7% de los estudiantes se encuentra en desacuerdo o en total desacuerdo con que las comunidades LGBTI no pueden tener los mismos derechos que los heterosexuales).

La acción que podría considerarse como una acción institucionalizada, la cual consiste en dejar que la corte constitucional siga decidiendo, tiene un 85.7% de desacuerdo, con lo cual podemos deducir que, ante situaciones concretas de violación o vulneración de los derechos, los estudiantes estarían dispuestos a asumir posiciones de ciudadanía crítica. Lo mismo ocurre al preguntarles por un caso de corrupción, a lo que los estudiantes responden el 78.5% estar de acuerdo con manifestarse exigiendo la renuncia de todos los involucrados y el 85.7% estar de acuerdo con promover una ley en contra de la corrupción y recolectar firmas para lograr una iniciativa popular, frente a un 58.5% que manifiesta estar de acuerdo con esperar que la justicia logre condenas e investigue el caso, un 8.5% que manifiesta estar de acuerdo con dejar que siga pasando, pues en definitiva los políticos siempre serán corruptos, y un 2.8% que expresa estar de acuerdo con no preocuparse por el asunto, por ser algo que no les afecta.

Se puede ver que cuando se les presenta a los estudiantes situaciones concretas que tengan que ver con sus vidas y en las cuales pueden participar, ellos optan, como ya se dijo, por acciones alternativas y críticas. Esta tesis se comprueba cuando se les pregunta a los estudiantes si estarían dispuestos a asumir un compromiso para defender distintas causas. En este caso causas como la paz (87.1%), la libertad de expresión (87.1%), la lucha contra el racismo (92.8%), la igualdad de sexos (90%), la violencia de género (92.8%), la defensa de la naturaleza (91.4%) registran porcentajes altos en respuestas como bastante o mucho, frente a la religión que registra mayor cantidad de respuestas en poco y nada (55.7%). No obstante, no deja de ser preocupante ese 10% de estudiantes que no se comprometerían con ninguna causa, los cuales podríamos catalogar en el perfil de ciudadanos desinteresados.

En cuanto su participación y la forma en que ejercen sus derechos democráticos en la escuela, la mayoría de los estudiantes reducen su participación democrática al ejercicio del voto y a elegir representantes estudiantiles, es decir a lo que se tipificó como ciudadanía institucional, enmarcada en una democracia liberal. Así, el 94.3% de los estudiantes manifiesta haber votado por los distintos cargos de representación estudiantil, personería y contraloría y el 85.7% expresa haber participado en clase. Acciones que se pueden considerar formas de ejercer la ciudadanía de forma institucionalizada o tradicional son las que registran mayores porcentajes. A la acción de

votar y de participar en clase también se le pueden incluir formas de ejercer sus derechos democráticos como: ser aplicado en clase y cumplir los compromisos académicos (72.9%), debatir y argumentar sus puntos de vista (58.6%) y aportar propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia (42,9%) (Figura 8).



*Figura 8:* Pregunta 24: De las siguientes acciones que pueden realizar en la escuela ¿Cuáles has realizado?

Por otro lado, acciones que podrían considerarse institucionalizadas y que pueden generar mayores cambios desde esta institucionalidad registran bajos porcentajes como: fomentar la revocatoria del mandato de aquellos representantes que no cumplan con sus funciones (21.4%), ser candidato para los distintos cargos de representación estudiantil (25.7%) y participar activamente de todos los consejos estudiantiles (21.4%) (Figura 8).

En cuanto a formas de ejercer los derechos democráticos que podrían considerarse de ciudadanía crítica registran un porcentaje menor que las acciones que consideramos institucionalizadas o deliberativas, tales como: instruirse defender los derechos de los estudiantes y fomentar sus deberes (34.3%), promover los derechos humanos en la escuela (32.9%), participar en proyectos para el cuidado del medio ambiente (48.6%), buscar la transformación de las clases a partir de propuestas (31.4%) (Figura 8).

Es de resaltar que las acciones que podrían considerarse más radicales son las que registran menor porcentaje, tales como: organizar a los estudiantes para defender sus derechos (18.6%), organizar campañas de solidaridad en contra de la desigualdad (14.3%), defender los derechos de las minorías étnicas o sexuales (24.3%), defender a sus compañeros ante las injusticias que pueden cometer directivas y docentes (28.6%), promover el cambio del manual de convivencia (20%) (Figura 8).

