

Núm 1 2017

REIDICS

Revista de Investigación
en Didáctica de las Ciencias Sociales



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. 2017

Editores y coordinadores: Roberto García Morís, Carmen Rosa García Ruiz, Ana M^a Hernández Carretero y Ramón Martínez Medina.

E-ISSN: 2531-0968

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

Editores / Editors

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.
 Lilliana 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.
 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.

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 Biazzo 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 Valparaiso, Chile

PRELIMINARES

REIDICIS es una revista de investigación editada por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) y patrocinada por la Universidad de Extremadura (UEX). Este nuevo proyecto supone dar continuidad al esfuerzo colectivo que hemos realizado, durante más de un cuarto de siglo, por difundir marcos teóricos, inspirar líneas de investigación, así como por debatir y reflexionar en nuestra área de conocimiento.

REIDICS simboliza la determinación de la Asociación por seguir siendo un colectivo profesional e investigador activo, abierto a quienes depositen su confianza en esta publicación para dar difusión a sus investigaciones.

El Equipo Editorial asume el compromiso de velar por el interés y relevancia de sus contenidos, así como por tomar decisiones basadas en la transparencia y principios éticos. Para ello cuenta con un Consejo Asesor y otro de Redacción, con una amplia representación de investigadoras e investigadores del conjunto de universidades españolas, en la misma medida que europeas, latinoamericanas y estadounidenses. Un conjunto de colegas que, de una u otra forma, han colaborado en reiteradas ocasiones en publicaciones y eventos de la AUPDCS encarnando su clara proyección internacional.

En su primer número, REIDICS publica investigaciones sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, en las que se abordan modelos y procesos de formación, creencias del profesorado y los conocimientos necesarios para ser docentes en futuros inciertos. En definitiva, exploran creencias, actitudes, conductas y la construcción contextualizada del conocimiento en las aulas de Ciencias Sociales.

Es nuestro deseo que REIDICS se convierta en una revista reconocida por su rigor científico y análisis crítico, en lo que son los ámbitos habituales de nuestra investigación: formación del profesorado, currículo e innovación educativa a partir de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares.

Animamos a toda la comunidad científica del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales a que participe en nuestra publicación.

El Equipo Editorial



Logros, dificultades y retos de la docencia e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

Achievements, difficulties and challenges of teaching and research in Social Sciences Education

Ana María Aranda Hernando

Facultad de Educación de Salamanca. Universidad de Salamanca.

Email: aranda@usal.es

ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9111-8247

Esther López Torres

Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

Email: esterlop@sdcs.uva.es

ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2041-5556

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.5>

Resumen

El artículo expone los resultados de un estudio sobre la situación actual del profesorado del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades españolas. A partir de los datos obtenidos a través de cuestionarios, individuales y colectivos, dirigidos al profesorado que, durante el curso 2014-2015, impartía docencia en esta área, y utilizando además los resultados obtenidos en otros estudios anteriores (Aguirre, 1988; Liceras, 2004) así como los datos publicados por el Ministerio de Educación y las propias Universidades, este estudio revela que, si bien es evidente el importante crecimiento que ha experimentado el área en aspectos como el número de docentes que la integran, la cualificación de éstos o las líneas de investigación desarrolladas, ese crecimiento ha ido acompañado de una progresiva precariedad laboral que, según concluyen las autoras, podría estar repercutiendo negativamente en la calidad de su actividad investigadora, y explicaría, al menos en parte, las dificultades que está teniendo para alcanzar su plena madurez científica. Recordando los orígenes del área, y el papel que la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha tenido en su evolución y en los muchos logros conseguidos, el área tiene ahora que afrontar nuevos retos que afectan tanto a la docencia como a la investigación, y que pasan por exigir una mayor estabilidad laboral para este profesorado, así como una revisión de los criterios establecidos para su acreditación, más acordes a la realidad y más justos con su especificidad: la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; universidades españolas; profesorado; docencia; investigación.

Abstract

This paper presents the results of a study on the current situation of the teachers in the area of Social Sciences Education in Spanish Universities. Based on the data through individual and collective questionnaires, directed to teachers who, during the course of 2014-2015, taught in this area, and using the results obtained in previous studies (Aguirre, 1988; Licerias, 2004), as well as data published by the Ministry of Education and the Universities themselves, this study reveals that, although the area has experienced significant growth in aspects such as the number of teachers, the qualification of these, or the research lines developed, this growth has been accompanied by a progressive labour precariousness that, according to the authors, could have a negative impact on the quality of its research activity, and would explain, at least in part, the difficulties it is having to reach its full scientific maturity. Recalling the origins of the area, and the role that the University Association of Teachers of Social Sciences did in its evolution and in the many achievements achieved, the area now has to face new challenges that affect both teaching and research, and which require greater job stability for this teaching staff, as well as a review of the criteria established for their accreditation, more in line with reality and more just with their specificity: Social Science Education.

Keywords: Social Science Education; spanish universities; teaching staff; teaching; research.

1. Introducción

Aunque, como señala Valls (2009, p. 141) ya antes del comienzo del siglo XX existían precursores de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la fase embrionaria (Mainer 2009) de este campo profesional en nuestro país se puede ubicar en el primer tercio de dicho siglo, su etapa preconstituyente en el segundo tercio, y su instauración entre 1970, con la Ley General de Educación, y 1984. La puesta marcha de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, y el posterior Real Decreto de 1984 sobre Departamentos Universitarios dispusieron su institucionalización académica, y que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se incorporase a la Universidad y comenzara, con ello, su fase constitutiva, de profesionalización, y consecuentemente su proceso de maduración y desarrollo al crearse un colectivo de profesores universitarios especializados en la docencia e investigación en dicha área de conocimiento.

Basándose en la idea de Bunge de que la aparición de un grupo de personas interesadas en estudiar un ámbito de conocimiento constituye un factor fundamental para la creación de una ciencia, por cuanto da comienzo a una “comunidad científica”, González Gallego (2002a) señala la organización profesional que este colectivo de docentes universitarios se da a sí mismo como un factor decisivo en la evolución de nuestra área. Y es que, a su entender, para la constitución de cualquier disciplina científica se necesitan cuatro elementos estructurales: unas ideas disciplinares, un cuerpo teórico, una metodología de trabajo y una organización corporativa. Dicha corporación permite a la Didáctica de las Ciencias Sociales pasar, en palabras del profesor González (2002a, p. 10), “de ser una disciplina posible (antes de los ochenta del siglo pasado), a ser una disciplina en proceso más o menos avanzado de maduración”, si bien aún está lejos de ser una “disciplina compacta”.

La Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) ha sido desde su creación un instrumento al servicio de la organización profesional del área, un colectivo de profesores decidido a desarrollar esos cuatro elementos estructurales. Los aspectos disciplinares han sido su objeto de reflexión en los últimos veintisiete años, desde la constitución de la Asociación, plasmados, entre otras iniciativas, en la celebración de Simposios anuales sobre diversos temas de la disciplina. En 2014, tras la celebración del XXV Simposio organizado por la AUPDCS, la Asamblea Ordinaria de la Asociación se planteó también la necesidad de conocer la situación en la que se encontraba el colectivo del profesorado del área de conocimiento en las diferentes universidades españolas. El propósito final del estudio era conocer cuáles eran las categorías contractuales en las que se encontraba el mismo y la consolidación científica del área de conocimiento, con la intención es diseñar estrategias de futuro que permitieran valorar qué papel puede desempeñar la AUPDCS.

El estudio se concentró en los docentes del área, los centros donde tienen docencia, los departamentos en los que se encuadran, las categorías contractuales en las que desempeñan su labor, así como las materias y asignaturas que imparten y proyectos de innovación docente e investigación que se están desarrollando, y grupos de investigación constituidos.

Los resultados del estudio sobre la situación del profesorado del área en las Universidades españolas que, por encargo de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales realizamos en 2015 las autoras de este artículo, fueron expuestos en el XXVI Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Cáceres en marzo de ese mismo año.

2. La docencia en Didáctica de las Ciencias Sociales en la estructura universitaria

Para explicar cómo se desarrolla la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la Universidad en el contexto español queremos tener en cuenta los aspectos relativos a la organización de esa docencia dentro del sistema universitario (Departamentos responsables y las Titulaciones de Grado y Máster en que tiene presencia), sin olvidar, por otro lado, algunas cuestiones que tienen que ver con el sentido y, en consecuencia, los contenidos de dicha docencia en la formación de profesorado, pero también con su situación contractual.

Comenzaremos la exposición del estudio por las cifras del colectivo al cual nos referimos, su evolución y situación actual y las fuentes en las que nos hemos basado.

2.1. El profesorado del área: evolución y situación contractual

La DCS es, como queda dicho, un área de conocimiento universitaria relativamente joven (tan solo tiene tres décadas de existencia) pero que cuenta ya con un número importante de docentes en las universidades públicas y privadas españolas debido al importante y progresivo crecimiento que ha experimentado esta comunidad desde sus comienzos hasta la actualidad.

Así, de hecho, lo hemos constatado a partir de diferentes fuentes de información que hemos utilizado en nuestro estudio, y que han sido las siguientes:

- a) Para conseguir datos sobre la década de los ochenta y comienzos del presente siglo se ha recurrido, por un lado, a los resultados de la encuesta que realizó en el curso 1987-1988 José Miguel Álava Aguirre, de la Universidad de Cantabria, para el I Simposio de la AUPDCS (Salamanca, noviembre 1987) y, por otro lado, a la información que para 2002-2003 proporciona Ángel Liceras Ruiz, de la Universidad de Granada, a partir de los datos ofrecidos por el Consejo de Universidades (Liceras, 2004).
- b) Asimismo, se han consultado fuentes de información pública proporcionadas por el MECD (Estadística de personal de las universidades de 2013-2014 y la Base de datos TESEO) y por las distintas Universidades españolas (a través de sus páginas web para conocer las asignaturas dedicadas en los planes de estudio de Grado y Master a cuestiones propias de la DCS, el docente responsable de la misma, su categoría, los grupos de investigación...).
- c) Los datos relativos al curso 2014-2015 se han obtenido por la técnica de la encuesta, y utilizando como procedimiento concreto el cuestionario (individual y colectivo), que, diseñado por las dos autoras de este artículo, permitiría realizar generalizaciones empíricas. Entre octubre-diciembre de 2014 se pasó un cuestionario a todo el profesorado responsable de asignaturas que abordaban contenidos propios del área, y en enero-febrero de 2015 se hizo llegar a los departamentos un cuestionario colectivo para cotejar los datos. Entre febrero-marzo de 2015 se procedió al análisis de las respuestas recibidas a través del programa estadístico SPSS.

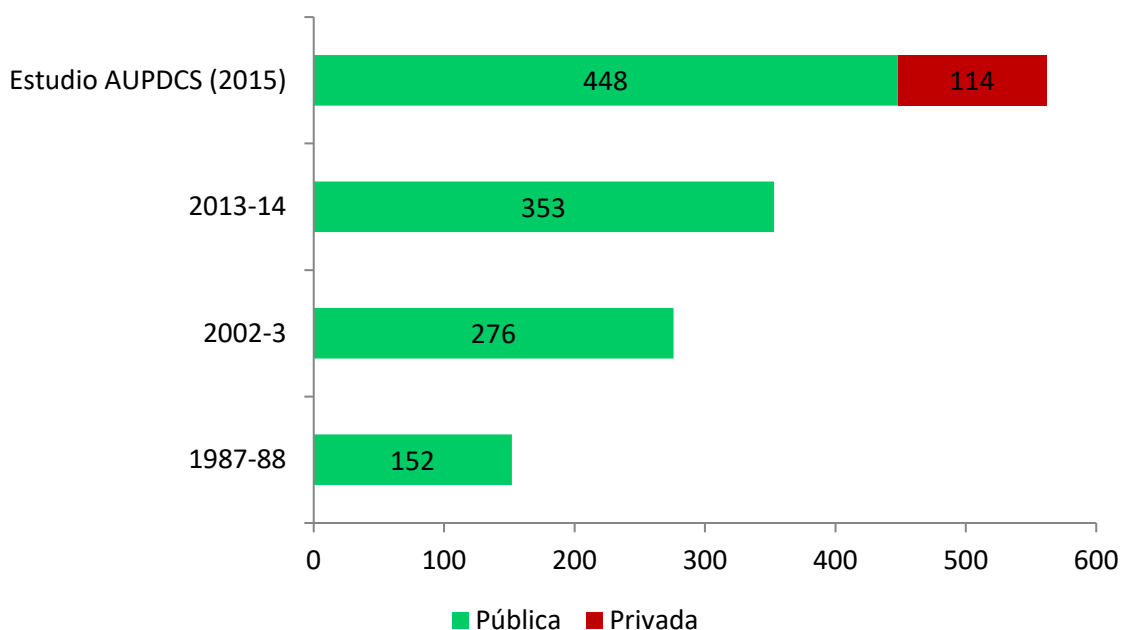


Figura 1. Evolución del número de profesores/as del área en las Universidades españolas

El estudio comparado de todos los datos referidos ha revelado una cifra de profesores y profesoras del área que, en lo que respecta a las Universidades públicas españolas, prácticamente triplicaba la que existía en sus inicios, a finales de los ochenta (véase Figura 1).

Las posibilidades que ha supuesto para el área su reconocimiento en los estudios universitarios, al posibilitar a sus profesionales su dedicación de manera exclusiva a este ámbito del saber pedagógico, explica en buena parte el crecimiento numérico de este colectivo, si bien éste no se ha producido al mismo ritmo en lo referente a su madurez y al afianzamiento de su identidad científica. Así al menos opinan algunos de los principales autores del área, que sitúan a ésta en proceso aún de consolidación como espacio de reflexión científica (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 150), y sin grandes cambios con respecto a la situación que a principios de este siglo describían Prats (2003, p. 5) o Armas (2004, p. 161) en relación al desarrollo de su investigación (Prats y Valls, 2011). Conviene apuntar, a este respecto, como posible explicación (al menos en parte) de ese desajuste entre el significativo crecimiento numérico del colectivo y el lento avance del área en el ámbito puramente científico, las propias características del profesorado, en lo que se refiere a su categoría y situación laboral. A esta cuestión nos dedicaremos a continuación.

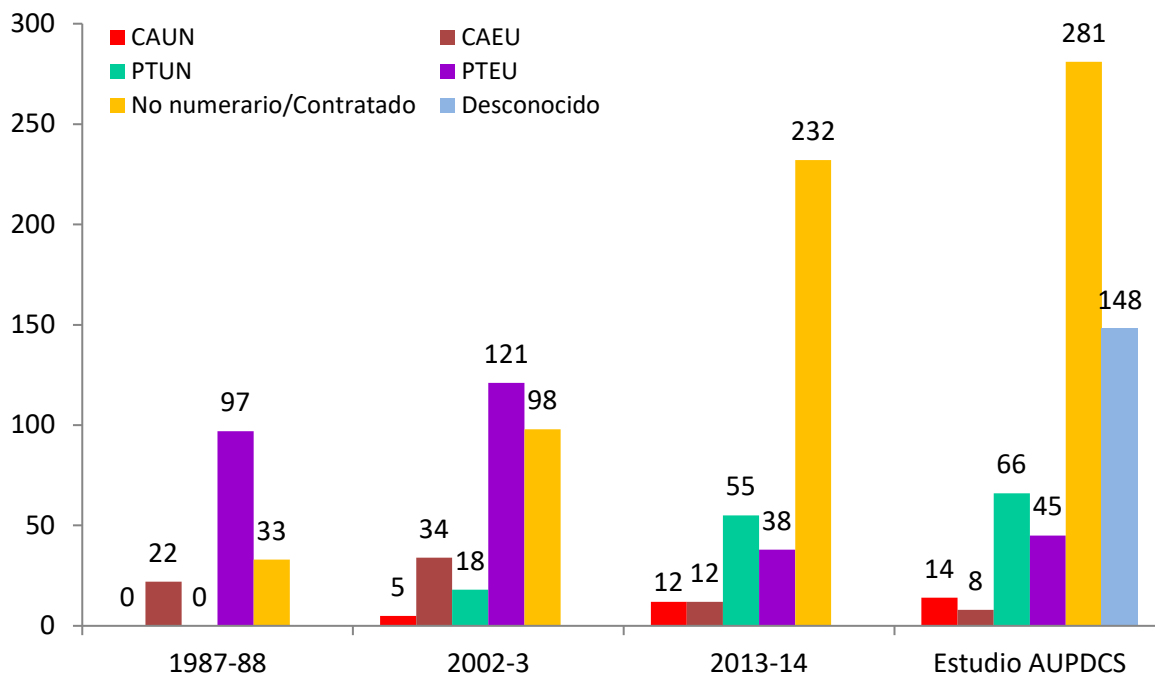


Figura 2. Evolución de la categoría profesional del profesorado del área desde 1987-88 hasta 2014-15

Al observar la evolución de la composición del profesorado universitario que asume docencia propia del área desde 1987 hasta la actualidad (independientemente de la titularidad del centro o del departamento al que pertenece el profesorado), el estudio cuyos datos exponemos ha puesto de manifiesto que se está experimentando un preocupante descenso del funcionariado y un incremento imparable y alarmante del personal laboral (ver Figura 2), donde, además, la variedad de contratos es enorme, y la mayoría de ellos de carácter temporal. Dentro del

funcionariado, por otra parte, aunque el número de profesores y profesoras Titulares de Universidad (PTUN) y de Catedráticos y Catedráticas de Universidad (CAUN) dibuja una línea ascendente de crecimiento, éste es tan moderado que casi resulta insignificante frente al que experimenta el grupo constituido por el profesorado contratado. No cabe duda que esta situación repercute negativamente en la actividad docente e investigadora que se desarrolla dentro del área.

Pero esta situación precaria que vive una buena parte del colectivo no guarda, sin embargo, relación con su cualificación académica la cual, paradójicamente, es cada vez más alta respecto a los inicios de su presencia en la Universidad. De hecho, en la actualidad, según los datos recabados en 2015, al menos más de la mitad de los profesores (56%) son doctores¹, aunque solamente el 30% de ellos son funcionarios.

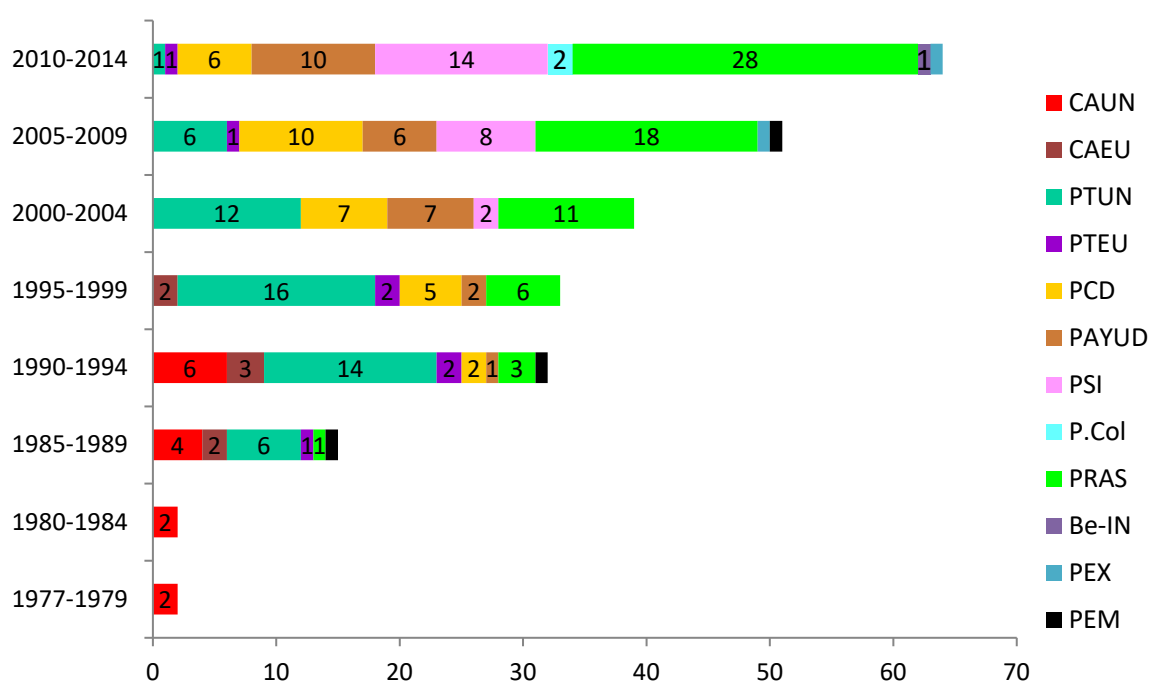


Figura 3. Distribución del profesorado doctor que imparte asignaturas de DCS en relación con su categoría profesional (2014-15) y el año de defensa de su Tesis.

CAUN Catedrático Universidad; CAEU Catedrático Escuela Universitaria; PTUN Profesor Titular Universidad; PTEU Profesor Titular Escuela Universitaria; PCD Profesor Contratado Doctor; PAYUD Profesor Ayudante; PSI Profesor sustituto Interino; P.Col Profesor Colaborador; PRAS Profesor Asociado; Be-IN Becario de investigación; PEX profesor externo; PEM Profesor Emérito.

En relación con esto, resulta interesante observar la distribución del profesorado doctor por categoría profesional en el curso 2014-15 y en relación con el año de defensa de su Tesis Doctoral (véase Figura 3) porque pone de manifiesto que, si bien en los primeros años -hasta el 1994, y de forma más clara hasta 1985-, alcanzar este hito académico se correspondía claramente con la promoción profesional del docente, permitiéndole acceder a las figuras más altas de la escala

¹ Decimos "al menos" porque, aunque un 7% declaró "no" ser doctor/a, hubo un importante número de docentes que no respondió a la pregunta y de la que no se pudo comprobar su condición de doctor/a.

profesional, a partir de 1995 dicha correspondencia empieza a hacerse menos evidente hasta ponerse en cuestión e incluso desvanecerse. A partir de entonces comenzó una tendencia en la que la formación académica más alta que otorga la Enseñanza Superior, la Tesis Doctoral, deja de ir pareja con la promoción profesional de calidad, y que, de forma mucho más evidente desde 2005, hace que los doctores engrosen los grupos de profesores con contratos precarios e inestables.

Por otro lado, el estudio de 2015 también reveló que, de entre los profesores y profesoras del área que tienen el grado de Doctor, solamente el 27% se había doctorado en DCS (véase la Figura 4), frente a casi dos tercios del colectivo que son Doctores en Historia (39%), Geografía (15%), e Historia del Arte (7%). El número de profesores que han hecho sus Tesis en otras áreas de Ciencias Sociales distintas a las señaladas es casi inapreciable, y destaca, en cambio, la incorporación al área de un grupo de doctores en Ciencias de la Educación (7%).