Cuando a los estudiantes se les proponen situaciones concretas sobre la escuela, para analizar qué tipo de acciones realizarían y qué papel asumirían, vemos cómo asumen posiciones que no se relacionan con el desinterés. Por ejemplo, cuando se les pregunta a los estudiantes sobre qué rol asumirán en el momento en que en la escuela se inicie una discusión sobre cuál sería la mejor forma de realizar un proyecto para mejorar la convivencia, el 91.4% manifiesta que no se quedaría callado, dejando que los demás propongan y tomen las decisiones. Ante esta situación la mayoría prefiere asumir una posición de ciudadanía deliberativa o institucional y defender con argumentos sus ideas, a pesar de saber que a veces no puedan convencer (88.5%). Esto se confirma con los porcentajes de estudiantes que responden que estarían en total desacuerdo o en desacuerdo en asumir posiciones como: me da igual lo que pase y se decida, a mí sólo me gusta divertirme (94.2%), no discutiría pues no me gustan los conflictos (84.2%) y no expresaría mis opiniones, pues me da pena decir lo pienso y me falta confianza (85.7%).

El mismo resultado se da cuando se les pregunta por el caso hipotético en que por un día en la escuela no hubiera directivas ni profesores ni padres de familia y sólo estuvieran los estudiantes para organizar el colegio. Ante esta situación los estudiantes estarían en total desacuerdo o en desacuerdo con que no les interesaría opinar sobre la forma de organizar el colegio (90%). En este caso, los estudiantes prefieren realizar, otra vez, acciones de tipo institucional-deliberativo como proponer escoger a una persona que mandase para organizarnos (74.2%) y discutir entre todos sobre la manera de organizar el colegio (85.7%).

Estos resultados confirman, nuevamente, que los estudiantes, en su gran mayoría, no están desinteresados por la participación política y, en especial, por la participación democrática, de cual tienen una concepción positiva, sino que están cansados y tienen una representación negativa de la política tradicional, en especial lo que se refiere a partidos políticos, los políticos (como personaje que ocupa un cargo de representación), el Estado y el Gobierno.

No obstante, a pesar de no estar desinteresados en la política y la participación democrática, los estudiantes siguen utilizando y ejerciendo sus derechos democráticos y ciudadanos, en gran medida, a través de mecanismos tradicionales y deliberativos de participación (democracia liberal), sin pensar, quizás por su desconocimiento, en la posibilidad de utilizar mecanismos alternativos, más radicales o en ejercer un tipo de ciudadanía mucho más crítica.

Los temas políticos se discuten poco o nada en las familias de los estudiantes encuestados (el 84,2% de los estudiantes afirma que discute poco o nada de temas de política con su familia y el 88.2% afirma que en su casa se discute muy poco sobre las problemáticas del barrio y el país). Esto ocurre, igualmente, con sus amigos o con la pertenencia a asociaciones (el 80% de los estudiantes afirma que discute poco o nada de temas de política con sus amigos y el 74.6% dice que no pertenece a ningún tipo de asociación o grupo sindical, cultural, deportivo, religioso, ecologista o político). Lo mismo se puede decir de los medios de comunicación, pues en la mayoría de los hogares se consumen pocas revistas y periódicos (el 70.1% afirma que no se compra o se lee en papel o vía web en su casa periódicos o revistas) y un 51.4% de los estudiantes afirma que los medios de comunicación (TV, cine, radio, internet, prensa) han influenciado poco o nada sus opiniones sobre temas políticos y sociales. Por lo tanto, se deduce que el agente institucional que más ha influido o interpelado las ideas políticas de los estudiantes es la Escuela (el 90% de los

estudiantes afirma que ha sido influido bastante y mucho por la escuela en sus opiniones sobre cuestiones sociales y políticas-Figura 9-).



Figura 9: Pregunta 13: ¿Quién y qué ha influido más en tus opiniones sobre cuestiones sociales y políticas?

Así, lo que ocurre en la escuela y la forma en que se enseñan los contenidos y conceptos de participación política y democrática en las clases de ciencias sociales explicaría la forma en que entienden y ejercen los estudiantes la participación política y democrática. Esto se ve reflejado cuando se les pregunta a los estudiantes por las relaciones que hacen los docentes, en las clases de ciencias sociales, de algunos conceptos y comportamientos con la democracia, la participación y la ciudadanía, pues la mayoría de relaciones que hacen los docentes, según lo que afirman los estudiantes, tienen que ver con aspectos conceptuales y de ciudadanía deliberativa-institucional o tradicional (democracia liberal). De esta manera, educar en buenos comportamientos (78.6%), tener derechos y deberes (88.6%), sistema de gobierno y organización del Estado colombiano (80%), enseñanza de las instituciones políticas (82.9%), hablar y debatir sobre problemas que afectan el país (91.4%) y enseñar a votar y mecanismos de elecciones (84.3%), son las enseñanzas y contenidos que más relacionan los docentes con la democracia, la participación y la ciudadanía.