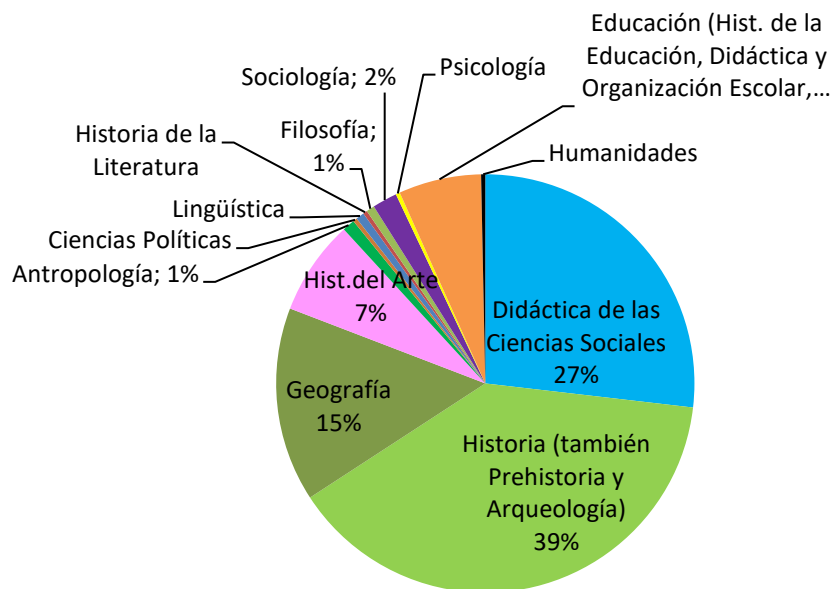


Figura 4. Área de conocimiento en que ha realizado la Tesis Doctoral el profesorado doctor del área.

Es interesante observar que la mayoría de los profesores doctores en DCS son Asociados. Si se tienen en cuenta las circunstancias en las cuales se les está contratando, nos admira el que haya tantos que han elegido esa especialización, frente a doctores en otras especialidades que en principio acudirían a estas plazas por otras motivaciones laborales. Animar las cifras de profesores sustitutos Interinos, o Ayudantes que también estarían orientando su actividad docente al área; en los tres casos la mayoría de las tesis han culminado con posterioridad al 2000. En cambio, es muy llamativa la cantidad de Contratados Doctores que lo son en Historia o Geografía, aunque también es cierto que dentro de este grupo abundan las tesis realizadas antes de 2005. También entre los profesores Titulares de Universidad abundan las tesis de Historia y Geografía anteriores a esa fecha (Ver Figura 5).

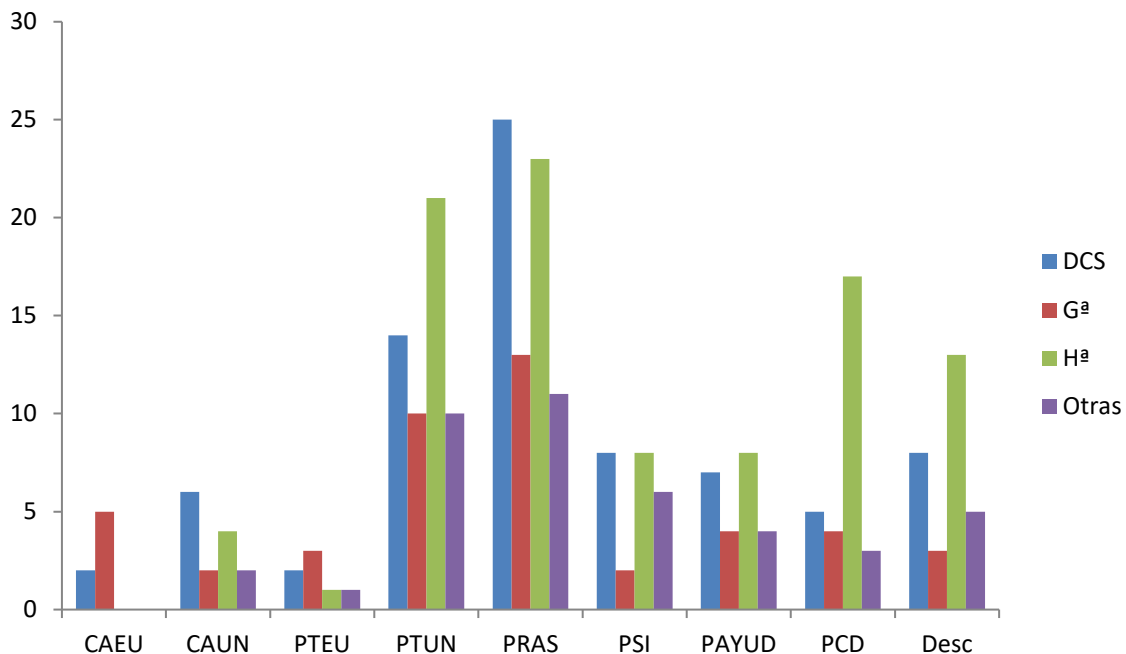


Figura 5. Área de conocimiento en que ha realizado la Tesis Doctoral el profesorado doctor del área según su categoría.

Un factor que por mucho tiempo ha representado un obstáculo para la realización de tesis doctorales en DCS ha sido el propio número de doctores existente, capaces de dirigir las tesis y mantener grupos de investigación estables, así como cursos de doctorado. Si en esto la realidad actual es mejor, otros factores han empezado a distorsionar el panorama: la debilidad del área repercute en su reconocimiento académico, pues los méritos debidos a publicaciones e investigación están siendo poco valorados, de forma que no se incentiva su elección.

2.2. Departamentos responsables y titulaciones donde tiene presencia

Mayoritariamente, las asignaturas que abordan enseñanzas propias de nuestra área de conocimiento dentro de la Universidad están vinculadas a los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales (ver Figura 6) o, en todo caso, de Didácticas Específicas. Según los datos recogidos del curso 2013-14, prácticamente tres cuartas partes de los profesores y profesoras que imparten docencia propia del área pertenecen a departamentos en cuya denominación se lee “Didáctica de las Ciencias Sociales”, bien en solitario (23%), o bien junto a otras didácticas específicas (60%), ya sea de forma implícita bajo un título del tipo Departamento de Didácticas Específicas (DE) o Educación, ya sea de forma explícita junto con alguna o algunas de ellas en concreto, como Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), Ciencias Humanas, de las Artes y de las Ciencias (CH), de las Ciencias Experimentales (DCE), de la Matemática (DM)...

Cabe mencionar, por otro lado, que un pequeño grupo dentro del profesorado (17%) que imparte asignaturas de DCS está vinculado a departamentos, especialmente de Geografía e

Historia² (Otros) cuyo nombre no incluye ninguna mención a la didáctica o la educación, pero sí que contiene el área de DCS; según nuestro estudio, (Figura 7) más del 90% del profesorado pertenece al área de DCS.³

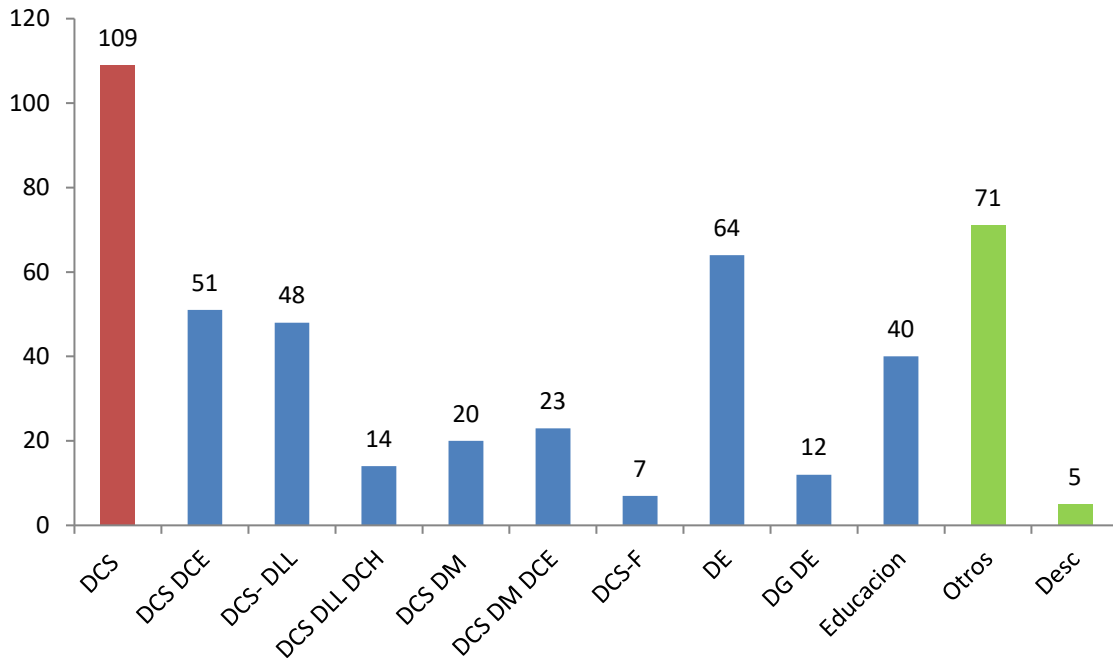


Figura 6. Distribución de profesorado por Departamentos (2013-2014)

Interesa señalar a este respecto que, aunque en las Facultades de Historia, contrariamente a lo que ha venido ocurriendo en los departamentos de Geografía, el profesorado tradicionalmente había mostrado escaso interés en proponer o impartir asignaturas de Didáctica, existe en la actualidad, y tal como señalan Prats y Valls (2011, pp. 20-21) un cambio de tendencia que se evidencia en los materiales que elaboran algunos de estos docentes, en la constitución de grupos de investigación e innovación en Didáctica de la Historia dentro de sus Facultades, o en la inclusión en muchos de sus congresos de una sección dedicada a cuestiones educativas, ya sea referidas al ámbito de la educación formal o de la no formal.

Las asignaturas específicas de DCS se hacen presentes en una gran variedad de estudios universitarios, tanto de Grado (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social...) como de Máster (de Formación de Profesorado de Secundaria, de Investigación Educativa, de Estudios antropológicos...), aunque su presencia se concentra fundamentalmente en los títulos que se dirigen a la formación de profesorado, ya sea de Educación Infantil y Primaria (Estudios de Grado), ya sea de Secundaria (Estudios de Master).

² Los nombres de los departamentos que no eran de Didáctica pero impartían docencia propia de nuestra área fueron "Geografía e Historia", "Geografía", "Geografía y Geología", "Geología, Geografía y Medio Ambiente", "Historia", "Historia, Geografía y Filosofía", "Historia Medieval, Moderna y Contemporánea", "Historia, Historia del Arte y Geografía", "Ciencias Históricas y Teoría de las Artes", "Patrimonio Artístico y Documental", "Sociología", "Ciencias de la Tierra" o "Estadística, Matemáticas e Informática"

³ Las cifras que aparecen en los gráficos pueden ser ligeramente diferentes de los totales, debido al modo de recogida de los datos.

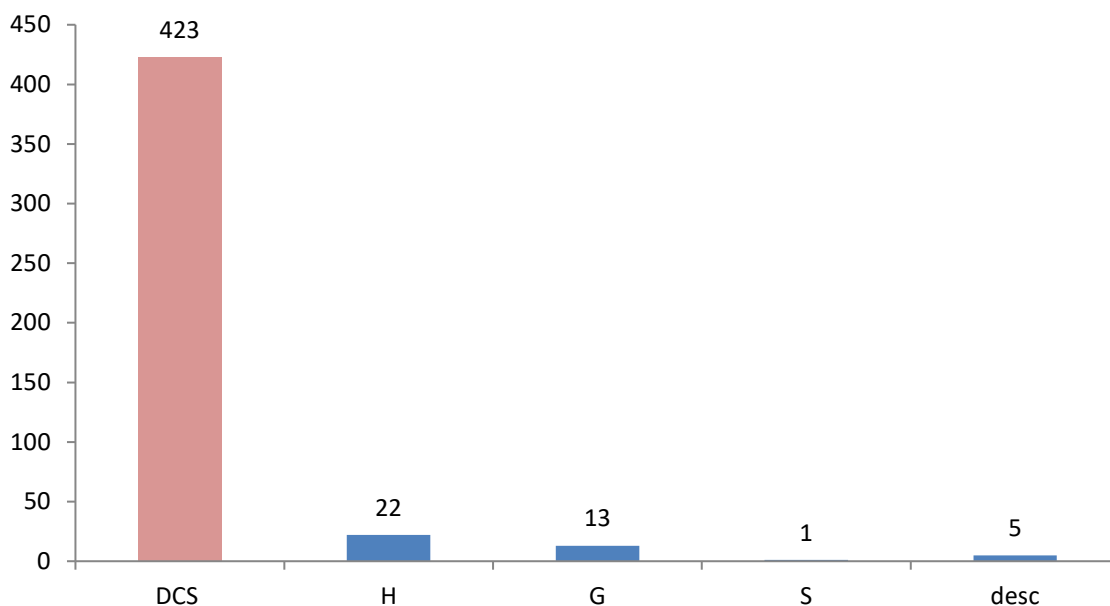


Figura 7. Distribución del profesorado por áreas (2013-2014)

En los estudios de Grado de Maestro la docencia del área parte del supuesto, más o menos fundamentado, de que los estudiantes dominan los saberes relativos a las Ciencias Sociales que tendrán que enseñar y conocen las características epistemológicas y curriculares de las Ciencias Sociales, gracias fundamentalmente a lo que han aprendido en su etapa escolar, y en las materias básicas del Grado. Estos estudiantes, sin embargo, se enfrentan a un doble problema: por un lado, sus conocimientos sobre las disciplinas sociales son insuficientes para su enseñanza, y por otro lado, desconocen, además, su naturaleza, sus finalidades y propósitos. Este es el ámbito en el que desarrollan su labor los profesores del área de DCS, un desafío para el cual precisan a su vez formación, pero también cierto grado de expectativas profesionales, aunque, como hemos señalado, no existan actualmente.

Desde este escenario Pagès, entre otros, define el sentido que ha de tener la función del docente en DCS, la cual, lejos de encaminarse a crear asignaturas sociales que ayuden a los estudiantes a superar sus lagunas sobre las Ciencias Sociales, se enfrenta al reto de acercar a los futuros docentes “a la concepción del saber o de la disciplina escolar y de sus relaciones con el saber sabio, por un lado, y con los propósitos filosóficos e ideológicos por los que se incluyeron en el currículo”, por otro lado (Gutiérrez y Pagès, 2014, p. 269). En el mundo cambiante que nos ha tocado vivir, que se enfrenta cada día a nuevos problemas y retos sociales, la DCS ha de contribuir a la formación de docentes reflexivos capaces dotar de sentido y significado a los contenidos sociales que se aprenden en las aulas escolares. Para ello, y siguiendo a Gutiérrez y Pagès (2014), la formación en el área que reciben en las aulas universitarias los futuros profesores y profesoras se ha de centrar, fundamentalmente, en los siguientes aspectos:

- a) La construcción de vínculos entre lo disciplinar y lo didáctico, entre teoría y práctica, entre investigación e innovación.
- b) La oportunidad de repensar y cuestionar el sentido, los propósitos y el valor de los conocimientos sociales establecidos en el currículo, de problematizar los

“viejos” contenidos e introducir otros nuevos en base a la realidad social del momento.

- c) La experiencia de trabajar con problemas relevantes o cuestiones socialmente vivas para identificar, analizar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno, desde la multicausalidad y la interdisciplinariedad, que favorezca, al mismo tiempo, la reflexión sobre la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, y en consecuencia, la deconstrucción de las concepciones transmisivas.

Por lo que se refiere al Máster de formación de profesorado de Secundaria, cuya andadura en nuestro país comenzó en el curso 2009-2010 a partir de la Ley Orgánica de Educación y la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, subsana parcialmente las deficiencias de formación de los estudiantes graduados en diversas especialidades de Historia, Geografía, Historia del Arte, etc. con algunos créditos destinados otras Ciencias Sociales que tendrán que enseñar. La docencia del área de DCS se concentra en el Módulo de la didáctica específica propia de la especialidad (profesorado de Geografía e Historia y profesorado de Economía) para abordar los contenidos propios del área, incluyendo los aspectos que determinan el desarrollo del currículo, la metodología, la innovación y la investigación educativa en este campo científico. Estos dos últimos elementos han sido tradicionalmente reivindicados dentro del área como elementos sustanciales para la formación del profesorado de secundaria, y actualmente están incorporados en la oferta educativa del 90% de las universidades públicas que imparten este Máster (González y De Miguel, 2014, p. 577) atendiendo con ello al nuevo perfil profesional que se ha dibujado para el docente: “el profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa, y que asume su papel como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área” (Estepa, 2012, p. 211).

3. La investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales

En anteriores páginas ya hemos hecho mención al escaso desarrollo que, según algunos de los autores más destacados del área, ha tenido la DCS como campo específico de conocimiento científico. Sus investigaciones, iniciadas en los años ochenta del siglo pasado tanto en Francia (de la mano del INRP), como en Italia (gracias al Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia y la Asociación de Profesores Clio'92), en el mundo anglosajón y en la propia España (destacando el papel de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los primeros años y después también de la AUPDCS⁴) no han tenido el desarrollo esperado, y menos aún si lo comparamos con el que han

⁴ Aunque se registró en el Ministerio del Interior el 2 de junio de 1989 con el nombre “Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales”, sus inicios se gestaron en 1987, durante el I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, organizado por la profesora Ana María Aranda y celebrado en noviembre de ese año en la Universidad de Salamanca. Los allí reunidos, preocupados por el desarrollo de estudios e investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, y en cada una de ellas (Geografía, Historia y demás Ciencias Sociales), así como por la formación de los docentes en esta área de conocimiento, decidieron nombrar una comisión gestora que se encargaría de elaborar un anteproyecto de los Estatutos de la Asociación., que fue discutido y aprobado finalmente el 18 de febrero de 1989 en la Escuela Universitaria “Pablo Montesinos” de Madrid, donde fue nombrada, además, la primera Junta Directiva. Véase AUPDCS (1990) *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 1, pp. 5-6.

vivido otras Didácticas Específicas, como Didáctica de las Ciencias Experimentales o Didáctica de las Matemáticas (Estepa, 2009; Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

En opinión de Prats y Valls (2011, p. 24) en el área hay, en la actualidad, un “gran retraso” en la discusión epistemológica y, lejos de haber una verdadera reflexión teórica, se “copia, sin ni siquiera adaptarlo, lo menos interesante y actual del debate teórico que se produce en el conjunto y en cada una de las ciencias sociales”. Para estos autores, aunque se han producido algunos avances, aún están vigentes los problemas que ya fueron señalados por Prats en 1996 en el VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales organizado por la AUPDCS en Las Palmas de Gran Canaria, y que se resumían en: una falta de acuerdo en cuáles son los núcleos conceptuales sobre los que trabajar y los principales problemas a dilucidar, un escaso desarrollo de métodos y técnicas de investigación propias del área, una relativa colonización metodológica de otras Ciencias Sociales, una escasa atención a las peculiaridades conceptuales y epistemológicas de las ciencias que se trata de enseñar, y una influencia en ocasiones perversa de ideologías pedagógicas en el planteamiento de nuestros propios temas de estudio (Prats, 1997, p. 12).

Una de las causas del lento avance que la DCS está experimentando en su proceso de maduración como disciplina científica se ha situado en la escasa tradición investigadora que tenía el profesorado del que se nutrió el área en sus inicios, el cual procedía mayoritariamente de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Para algunos autores, el hecho de que en 2003, casi 20 años después de la incorporación del área a la Universidad, de 176 profesores funcionarios que la integraban (frente a una centena de no numerarios), dos tercios fueran Titulares de Escuela Universitaria a los que, por tanto, no se exigía el doctorado (Liceras, 2004), pone de manifiesto que “se ha tendido más a la labor docente que a la labor de investigación” (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 152).

Sin embargo, cabe añadir aquí que, a la vista de los datos revelados en el estudio de 2015 sobre la situación del profesorado (Aranda y López, 2015), en el que como ya señalamos más arriba se ha constatado que el 56% de los docentes del área tienen actualmente el título de Doctor, la mejora en la cualificación académica del profesorado, por sí sola, no va asociada a un crecimiento en la calidad y cantidad de la producción investigadora. La razón, en nuestra modesta opinión, está probablemente en que dicha cualificación no se traduce en unas mejores condiciones laborales: la inestabilidad y la precariedad laboral que vive actualmente la mayor parte del profesorado del área influyen negativamente en la calidad de sus investigaciones.

Por otro lado, aunque de algún modo relacionado con estas características socioprofesionales del colectivo especializado en DCS (donde están muy presentes los intereses por lograr la acreditación que permita la estabilidad o, en todo caso, la promoción profesional), la necesidad de acrecentar el número y la calidad de las publicaciones periódicas, congresos y libros que den a conocer resultados de sus investigaciones, y que contribuyan en consecuencia, a impulsar el desarrollo nacional e internacional de esta comunidad investigadora, está haciendo

Cabe señalar, asimismo, dentro de las iniciativas que demostraban una preocupación real por la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas en nuestro país, la constitución, en 1991, de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía (AEPHG), que viene organizando encuentros y ofreciendo cursos de formación en el área, y cuenta desde sus orígenes con unos 400 socios, todos ellos docentes de esta especialidad en Secundaria.

“cada vez más difícil conservar una visión de conjunto sobre el campo de investigación y los temas que más llaman la atención de los especialistas” (Estepa, 2009, p.20).

En un esfuerzo por analizar y clasificar las principales preocupaciones de las que se han venido ocupando los investigadores del área, y atendiendo además a las aportaciones que sobre esta cuestión han venido haciendo otros autores, el profesor Estepa (2009, pp. 20-21) distingue cinco líneas principales de investigación en DCS en torno a las cuales se encuadran los diferentes trabajos científicos del área, según se centren en o aborden aspectos relacionados con:

- a) El currículum de CCSS, es decir, lo que afecta a los contenidos, materiales curriculares, metodologías y estrategias de enseñanza, recursos, evaluación..., y donde, según los datos recogidos por Prats y Valls (2011, p.29), se concentran el mayor porcentaje de los trabajos del área, suponiendo el 35% de sus Tesis Doctorales y proyectos de investigación.
- b) El profesorado de CCSS, tratando aspectos sociológicos o cuestiones referidas a la formación (inicial y permanente) del profesorado, sus percepciones, su práctica docente y su desarrollo profesional.
- c) El alumnado, para estudiar sus concepciones sobre las disciplinas referentes, su proceso de aprendizaje y las dificultades que afrontan en el mismo.
- d) La enseñanza y el aprendizaje de las CCSS, atendiendo a una perspectiva integradora que contempla las interacciones entre todos los elementos que intervienen en el aula, incluyendo el currículo, el profesorado y el alumnado.
- e) La epistemología y metodología de investigación didáctica.