En cuanto a los aspectos y enseñanzas que se asocian con la formación de ciudadanías críticas y que poseen una perspectiva más política, están orientadas a la transformación social y hacen énfasis en el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la búsqueda de la justicia social (González y Santisteban, 2016) son contenidos, según los estudiantes, menos tratados por los docentes y tienen para ellos una menor relación con la democracia, la participación y la ciudadanía. Por consiguiente, visibilizar las desigualdades (52.9%), la búsqueda de la transformación y la justicia social (77.1%) y enseñar a practicar todos los mecanismos de participación (70%) presentan porcentajes menores que las enseñanzas que se relacionan con una ciudadanía deliberativa-institucional.

Una enseñanza como la descrita tiene como posible causa el hecho de que, con la constitución de 1991, Colombia da paso a dos modelos nuevos que se contradicen entre sí: el modelo político democrático liberal, con énfasis en los derechos humanos, y el modelo económico neoliberal, pues, mientras se da una apertura política y democrática para que el ciudadano participe más directamente, también se da una apertura económica que se basa en procesos sociales excluyentes y subjetividades individualizadas y poco colectivas, fomentándose, en la educación, la idea de competencia y abriendo la posibilidad de evaluarla constantemente desde

los estándares y políticas internacionales (Pinilla y Torres, 2006). Situación que hará que las leyes en educación se vuelquen a un modelo de educación empresarial, en el cual la calidad se mide por criterios como cobertura, eficacia y eficiencia, es decir, cifras. Igualmente, en cuanto a la formación en democracia se le da un mayor énfasis a la formación civilista, en donde se reduce la participación a los espacios brindados por la institucionalidad y a una forma representativa, que facilitan un mayor control de los ciudadanos por parte del Estado.

Por esta razón, es importante que los docentes estén al tanto de los problemas que ocurren a diario y que se fomente una educación que vaya más allá de la exaltación nacional, en pro de formar estudiantes con habilidades y actitudes de ciudadanos críticos. Se puede deducir, entonces, que es la escuela la que mayor influencia las ideas, representaciones y, por ende, las habilidades y actitudes de participación política y democrática de los estudiantes, siendo esto un aspecto positivo para pensar en construir una propuesta distinta de formación ciudadana en la escuela, a pesar de que la tendencia sea la formación en ciudadanías institucionales-deliberativas.

Resumiendo, a partir del análisis de los resultados de la encuesta se logra evidenciar que, en cuanto los conocimientos, habilidades y actitudes políticas democráticas que tienen los estudiantes al finalizar su escolarización obligatoria y la forma en como ejercen sus derechos democráticos en la escuela, el barrio y la ciudad, la mayoría asume actitudes de ciudadanos institucionalizados-deliberativos (democracia liberal), pero que, sin embargo, ante hechos concretos de violación de derechos de minorías y de corrupción, los estudiantes asumen posiciones alternativas y de ciudadanía crítica. Conocimientos, ideas, habilidades y actitudes políticas democráticas, en donde el agente institucional que más ha influido o interpelado es la Escuela.

## **6. Conclusiones y propuesta**

A partir del análisis de los resultados y resumiendo, podemos destacar como conclusiones que:

a) La representación social de los estudiantes sobre la política es negativa, sin embargo, esta se refiere principalmente a la política y las instituciones políticas tradicionales (política institucional), ya que reconocen la importancia que tiene la política y como los afecta.

b) Los estudiantes tienen una concepción positiva de la democracia, como forma de gobierno que les permite participar, argumentar y decidir. Con todo, los estudiantes siguen utilizando y ejerciendo sus derechos democráticos y ciudadanos, en gran porcentaje, a través de mecanismos tradicionales y deliberativos de participación (democracia liberal), sin pensar, quizás por su desconocimiento, en la posibilidad de utilizar mecanismos alternativos, más radicales, o en ejercer un tipo de ciudadanía mucho más crítica.

c) En los estudiantes prima una ciudadanía de tipo institucional-deliberativo, no obstante, ante situaciones que los afectan más directamente están dispuestos a utilizar mecanismos de participación que se relacionan con una ciudadanía crítica.

d) Las representaciones sociales y las actitudes que asumen los estudiantes ante la política y la democracia parecen estar influenciadas, principalmente, por la Escuela, en donde, prima una formación ciudadana institucional-deliberativa.