El mapa de la producción investigadora del área dibujado por los profesores Valls y Prats en 2011 a partir del análisis de las Tesis Doctorales defendidas hasta entonces, que alcanzaban ya la cifra de 170, y de los proyectos de investigación desarrollados (Prats y Valls, 2011, pp. 26-31), ha revelado algunos desequilibrios en cuanto a:

- La distribución de la producción en el conjunto de las Universidades públicas españolas: el 70% se concentra en las dos de Barcelona (UB y UAB).
- El rigor metodológico de la investigación: aunque detectan un nivel medio en los trabajos sobre historia de la didáctica de la historia o de la geografía (donde se utilizan los métodos propios de los historiadores), en el resto de la producción la metodología empleada es muy desigual, y en buen número de tesis es calificada de “muy elemental y poco rigurosa”, o hasta “inclasificable” (26%).
- Los niveles educativos sobre los que se investiga: la mitad de los trabajos desarrollados investigan aspectos de DCS que afectan a la etapa Secundaria, siendo muchos menos los que estudian aspectos referidos la Educación Primaria y prácticamente inexistentes los que se centran en la Educación Infantil. Entre las posibles razones que se han señalado para explicar este desequilibrio en cuanto a los contextos educativos objeto de investigación están:

- En lo que respecta al escaso interés por estudiar los niveles anteriores a Secundaria: por un lado, la probablemente escasa credibilidad que nosotros mismos como formadores de maestros y maestras en DCS otorgamos al papel que juega el área en la educación de los niños de 3 a 6 años, y, por otro lado, el carácter integrador que viene caracterizando al currículo de Educación Primaria, nublando el interés por la investigación sobre la enseñanza de los contenidos sociales y especialmente los referidos a la Historia (Sánchez Agustí, 2010, pp. 435-436).
- En lo que se refiere al elevado número de investigaciones que se centran en la enseñanza Secundaria, en cambio, la explicación se puede encontrar en el hecho de que “la mayor parte de los investigadores proceden de las licenciaturas de Geografía e Historia, lo que supone que no pocos han pasado por las aulas de Secundaria como docentes, y que es lo que más les preocupa, mejor conocen y más interesa” (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p.158).
- Las temáticas objeto de investigación: el mayor porcentaje de los trabajos desarrollados (35%) abordan cuestiones referidas al diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas. Si atendemos además a lo que Sánchez Agustí (2010) señaló sobre la distribución por campos científicos de la producción investigadora de DCS en base a las Tesis Doctorales defendidas en la primera década del presente siglo se aprecia además un ligero predominio de las referidas a la enseñanza de la historia, seguidas de cerca por las que adoptan un perspectiva interdisciplinar, y sobrepasando con creces a las que se centran en la Geografía, el Patrimonio o la Educación para la Ciudadanía de manera específica (Sánchez Agustí, 2010, p. 434). Ello no impide, sin embargo, reconocer una evolución en los intereses del área, de modo que, como apunta Estepa (2009, p. 23), frente a las numerosas investigaciones que en los noventa y comienzos del presente siglo se centraron en el profesorado, sus concepciones y su formación inicial y permanente, en los últimos años se está produciendo un predominio evidente de los estudios en torno a la Educación para la Ciudadanía y las TICs (temática en la cual se centran, además, el mayor número de proyectos I+D desarrollados en el área entre 2004 y 2009), y una creciente preocupación investigadora, aunque sin alcanzar los niveles de la línea anterior, por la Educación Patrimonial.

De estas tendencias en los intereses del área por los distintos campos de investigación dan fe, por ejemplo, los congresos monográficos que la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales ha venido celebrando (ver Tabla 1). De los 28 simposios organizados hasta ahora, ocho –casi todos entre 2004 y 2016- se han dedicado a la educación para la ciudadanía y nueve a la formación del profesorado (1990, 1992, 1993, 1997, 2000, 2002, 2006 y 2008) y las competencias profesionales del maestro (2007).

Tabla 1.

Temáticas de los Simposios organizados por las AUPDCS desde sus orígenes hasta la actualidad.

Edición	Ciudad	Co-organizadores	Fechas	Temática
XXVIII	Córdoba	Univ. de Córdoba	2017	Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación.
XXVII	Las Palmas de Gran Canaria	Univ. de Las Palmas de Gran Canaria	2016**	Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global.
XXVI	Cáceres	Univ. de Extremadura	2015**	Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.
XXV	Barcelona	Universitat Autònoma de Barcelona	2014	25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro
XXIV	Guadalajara	Univ. de Alcalá de Henares	2013**	Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social
XXIII	Sevilla	Univ. de Sevilla	2012**	Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales
XXII	Murcia	Univ. de Murcia	2011	La evaluación en didáctica de las ciencias sociales
XXI	Zaragoza	Univ. de Zaragoza	2010	Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
XX	Bolonia (Italia)	Univ. de Bolonia – Clio '92 – Didpat	2009**	La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”
XIX	Baeza	Univ. Jaén - U. Internacional de Andalucía	2008*	Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado
XVIII	Bilbao	Univ. del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	2007*	Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización
XVII	Antequera	Univ. de Málaga	2006*	Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales
XVI	Almería	Univ. de Almería	2005**	Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo
XV	Alicante	Univ. de Alicante	2004**	Formación de la ciudadanía: nuevos problemas y nuevas técnicas de información y comunicación
XIV	Cuenca	Univ. de Castilla La Mancha	2003	El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales
XIII	Palencia	Univ. de Valladolid	2002*	Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales
XII	Oviedo	Univ. de Oviedo	2001	Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales.
XI	Huelva	Univ. de Huelva -U. Internacional de Andalucía	2000*	Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales
X	Logroño	Univ. de La Rioja	1999	Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI
IX	Lleida	Universitat de Lleida	1998**	Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales.
VIII	Salamanca	Univ. de Salamanca	1997*	Presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales
VII	Las Palmas de Gran Canaria	Univ. de Las Palmas de Gran Canaria	1996	La investigación en didáctica de las ciencias sociales
VI	Pontevedra	Univ. de Santiago de Compostela	1994	Los contenidos de Ciencias Sociales en el currículo escolar: Selección y secuenciación. Educación infantil, primaria y secundaria

V	Burgos	Univ. de Valladolid	1993*	La intervención didáctica en la formación del profesorado de ciencias sociales
IV	Girona	Universitat de Girona (Universitat Autònoma de Barcelona)	1992*	La teoría y la práctica en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales
III	San Sebastián	Univ. del País Vasco	1991	La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales
II	Córdoba	Univ. de Córdoba	1990*	Los nuevos currícula de DCS para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria
I	Salamanca	Univ. de Salamanca	1987	I Simposium de didáctica de las ciencias sociales

Fuente: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (<http://didactica-ciencias-sociales.org/simposios/simposios-anteriores/>).

Nota: * Formación del profesorado y competencias profesionales del maestro; ** Educación para la ciudadanía.

Dejando a un lado, sin embargo, las temáticas en que se han venido centrando, los simposios del área se han revelado un foro de comunicación e intercambio necesario entre sus investigadores, noveles o veteranos, donde se dan a conocer los pequeños o grandes avances que se producen en el área, bien en el seno de proyectos de investigación subvencionados, bien como producto del desarrollo de tesis doctorales o bien como resultado de iniciativas individuales o conjuntas de profesores y profesoras del área. Estas relaciones entre investigadores son algo fundamental para mejorar nuestra investigación en DCS. De hecho, entre las muchas necesidades que según diferentes autores tiene que afrontar esta área de conocimiento, está la formación de equipos de investigación estables, que favorezcan la cooperación con otras Universidades, con otros niveles educativos, e incluso con otros países de Europa donde desarrollar programas de intercambio y colaboración en docencia e investigación que influirían positivamente en la producción científica del área (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p. 163). Pero también se han de buscar nexos de colaboración con otras áreas afines, especialmente las otras didácticas específicas, para compartir debates, intercambiar resultados de investigación y buscar fundamentaciones comunes, que nos lleven a comprender la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo una visión holística y multidisciplinar (Estepa, 2009, p. 25).

Por otro lado, los Congresos de la AUPDCS nos sirven también para constatar, como señalábamos en anteriores páginas, esa necesidad sentida por el área de aumentar su producción científica, entendida ésta en sentido amplio, y que, en coherencia, con el ya mencionado crecimiento que experimenta su comunidad científica, se refleja en el elevado número de comunicaciones que se presentan a dichos congresos⁵.

Si atendemos, sin embargo, a la producción científica del área en sentido estricto, es decir, a la procedente directamente de la investigación empírica o de la reflexión teórica “de altura”, ésta es relativamente escasa, tal como señalan Miralles, Molina y Ortuño (2011, pp. 154-155):

porque aunque han aumentado enormemente las publicaciones, aún son muchos los trabajos que, más que presentar conclusiones procedentes de la investigación,

⁵ En la página web de la AUPDCS pueden consultarse los libros en donde se recogen las comunicaciones presentadas y admitidas en cada uno de sus congresos (<http://didactica-ciencias-sociales.org/simposios/simposios-anteriores/>).

tienden a la divulgación, a la reflexión sobre aspectos muy puntuales y no especialmente significativos, o a la exposición de actuaciones relacionadas con la práctica docente en un sentido amplio (artículos en los que, por ejemplo, se presentan propuestas de innovación docente, reflexiones sobre alguna temática concreta o experiencias didácticas). Estos trabajos, que en modo alguno carecen de interés y son realmente necesarios en un área como la que nos ocupa que tiene una marcada faceta aplicada, no obstante, no se pueden considerar como producto de la investigación ni de la reflexión teórica “de altura” y, por tanto, tampoco como producción científica en sentido estricto.

El área, pues, debe afrontar cuanto antes una serie de retos en su propia definición, en sus planteamientos teóricos, y en lo que se refiere al sentido, el contenido y la forma de sus investigaciones que, de ser alcanzados, le otorgarían el grado de madurez que aún no ha logrado como campo de conocimiento científico (Estepa, 2009; Prats y Valls, 2011; Miralles, Molina y Ortuño, 2011).

Aún es preciso concretar y definir el ámbito específico de investigación propio de la DCS (Prats y Valls, 2011, p. 25), el cual sin duda debe nutrirse de las diversas Ciencias Sociales (la Historia, la Antropología, la Política, la Comunicación, la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, la Geografía...), para encontrar su propia personalidad en esa encrucijada que le plantean, por un lado, las que se ocupan tradicionalmente del aprendizaje y la enseñanza y, por otro, las que constituyen la base de los conocimientos sobre “lo social” que se pretenden enseñar, las ciencias referentes, que son, en realidad, “nuestras raíces, nuestros anclajes” (González, 2002b).

Urge debatir sobre el planteamiento de investigaciones rigurosas en torno al desarrollo del currículo de Ciencias Sociales en las etapas de Educación Infantil y Primaria, recuperando el interés por estudiar los aspectos que tienen que ver con la enseñanza de los contenidos que proceden de las ciencias referentes, investigar “sobre qué, cómo, cuándo y de qué manera enseñar Historia” (Sánchez Agustí, 2010, p.436) pero también Geografía, Arte, Economía... y averiguar además “los usos que los niños y las niñas, los y las jóvenes dan a estos saberes (...), si los utilizan en su vida para conocer su mundo e interpretarlo y valorarlo, (...) saber cuáles utilizan y por qué” (Gutiérrez y Pagès, 2014, p. 273).

Pero además del “qué” y el “cómo” investigar no hemos de olvidar el “para qué”, más aún en el campo de las didácticas. Nuestros trabajos de investigación deben ser útiles para la praxis que desarrollan los docentes de los distintos niveles educativos en sus aulas, y en consecuencia, deben contar con la colaboración de este colectivo. Considerando que la investigación en el área tiene como fin último propiciar la mejora de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en especial, de la práctica docente del profesorado y de la formación del alumnado, es preciso “hacer un gran esfuerzo de vinculación entre investigación, experimentación curricular y formación del profesorado involucrado, según el clásico triángulo investigación educativa–experimentación curricular–desarrollo profesional, que constituye un marco modélico para el análisis y la actuación en educación” (Estepa, 2009, p. 27).

4. Conclusiones

Los resultados de nuestro estudio sobre la situación actual del profesorado del área permiten concluir que, como se ha visto, si bien se ha producido un significativo incremento del número de profesores del área, y un progreso, aunque sea incompleto, del afianzamiento de su

identidad científica, el descenso relativo del profesorado estable y el continuo aumento del número de profesores con contratos temporales y precarios repercute negativamente en la actividad docente e investigadora que se desarrolla dentro del área.

Aunque se constata el aumento progresivo de docentes del área que son doctores e investigadores en DCS, dicha cualificación no va asociada a una mejora de su situación laboral, determinada ahora por los sistemas de acreditación cuyos criterios de valoración apenas incentivan, más bien al contrario, la especialización en esta área de conocimiento.

La investigación, materializada en las tesis doctorales, evidencia importantes desequilibrios, comenzando por que solo el 27% de las tesis lo son de DCS. Se detectan también desequilibrios territoriales, metodológicos y temáticos. Estas deficiencias podrían ser consideradas oportunidades si existieran posibilidades de promoción docente. En este ámbito de oportunidad se puede y debe inscribir la actuación de la AUPDCS.

Referencias bibliográficas

- Armas, X. (2004). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (pp. 161-174). Málaga: Aljibe.
- AUPDCS (1990). *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 1. Recuperado a partir de: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/1-1990.pdf.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Estepa, J. (2012). La formación del profesorado para enseñar la participación en el grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. 2, pp. 211-220). Sevilla: Diada/AUPDCS.
- González Gallego, I. (2002a). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En I. González Gallego (dir.), *La Geografía y la Historia: elementos del Medio* (pp. 9-100). Madrid: MEC.
- González Gallego, I. (2002b). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- González Gallego, I. y De Miguel, R. (2014). Formación del profesorado en educación secundaria: diversidad en el tratamiento de la innovación e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 573-582). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB.
- Gutiérrez, M.C. y Pagès, J. (2014). La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones interdisciplinarias. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 2, pp. 261-283). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB.

-
- Liceras Ruiz, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1) Recuperado a partir de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev81A RT4.pdf>
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- Miralles, P; Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29, 1, 149-174.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.
- Prats, J. (1997). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Notas para un debate deseable). En AUPDCS, *La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 9-25). Sevilla: Diada Editora.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Sánchez Agustí, M. (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: Institución "Fernando el Católico" y AUPDCS.
- Valls, R (2009). Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales (1900-1970). *Con-Ciencia Social*, 13, 141-146.

Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método

*Relevant social problems in the primary classroom: the
“cartography of the controversy” as a method*

Naira Díaz Moreno

*Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: nairadia@ual.es*

María del Mar Felices de la Fuente

*Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Almería
Email: mfelices@uma.es*

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>

Resumen

En la actualidad, una de las principales finalidades de las Ciencias Sociales es desarrollar el pensamiento social y crítico en el alumnado, por lo que se hace imprescindible trabajar con controversias sociales. En consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo analizar cómo aparece el agua en la prensa local de Almería, provincia donde es un bien escaso y genera polémica, y determinar si estamos ante un tema controvertido susceptible de ser trasladado al contexto educativo. La elección del agua como temática se justifica por ser un contenido ampliamente presente en el currículo de Educación Primaria, tanto en el área de Ciencias Sociales como de Ciencias de la Naturaleza, y por la posibilidad que ofrece de ser abordada desde una perspectiva interdisciplinar.

Para el desarrollo de la investigación, hemos empleado una metodología mixta. Así, desde un enfoque cuantitativo, hemos utilizado las metodologías “constructed week” y “noticia testigo”, que nos permitieron detectar los primeros rasgos de problematización del agua en la prensa local. Por otra parte, desde un enfoque cualitativo, hemos trabajado con la “cartografía de la controversia” que consiste en una adaptación de la Teoría del Actor Red. Como resultados de investigación, hemos obtenido dos mapas donde se manifiesta el agua como contenido problemático, y se representan los vínculos establecidos entre los distintos indicadores de la controversia. Ambos mapas pueden considerarse recursos con amplio potencial didáctico, ya que permiten trabajar contenidos curriculares a través de nuevos métodos, a la par que desarrollan el pensamiento social, crítico y divergente del alumnado.

Palabras clave: enseñanza primaria; alfabetización informacional; prensa; recursos naturales; enseñanza de las ciencias sociales; enseñanza de las ciencias.

Abstract

Nowadays one of the main goals in Social Education is to develop social and critical thinking in students and with this aim in mind it becomes indispensable to use social issues. Hence, the aim of our research is firstly to analyse how appears the topic “water” in the Almería’s local press, a province where water shortage exists and second, to determine if the topic of water constitutes a controversial issue useful in the educational context. We selected water as our research topic for several reasons: on the one hand, due to its high presence in the Primary Education curriculum which includes this item in the Social Science area and in the Natural Science area as well. On the other hand, this topic offers the possibility to be treated from an interdisciplinary perspective.

To conduct this research we have used a mixed methodology combining quantitative and qualitative approaches. The “constructed week” and “witness news” methodologies were used as a quantitative approach and have allowed us to detect the first features of the topic water as an issue. Furthermore, using a qualitative approach, we have used the “mapping controversy” methodology that consists of an adjustment of the Theory of the Actor Network. We have obtained two maps as results of our research, where the topic of water is showed as an issue or a controversial theme and links established among the different indicators of the controversy are also shown in the maps. Both maps can be considered as powerful educational tools due to the fact that they are useful to study different curricular content through news methods and, at the same time, they allow to develop social, critical and divergent thinking in students.

Keywords: curriculum design; educational research; coaching; teacher training; teaching social sciences.

1. Planteamiento del objeto de estudio

Uno de los principales cometidos del profesorado en la actualidad es motivar al alumnado y fomentar en él la reflexión y el pensamiento social y crítico sobre la realidad que le rodea. Con el fin de alcanzar este objetivo, es importante analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean en el contexto del aula para abordar los contenidos curriculares, y a este respecto, trabajar con problemas o controversias sociales se ha convertido en una de las fórmulas más idóneas para incrementar el nivel de motivación y formar el pensamiento social, valorando críticamente el entorno y analizando información sobre los fenómenos y procesos sociales abordados. De este modo, los estudiantes asumen una posición crítica ante determinados hechos a la par que ponen en práctica la toma de decisiones (Pagès, 1998).

En este marco, en que las problemáticas sociales y las controversias se erigen como principal medio para formar el pensamiento social y favorecer la interiorización de aprendizajes y conocimientos (López-Facal, 2011), es donde encuadramos el presente trabajo, que propone una herramienta o recurso didáctico para trabajar el agua en Educación Primaria como contenido curricular controvertido. Hablamos de contenido controvertido teniendo en cuenta el contexto en el que planteamos la investigación, en este caso, Almería, donde su uso y gestión generan una amplia controversia debido a la existente percepción de déficit hídrico en la provincia. Es preciso destacar además el carácter interdisciplinar del agua en el currículo, ya que en esta etapa se

incluye como contenido tanto en el área de Ciencias Naturales, como en el área de Ciencias Sociales, lo que permite trabajar esta temática desde una perspectiva globalizadora y compartida.

A partir de la investigación que aquí presentamos tratamos de evidenciar si el agua es realmente una temática controvertida y una problemática social candente en la provincia de Almería, tal y como se ha apuntado ya en recientes publicaciones (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2016). Para realizar nuestra investigación, hemos empleado una metodología mixta. Desde un enfoque cuantitativo, hemos llevado a cabo dos aproximaciones distintas, utilizando las metodologías “constructed week” (Dimopoulos y Koulaidis, 2003) y “noticia testigo” (Fernández-Muerza, 2004) que nos permitieron detectar las primeras características de esta problemática en la prensa local como presencia con que aparecen las noticias o tipo de evento en el que se desarrollan. Asimismo, desde un enfoque cualitativo, hemos trabajado con la “cartografía de la controversia”, desarrollada por Bruno Latour y Michelle Callon, que consiste en una adaptación de la Teoría del Actor Red (Latour, 2005). En esta cartografía representamos distintos indicadores de controversias como actores, tipos de evento y corrientes sociocientíficas y nos servirá como instrumento para describir qué tipo de evento y qué corrientes generan más controversia.

Como resultados de investigación, presentamos dos mapas obtenidos a través de los software Gephi y Ucinet (Borgatti *et al.*, 2002) donde hemos representado los vínculos establecidos entre los distintos indicadores de la controversia. Ambos permiten introducir al alumnado en los grandes debates sociales donde existen distintos puntos de vista, diferentes intereses en juego, y donde es preciso que ellos construyan su propia opinión al respecto desde una perspectiva crítica y fundamentada. Creemos, por tanto, que estos recursos pueden convertirse en una potente herramienta didáctica que permite fomentar la reflexión en torno a las problemáticas que rodean a un bien tanpreciado como es el agua en la provincia de Almería y sus repercusiones sociales. Su implementación en el aula genera conciencia social, posibilita trabajar contenidos curriculares a partir de nuevos métodos que implican el uso y análisis de fuentes de información y, en último término, se convierte en una vía esencial para el desarrollo del pensamiento social y racional en el alumnado, y para su “alfabetización” crítica (Tosar y Santisteban, 2016).

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Trabajar y reflexionar sobre problemas sociales relevantes en las aulas, desde las dos áreas de conocimiento que aquí proponemos, son planteamientos que responden a las demandas del actual currículo de Educación Primaria¹, que establece entre sus principios: la visión interdisciplinar y multidisciplinar que debe tener el conocimiento, fomentando así las conexiones entre diferentes áreas y la comprensión global de los fenómenos estudiados; la conexión entre contenidos y medio que nos circunda, para que lo aprendido pueda trasladarse a las situaciones de la vida cotidiana; la contextualización de los aprendizajes en la vida cotidiana y los recursos del medio cercano, para que el alumnado sea capaz de relacionar su propia experiencia con lo

1 Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Publicado en el BOJA, el viernes 27 de marzo de 2015. Núm 60. Págs. 10-11.

aprendido; el fomento del uso de diversas fuentes de información, en el caso que nos ocupa, de noticias de prensa; y, como elemento fundamental, la concienciación sobre los temas y problemas que nos afectan a todos, en un mundo globalizado, entre los que se incluyen el agotamiento de los recursos naturales y la contaminación, aspectos ambos íntimamente relacionados con el agua, su uso y explotación. Junto a estos problemas se consideran la salud, la pobreza en el mundo, la violencia, el racismo, la emigración o las desigualdades entre las personas, pueblos y naciones. Son, por tanto, algunos de los problemas sociales relevantes que desde las escuelas deben trabajarse y abordarse, con el objetivo de desarrollar el pensamiento social y crítico del alumnado de Educación Primaria.

Desde las diferentes áreas es necesario trabajar de forma transversal estas problemáticas en las que se ve inmerso nuestro mundo y, más si cabe, desde las Ciencias Sociales, potenciando una orientación práctica basada en la formulación de problemas, de distinta complejidad, que partan de la propia experiencia del alumnado y que demanden su análisis, valoración y puesta en común, mediante debates o actividades de carácter crítico y participativo. Sólo profundizando en estas cuestiones y haciendo al alumnado partícipe de ellas, será posible desarrollar las competencias básicas -tales como la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2009)-, el pensamiento racional y crítico y la capacidad de acción y participación del estudiantado en su sociedad.

En lo que respecta a los problemas sociales relevantes, desde nuestra área de conocimiento se les han otorgado diversas denominaciones, como *temas de controversia social* (Soley, 1996), *temas polémicos* (Stenhouse, 1987), *conflictos sociales candentes* (López-Facal y Santidrián, 2011) o *cuestiones socialmente vivas* -en Francia, *questions vives* (Legardez y Simonneaux, 2006)-, entre otras, y se han explicado desde diversos enfoques, manteniendo ciertos rasgos comunes. En este sentido, López-Facal y Santidrián definían estos problemas como “aquellos que dan lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación en la sociedad” (López-Facal y Santidrián, 2011, p. 11). Por su parte, Legardez y Simonneaux manifestaban que se trataba de cuestiones no decididas por la ciencia o la sociedad, que estaban abiertas a debate y controversia (Legardez y Simonneaux, 2006).