Santisteban (2004) afirma que la educación política es una educación para la democracia y por lo tanto es un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social que no puede quedar limitado a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Ante esto, como establecen Pagès, Santisteban y González (2009), es importante buscar alternativas en la escuela al desencanto que tiene la juventud con los partidos políticos y las formas de participación ciudadana tradicional.

Santisteban (2004) plantea que:

...no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida. Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política, como también lo es arriesgarse a participar. El desarrollo de las capacidades para la intervención social requiere del convencimiento de que podemos modificar nuestro mundo (...) Hemos de volver a pensar el futuro como aprendizaje. (p.1 y 2).

Por esta razón, teniendo en cuenta las conclusiones del presente estudio y a partir de las propuestas realizadas por Santisteban (2017) y las conclusiones a las que se llegaron en una anterior investigación (Caballero 2015a, 2017), se proponen las siguientes recomendaciones para la formación de una ciudadanía crítica en la escuela:

#### Propuesta 1.

Mostrar a los estudiantes la realidad social trabajando temas como la guerra, la pobreza y la explotación, “a nivel global o local, para avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más global o local, para avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más activa y participativa en las escuelas” (Santisteban, 2017. p. 560). Buscando formas de conectar a los estudiantes con lo que sucede en la escuela, con la realidad y con las personas de nuestros entornos, en donde la enseñanza de ciencias sociales esté al servicio de la justicia social, avanzando en una educación para la igualdad, la libertad y la participación. Dado que el estudio evidenció que son temas, aspectos, contenidos, habilidades y actitudes poco desarrolladas en las clases de ciencias sociales.

Desde esta perspectiva se propone introducir:

la pedagogía de la memoria y la historia reciente del conflicto armado colombiano en las escuelas y en sus currículos. Este tipo de enseñanza les permitirá entender a los estudiantes la cultura política del país y les despertará la posibilidad de generar opciones de cambio y transformación de la realidad, empezando por su contexto más cercano que es la escuela misma, pues la memoria determina la forma en que se asume, se representa, se actúa, se transforma y se construye la cultura política.

La memoria se convierte, de esta manera, en un elemento importante para promover subjetividades que busquen la emancipación y transformación (Caballero 2015a, p. 185).

Pedagogía de la memoria que nos permitirá “incorporar a los y las invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, a las niñas, a los niños, a las mujeres, a los ancianos, a los enfermos, [a las víctimas], a las identidades diferentes, a culturas invisibilizadas [y las minorías]” (Santisteban, 2007, p. 562).

#### Propuesta 2.

Desarrollar la competencia social y ciudadana trabajando en las clases de ciencias sociales por medio de problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Evans & Saxe, 1996 citado

por Santisteban 2017; Hess, 2004, 2008 citado por Santisteban 2017; Santisteban, 2012 citado por Santisteban 2017) o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003 citado por Santisteban 20017; Pagès y Santisteban, 2011 citado por Santisteban 2017). La propuesta es introducir cuestiones centrales de la sociedad, sus problemas más latentes y debatidos como contenidos de estudio (Santisteban 2017). Se puede, de esta manera, pensar en una democracia radical, del desacuerdo y del agonismo (Mouffe 2007; Ranciere 2012), en donde se busque otorgarle espacios legítimos a la oposición y a las visiones contrarias para que estas relaciones no se conviertan en relaciones entre enemigos que buscan desaparecer al otro. Formando a los estudiantes en habilidades y actitudes que les permitan la impugnación de sus posiciones y la identificación con las realidades de los otros, generando procesos de empatía emancipación, libertad y creación de mundos posibles.

Teniendo en cuenta las visiones de Mouffe (2007) y de Ranciere (2012), expuestas en el marco teórico, pensarse una democracia radical, del desacuerdo y el agonismo debe tener como objetivo una formación ético-política que se piense un modelo democrático distinto, que les permita a los estudiantes poner en crisis las posiciones que se les han otorgado tradicionalmente en las organizaciones de poder en la escuela, generando subjetividades políticas desde la emancipación, la desidentificación y el pugnar por posiciones y espacios distintos a los deliberativos (Caballero 2017, p. 1116). Así, buscando que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes críticas y ejerzan sus derechos democráticos y su participación política más allá de la institucionalidad se propone:

...realizar debates sobre temáticas que pongan en cuestión las formas de participación de la "democracia liberal" moderna, [a partir de problemas sociales relevantes], en donde los estudiantes tengan procesos de desidentificación e identificación con las causas del otro. Debates que permitan visibilizar distintas posiciones disímiles sobre el mismo asunto y que no tendrían que llegar a acuerdos o consensos, sino permitir un espacio legítimo de participación de todas las posiciones y la oposición (Caballero 2015a, p. 186).