Más allá de las distintas definiciones que encontramos sobre el término, algunas de las cuales pueden consultarse en el trabajo de Canal, Costa y Santisteban (2012: 528-529), existe una cierta unanimidad en cuanto a que incluir estas problemáticas en las aulas permite desarrollar el pensamiento crítico y social del alumnado, su capacidad de toma de decisiones responsables en su futuro -de forma autónoma y constructiva-, y sus habilidades de diálogo y consenso, ya que interactuando con otras personas podemos encontrar opiniones divergentes a las nuestras (Oller, 1999). Algunos autores como Pagès, añaden además destrezas como la búsqueda de soluciones imaginativas, que fomentan el pensamiento creativo y el pensamiento divergente para la resolución de los problemas planteados (Pagès, 1998).

Teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar de esta aportación, es preciso señalar que, en el campo de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, estos problemas sociales relevantes se han denominado *problemáticas o controversias sociocientíficas*. Sobre sus variadas definiciones y su contextualización en el campo de la enseñanza de las ciencias (e.g. Jiménez-Aleixandre, 2010;

Kolstø, 2001 y Solbes y Torres, 2012 y Zeidler, 2014), destacamos el trabajo de Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, donde plantean un estado de la cuestión sobre el término y el tratamiento que se ha hecho del mismo en la bibliografía propia del campo de esta área. Para las autoras, una definición válida para las *controversias sociocientíficas*, sería:

(...) aquellos problemas relacionados con ciencia y sociedad que denotan la compleja relación que existe entre ambas y que normalmente surgen cuando existe una diferencia de opiniones o desacuerdos entre periodistas, ciudadanos y científicos (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2014: 694-695).

Y son precisamente estas *controversias sociocientíficas* las que, al igual que los *problemas sociales relevantes*, adquieren un protagonismo fundamental también en el área de Ciencias de la Naturaleza del currículo de Educación Primaria. Se apuesta así por un aprendizaje basado igualmente en problemas o controversias, a fin de que el estudiantado sea capaz de interpretar la realidad para poder plantear soluciones y desarrollar actitudes críticas ante las consecuencias que resultan de los avances científicos. Es imprescindible que las niñas y los niños adquieran una actitud de toma de conciencia, participación y toma de decisiones fundamentadas, ante los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad.

Podemos afirmar en consecuencia, que el tratamiento en el aula de *problemas sociales relevantes* o de *controversias sociocientíficas*, posibilita la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, que participará en su mundo a través de los cauces democráticos establecidos para ello. Es importante apuntar además, que suele tratarse de temas que, por su actualidad o vínculo con el entorno directo del alumnado, despierta su interés y le implica emocionalmente, lo que tiende a aumentar el nivel de compromiso e involucración de la niña o del niño. No obstante, como señala López-Facal, el componente emotivo o sentimental no debe impedir que los y las discentes construyan una argumentación lo suficientemente fiable y contrastada, a partir de distintas fuentes y datos, y alejada de posturas subjetivas o parciales (López-Facal, 2011, p. 14-15).

Un currículo basado en *problemas sociales relevantes* conlleva como consecuencia directa la *literacidad crítica* del alumnado, que debe orientarse a la acción, significando ésta el compromiso e intervención en dichos problemas (Santisteban *et al.*, 2016). Enseñar los contenidos sociales a partir de problemáticas posibilita la adquisición de competencias igualmente necesarias en nuestra sociedad, que nos predisponen a la crítica frente a la ingente cantidad de información que recibimos a diario, a través de las diversas fuentes dispuestas para ello, en multitud de formatos. Hoy en día, teniendo en cuenta la importancia de la información visual y su carácter efímero, se hace imperativo que el alumnado aprenda a seleccionarla y a reconocer su nivel de validez. El planteamiento de problemas sociales relevantes en el aula, con la intención de analizarlos y proponer soluciones a los mismos, lleva implícito el cuestionamiento del orden social establecido y de las relaciones de poder y dominación que presiden nuestro mundo, por lo que pensar y reflexionar sobre estos aspectos, y sobre las alternativas a ese sistema, podrán conducir al cambio social (Santisteban *et al.*, 2016). El sentido último de la inclusión de estos problemas sociales en los currículos, no es otro que transformar la mente del alumnado y desarrollar su *literacidad crítica* para que sea capaz de enfrentarse a su mundo e intervenir en él.

Desde el área de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, se promueve igualmente la *alfabetización científica* del alumnado puesto que, en nuestra sociedad, cada día es más notoria la presencia de cuestiones de base científica sobre las que la ciudadanía debe de tener una opinión fundamentada ya que le afecta tanto personal como socialmente (Pedrinaci *et al*, 2012). Sin embargo y aunque la idea de la alfabetización científica parece estar clara en la Comunidad de enseñanza de las ciencias, no existe consenso sobre la definición de este constructo (DeBoer, 2000). La literatura sobre la misma se ha multiplicado en las últimas dos décadas con un verdadero aluvión de definiciones. Consideramos relevante, destacar la aportación que ofrece Bybee (1997) acerca de la alfabetización científica, ya que expresa cómo ésta:

(...) significa que una persona puede preguntar, hallar o dar respuesta a cuestiones que su curiosidad le plantea diariamente. Significa que una persona es capaz de describir, explicar y predecir fenómenos naturales. La alfabetización científica capacita para leer en la prensa artículos sobre ciencia y para participar en debates sociales sobre la validez de sus conclusiones. La alfabetización científica implica que la persona puede identificar los temas científicos que determinan las decisiones políticas y expresar posiciones informadas científica y tecnológicamente (Bybee, 1997, p. 42).

Asimismo, Blanco-López (2004) sostiene cómo la *alfabetización científica* engloba, por tanto, un conjunto de saberes, de capacidades o de competencias relevantes para comprender y desenvolverse en el mundo actual. Dicho autor (*opus cit.*) considera que la finalidad de la enseñanza de las ciencias es lograr que toda la población tenga unos conocimientos científicos que le permita no sólo comprender las noticias relacionadas con ciencia y tecnología -presentes en los medios de comunicación-, sino tomar decisiones y participar activamente en aquellos aspectos relacionadas con temas de naturaleza científico-tecnológicos convirtiéndose en uno de los principales objetivos en la enseñanza de las ciencias, junto con la formación de ciudadanos y ciudadanas, utilizando para ello las controversias sociocientíficas como contexto de enseñanza en el aula (España y Prieto, 2010; Sadler, 2009; Sadler, 2011 y Zeidler et al., 2005).

Pese a la diferencia entre los términos empleados, la *alfabetización científica* del alumnado, en inglés *scientific literacy*, sería el equivalente a lo que en Ciencias Sociales hemos denominado *literacidad*, concepto que presenta diversas traducciones -que comportan además, en algunas casos, matices diferenciadores-, entre las que destacan: *literacy*, en inglés; *littératie*, *alphabétisme* o *lettrisme*, en francés; *alfabetització*, *alfabetisme*, *literacitat*, en catalán; *letramento*, *alfabetiçao*, *literacia*, en portugués; o *alphabetisierung*, *literacy*, en alemán (Cassany y Castellà, 2010, p. 355). Pese a sus variadas denominaciones, en todos los casos parecen existir unos puntos de conexión que persiguen la formación de una ciudadanía que comprenda, desde una perspectiva crítica, la realidad circundante, y que sea capaz de tomar decisiones responsables y actuar en consecuencia.

En nuestro caso concreto, el problema social relevante o controvertido a tratar en el contexto del aula es el agua, contenido curricular que está presente en la Educación Primaria, tanto en el área de Ciencias Sociales como de Ciencias de la Naturaleza. La consideración de este contenido como controvertido se debe al contexto en el que hemos centrado la investigación: Almería, una provincia situada al sureste de la península, caracterizada por su aridez y por la escasez de precipitaciones anuales, ya que es una de las provincias con menor índice pluviométrico de Europa.

Estas condiciones hacen de este espacio un lugar donde los recursos hídricos superficiales son escasos, y los subterráneos, pese a ser algo más abundantes, están siendo explotados con gran intensidad, lo que genera preocupación. La relevancia del agua es vital, tanto por la alta demanda que existe a causa de la agricultura intensiva, motor de desarrollo económico de la provincia durante los últimos 30 años, como por la percepción social de déficit hídrico. Como consecuencia, Almería se ha visto emplazada a realizar un uso, gestión y reutilización de los recursos hídricos ejemplar, en un intento de racionalizar el agua lo máximo posible (Díaz-Moreno, 2013, p. 77-78).

A la inquietud ante la falta de agua, se ha unido además otro debate iniciado en 2004 con la derogación del Plan Hidrológico Nacional (PHN) y del trasvase del río Ebro, el más caudaloso de España, para transferir agua desde el extremo noreste hasta el sureste (Valencia, Alicante, Murcia y Almería), hecho que provocó una fuerte polémica a nivel nacional por el coste económico y el daño medioambiental que produciría el trasvase (Díaz-Moreno y Jiménez-Liso, 2016, p. 990). Estas circunstancias, junto con la implantación de la Directiva Europea Marco Agua en el 2000 nos lleva a pensar que el tema del agua, en nuestra provincia, puede considerarse como un problema social relevante o controversia sociocientífica, susceptible de ser abordada en las aulas desde una perspectiva interdisciplinar que conjugue las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Para corroborar si, efectivamente, podemos hablar del agua como un tema polémico y controvertido en Almería, planteamos la investigación que presentamos a continuación, en la que tratamos de determinar la presencia y fuerza que tiene esta temática, a partir del análisis de noticias que aparecen publicadas en la prensa local. Estas noticias y su contenido nos permitirán identificar indicadores de controversia, que verifiquen si realmente podemos hablar de un tema candente o no. No obstante, de forma previa, consideramos necesario exponer, brevemente, de qué modo aparece el contenido del agua en el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, tanto en el área de Ciencias Sociales, como de Ciencias Naturales.

En lo que respecta al currículo de Ciencias Sociales, la importancia del agua como elemento fundamental del medio natural se pone de relieve en el Bloque 2. *El mundo en que vivimos*, donde se presenta como contenido “El agua y el consumo responsable”. Se plantea, además, dentro de las orientaciones dadas, la necesidad de que el alumnado, a través de este y otros contenidos, sea capaz de desarrollar las habilidades necesarias para aprender a interpretar diferentes tipos de textos, cuadros, gráficos o representaciones cartográficas, entre otras. En este marco metodológico, tendría cabida el trabajo con noticias de prensa local -en el que se fundamenta nuestra investigación- o los “mapas de la controversia”, que permitirán desarrollar la capacidad de análisis e interpretación de los y las estudiantes, frente a fuentes de diversa procedencia. El Bloque 3 del currículo, *Vivir en sociedad*, también da cabida al agua en su contenido “El uso responsable de los recursos”. Aquí se presenta como uno de los principales recursos naturales de nuestra Comunidad Autónoma, y de los más significativos para esta etapa. Es preciso abordar cuestiones como su uso y consumo responsable, a partir del planteamiento de problemas contextualizados vinculados con este elemento.