Se propone tratar las clases de ciencias sociales como acontecimientos de enseñanza en donde, a partir de ciertas secuencias didácticas realizadas en el aula de clase, se problematice el propio mundo y se generen situaciones de crisis en los estudiantes. Crisis con las cuales logran problematizar su vida cotidiana, las respuestas dadas y propias y las, a veces cómodas, nociones sobre la realidad. La clase se convierte entonces, en un espacio de encuentro con lo trágico y lo insostenible y, a su vez, con la idea de mundos posibles, desde la desidentificación del sujeto consigo mismo y la identificación con otro con el cual quizás nunca se habría sentido identificado, buscando:

...volver estos acontecimientos académicos una oportunidad de crisis del sujeto, en donde se dé una deconstrucción y desidentificación con las posiciones asignadas desde la institucionalidad, pasando de ser un agente reproductor del sistema y de lo instituido a convertirse en posibilidad, en virtualidad y en instituyente. [Lo que] nos permite, como dice Lazzarato (2006 citado por Caballero 2017), hacer emerger nuevas posibilidades de vida, una nueva distribución de los posibles y la creación de nuevas posibilidades de vida (Caballero 2017, p. 1115).

### Propuesta 3.

Formar para la acción y el cambio social, dado que se evidencia en los resultados del estudio que los estudiantes no relacionan ese tipo de prácticas con la participación política y democrática, para lo cual se deberían realizar secuencias didácticas en la cuales se visibilicen:

a través de distintas herramientas (cine-foros, conversatorios, creación de murales y de exposiciones creativas), en la cátedra de ciencias sociales, alternativas distintas de participación de los ciudadanos como lo son los movimientos sociales y los movimientos políticos (Caballero 2015, p. 186)

La idea es promover,

...incentivar y propiciar la creación de movimientos sociales y políticos de los estudiantes en la escuela, teniendo en cuenta las características de los movimientos sociales juveniles y las problemáticas más sentidas por los estudiantes. Movimientos que hagan un análisis de la cultura política escolar y sus problemáticas y busquen la transformación de las relaciones de poder tradicionales en la escuela [y de sus principales problemas] (Caballero 2015, p. 186).

Se espera, con estas propuestas fomentar una participación más directa de los estudiantes y una ciudadanía crítica, bajo la premisa de que:

la enseñanza en ciencias sociales debe estar orientada a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, para lo cual es necesario: 1. Ayudar a comprender la realidad social y sus problemas, 2. Formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad y ser capaz de valorar los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas (pensamiento crítico y creativo), 3. Favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia. (Canal, Costa y Santisteban, 2012, p. 527).

Sin embargo, se nos queda en el tintero muchas otras propuestas que se vienen desarrollando desde el Grupo de Investigación GREDICS de la Universitat Autònoma de Barcelona, como la formación de la conciencia y el pensamiento histórico, la importancia y el reto de trabajar con materiales de las redes sociales y otros contextos virtuales y la enseñanza del futuro, todas propuestas que permitirían cumplir con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Esta propuesta queda tan solo enunciada, con la esperanza de continuar la investigación en un futuro, en donde el gran reto estaría en convertir estas palabras en secuencias didácticas y propuestas que llegaran al aula y que pudieran, de alguna forma, mejorar la formación de la ciudadanía y fortalecer la democracia.

### Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1983). *Conditions de l'homme moderne*, Paris: Calmann-Levy.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (2000). *Política*, México: UNAM.

Alcaldía de Bogotá (2015). *Condiciones sociales de los territorios de Suba*. Disponible en: <http://www.gestionycalidad.org> consultado en Marzo de 2015: [http://www.gestionycalidad.org/infosuba/?bloque=contenido2&id=70&id\\_item=73&id\\_menu=13&name=9.Inf.%20Sector%20Integraci%F3n%20Social](http://www.gestionycalidad.org/infosuba/?bloque=contenido2&id=70&id_item=73&id_menu=13&name=9.Inf.%20Sector%20Integraci%F3n%20Social).

- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. España: Anagrama.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*, México: DIE.
- Boixader, A. (2004). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, 44, 27-35.
- Caballero, L (2015). *Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá*. Tesis de Grado para Optar al Título de Magister en Educación. Bogota, Universidad Pedagógica Nacional.
- Caballero, L. (2015a). Del "no aprendí nada" al "hacerse escuchar". La construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá. *Nodos y Nudos. Volumen 4* No 38, enero- junio de 2015. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 55-70.
- Caballero, L. (2017). Hacia una pedagogía de la memoria, el desacuerdo y el acontecimiento: El caso de la galería de la memoria "somos protagonistas de la historia" del Colegio IED Tibabuyes Universal. *Cambios y Permanencias, Vol. 8, No. 2*, julio-diciembre de 2017. Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 1109-1124.
- Caballero, L (2018). *Encuesta sobre democracia y participación política y resultados*. Disponible en: [https://docs.google.com/forms/d/1J06m5pI4i\\_aQ330yJ9WfapnSEFxFHq6xxEvjNgX15Yds/edit#responses](https://docs.google.com/forms/d/1J06m5pI4i_aQ330yJ9WfapnSEFxFHq6xxEvjNgX15Yds/edit#responses)
- Canal, M.; Costa, D.; Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 527-535). Sevilla: Díada.
- Constitución política colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991. Legis Editores.
- Cristancho, J (2014). La categoría oposición política: Reflexiones para su conceptualización. *Revista Análisis Político*, 81, Mayo-Agosto, Bogotá, Universidad Javeriana, 98-113.
- De Sousa Santos, B. (1998). "Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación", en: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Uniandes, 285-341.
- Dewey, J. (1927). *The publica and itsproblems*. Allan Swallow.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Guiddens, A. (1997). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Catedra.
- Habermas, J. (1997). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: UPN
- Herrera, M (2008). *Esbozos Históricos sobre la Cultura política y formación ciudadana en Colombia: Actores, sujetos y escenarios*. Disponible en: <http://www.fundacionpresencia.com.co>
- Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.

- Hess, D.E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). New York/London: Routledge,
- Hicks, D. y Slaughter, R. (eds.) (1998). *Futures education*. London: Kogan Page.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía Factótum*, 6, 1-22.
- Jodelet, D. (1987). *La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría en Mosvici Sergei (Comp.)*. Psicología Social II. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W., Wayne, N (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía en la política. *Revista de estudios sobre Estado y la Sociedad (Ciudadanía: el debate contemporáneo)*, 3.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regards sur les situations d'enseignement*. Paris: ArmandColin.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253.
- Ley 115 (1994) Ley general de la Educación. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley\\_115\\_1994.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf)
- Ley 1620 (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.
- Lopez, F. (1992). Autoritarismo e Intolerancia en la cultura política. *Revista Análisis*, 65. Febrero. Bogotá, Cinep, 45-54
- Marker, G.; Mehlinger, H.D. (1992). Social studies. Jackson, P. (ed.) *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mouffe, CH. (2007). *En torno a lo político, Argentina*. Fondo de la Cultura Económica (FCE)
- Pagès, J.; Santisteban, A. y González, G.A. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Ávila, R.; Borgui, B. y Mattozzi, I. (Coord.) *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* (pp. 101-108). Bologna: Patron Editore.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives il'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Pécaut, D. (2001) Crisis y construcción de lo público. En *V. Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector, Lo público. Una pregunta desde la sociedad civil* (pp. 103-131). Bogota.
- Percheron, A. (1974). *L'univers politique des enfants*. Paris: Fondation nationale des sciences politiques/ArmandColin.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana, una década de incertidumbre*. Bogotá: UPN – IDEP.

- Ranciere, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.
- Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro (Comp.), *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169-189). Colombia: IDEP-CLACSO.
- Sant, E.; Casas, M. y Pagès, J. (2011). *Participar para aprender la democracia Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática*. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11076/10173>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: WoltersKluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, 15.
- Santisteban, A. (1995). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix*, 210, abril, 13-18.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En Vera, M.I. y Pérez, D. (Coord.) *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*, (pp. 277-286) Vol. II. Sevilla: Díada.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. Martínez R, García-Morís R., García C. (eds.). *Investigación didáctica de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Shaver, J. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Suchodolski, B. (1983). La pedagogía de la esperanza. *Educación y Sociedad*, 2, 25-36.
- Tassin, E (2012). De la subjetivación política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arendt/Deluze. *Revista de Estudios Sociales*, No. 43, Bogotá: Uniandes, 3.
- Thornton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.