Concretando aún más el agua como contenido del currículo de Ciencias Sociales, vemos que en el primer ciclo se abordan sus propiedades, estados, el ciclo del agua, lugares donde aparece y

usos, y se trabaja la concienciación sobre la importancia de la misma y su necesidad vital. En el segundo ciclo, se trata igualmente esta temática, centrada ya en el aprovechamiento que de ella hace el ser humano, el impacto que supone su actividad en el uso de la misma, y la hidrosfera. Se abordan además contenidos vinculados con las precipitaciones, y se profundiza en su importancia como elemento que influye en el clima, la temperatura o las precipitaciones. En el tercer ciclo volvemos a encontrar el agua, pero, en este caso, explícitamente problematizada. Se nos presentan aquí controversias ambientales como la degradación, la contaminación, la sobreexplotación de recursos o el cambio climático, a la par que la necesidad de proteger y conservar el medio natural, y practicar un consumo responsable. En este ciclo se da un protagonismo importante a las tareas que requieran la confrontación y cuestionamiento de ideas, el debate, las mesas redondas, y la reflexión y búsqueda de soluciones.

De forma muy similar, el currículo de Ciencias de la Naturaleza ofrece igualmente espacios dedicados al tratamiento del agua. En el primer ciclo, observamos entre los contenidos del Bloque 3. *Los seres vivos*: “Curiosidad por valorar la importancia del agua y del aire como elementos físicos de la naturaleza”, a través del cual se pretende que el alumnado tome conciencia del agua como elemento indispensable para la vida, y desarrolle valores de cuidado y respeto por el medio ambiente. En el Bloque 4. *Materia y Energía*, desde una perspectiva más “científica” se incluyen “Los cambios del estado del agua”. En el segundo ciclo, subrayando su importancia para la vida, el Bloque 3. *Los seres vivos*, destaca como contenido la “Valoración de la importancia del agua para las plantas (la fotosíntesis) y para todos los seres vivos. El ciclo del agua”, y se incluyen otros igualmente vinculados con los recursos naturales y la necesidad de hacer un uso racional de los mismos ante el peligro de que se agoten. En el tercer ciclo, nuevamente desde el Bloque 3, se enfatiza la importancia del agua planteando problemáticas como la contaminación, el derroche y las actuaciones que deben ponerse en marcha para su correcto aprovechamiento y buen uso.

Comprobamos, por tanto, cómo el agua, presente en ambas áreas curriculares, es susceptible de ser trabajada interdisciplinariamente, como problemática social relevante o controversia sociocientífica. Aprovechando los espacios conferidos por el currículo para trabajar este contenido desde una perspectiva crítica y reflexiva, planteamos la investigación que sigue, la cual tiene por objeto determinar si el agua es realmente un tema controvertido y una problemática social candente en la provincia de Almería, a través del tratamiento que se hace de ella en la prensa local. Presentamos, asimismo, como resultado de investigación, un recurso que puede ser trabajado en los contextos educativos. Se trata de los “mapas de la controversia”, herramientas con un alto potencial didáctico que permiten abordar problemáticas sociales, analizar los actores que toman parte en estos problemas y sus intereses en juego, y hacer reflexionar al alumnado sobre las posibles alternativas a estas situaciones, y su posibilidad de compromiso o intervención para propiciar el cambio.

3. Diseño y metodología de la investigación

Tras lo expuesto con anterioridad, nos planteamos como pregunta de investigación si el *agua*, en nuestra provincia, puede considerarse un tema controvertido necesario de ser tratado en las aulas, a fin de fomentar la participación ciudadana y su compromiso con esta problemática.

Partiendo de esta pregunta, los objetivos de la investigación que a continuación presentamos son fundamentalmente dos. Por un lado, evidenciar si efectivamente este elemento (el agua) constituye una materia relevante y controvertida en Almería, y por otro, determinar la presencia y fuerza de esta temática en la prensa local, a partir del análisis de noticias publicadas. El contenido de estas noticias nos permitirá identificar indicadores de controversia, que verifiquen si se trata de una cuestión candente o no.

Para estudiar el tema del agua hemos empleado una metodología mixta. En primer lugar, seleccionamos una muestra de 69 noticias de los dos periódicos de referencia locales (*La Voz de Almería* e *Ideal*) a través de la metodología “constructed week” (Dimopoulos y Koulaidis, 2002 y 2003), que recoge todas las noticias relacionadas con nuestro tópico durante el mes de Marzo de 2004. Esta fecha ha sido obtenida mediante la metodología “noticia-testigo” (Fernández-Muerta, 2004) que nos permite estudiar la frecuencia de noticias a través de la línea del tiempo desde 1992 hasta 2011 (fecha de comienzo de este estudio). De esta manera, determinamos el mes y el año en que se produce un mayor aumento de noticias sobre esta temática en los periódicos nacionales de referencia (*El País*, *La Vanguardia* y *El Mundo*). Posteriormente, extrapolamos este resultado de máxima presencia nacional de noticias, estudiando la controversia relacionada con el agua durante este período de máxima presencia (Díaz-Moreno, 2013). Estas metodologías nos han permitido detectar las primeras características de esta problemática en la prensa local como son por un lado, la *presencia* con que aparecen las noticias en la prensa puesto que esta presencia constituye casi una condición previa para la existencia de controversia; por otro, los *tipos de evento* en el que se desarrollan las noticias, aspecto que nos ayuda a describir la naturaleza y el contexto del tema abordado en la noticia, diferenciando entre cinco tipos de evento distintos (Dimopoulos y Koulaidis, 2003): “innovación/investigación”, “eventos político-económicos”, “eventos político-investigación”, “eventos divulgativos” y “eventos negativos”; y, por último, las *corrientes sociocientíficas* o enfoques controvertidos que aparecen en las noticias, los cuales nos permiten analizar qué temáticas y contenidos tienen una mayor presencia en ellas (Díaz-Moreno, 2013).

Desde un enfoque cualitativo, hemos trabajado con la “cartografía de la controversia”, desarrollada por Bruno Latour y Michelle Callon, que consiste en una adaptación de la Teoría del Actor Red (Latour, 2005). La cartografía de las controversias está basada en el constructivismo social, según este enfoque nada puede alcanzar una existencia colectiva sin ser el resultado de un trabajo colectivo, y las controversias están en los ámbitos donde este trabajo colectivo es más visible. Para entender cómo se construyen los fenómenos sociales no es suficiente observar los actores solos y de manera aislada, ni observar las redes sociales que se forman una vez que se han establecido, sino que es preciso observar las *redes de actores* que se forman en sus distintas configuraciones ya que son las que definen la identidad de dichos actores (Venturini y Latour, 2010).

Así, el propósito fundamental de esta teoría es proporcionar una descripción detallada de los fenómenos sociales. No obstante, es preciso señalar que la cartografía de las controversias nos permite realizar un análisis parcial de la problemática y sólo alcanzaremos la objetividad multiplicando los puntos de observación, es decir, teniendo en cuenta el mayor número de

factores posibles justificando así el uso en nuestra investigación de dos indicadores de controversias diferentes para realizar los mapas. Por último, otro elemento a tener en cuenta es que cuando estudiamos las controversias a partir de esta metodología, debemos reconsiderar las actitudes hacia los objetos de estudio, no podemos dejarnos llevar por nuestras propias creencias, y tenemos que aprender tanto de los actores observados como de su existencia colectiva. El objetivo de la cartografía de controversias es aprender acerca de la existencia colectiva de los actores con la finalidad de estudiar la cuestión que nos ocupa.

En nuestra investigación y siguiendo las premisas establecidas por la cartografía de las controversias hemos trazado la primera red de referencias que revelan los distintos discursos existentes, determinando los variados *actores* que intervienen y, agrupándolos por similitud sin utilizar categorías previas. Las *redes* que se forman entre ellos nos llevarán a establecer las *redes de actores* que intervienen en la problemática del agua.

Continuando con la cartografía de las controversias, y con la finalidad de obtener mayor información acerca del tema del agua, hemos representado *redes de actores* junto con indicadores característicos de controversias ya mencionados: *tipos de evento* y *corrientes sociocientíficas*, obteniendo dos mapas distintos que detallamos a continuación.

Una vez determinados los tres tipos de indicadores de cuestiones o controversias socialmente relevantes *actores*, *tipos de evento* y *corrientes sociocientíficas*, los representamos utilizando para ello los softwares Gephi y Ucinet (Borgatti *et al.*, 2002) con la finalidad de estudiar los vínculos que se producen entre estos tres indicadores de controversias y que nos permitirán describir qué *tipo de evento* y qué *corrientes* generan una mayor controversia.

4. Resultados

Como resultado de la investigación y de la metodología aplicada, hemos obtenido un primer mapa donde se representan las 17 *redes de actores* detectadas (cuadrados) que surgen de la agrupación de más de 30 categorías de actores, y los cuatro *tipos de eventos* (círculos) que constituyen los nodos del mapa. Al representar los *vínculos* (líneas) podemos observar la potencialidad del mapa, que resulta muy visual para estudiar las interacciones que se producen (véase Mapa I).

Las *redes de actores* que presentan más conexiones con *tipos de eventos* son Organismos públicos, Organismos privados y Regiones implicadas apareciendo en eventos “político-económico”, o relacionados con la “investigación”. Es decir, de las 17 *redes de actores* sólo hay cinco que interaccionan con más de 2 *tipos de evento*.

En cuanto a los *vínculos establecidos entre redes de actores y corrientes sociocientíficas* debemos utilizar el mapa de la Figura 2 donde se representan las 17 *redes de actores* (cuadrados) con las cinco *corrientes sociocientíficas* (círculos).

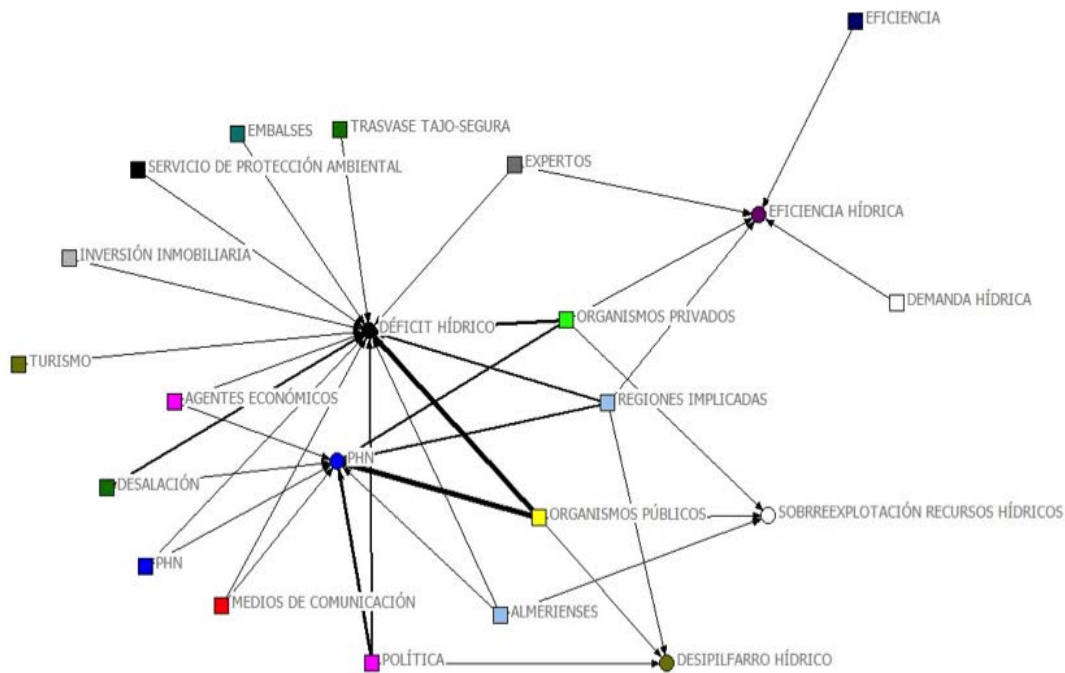


Figura 1. Mapa I. Representación de vínculos entre redes de actores y tipos de evento

Fuente: elaboración propia.

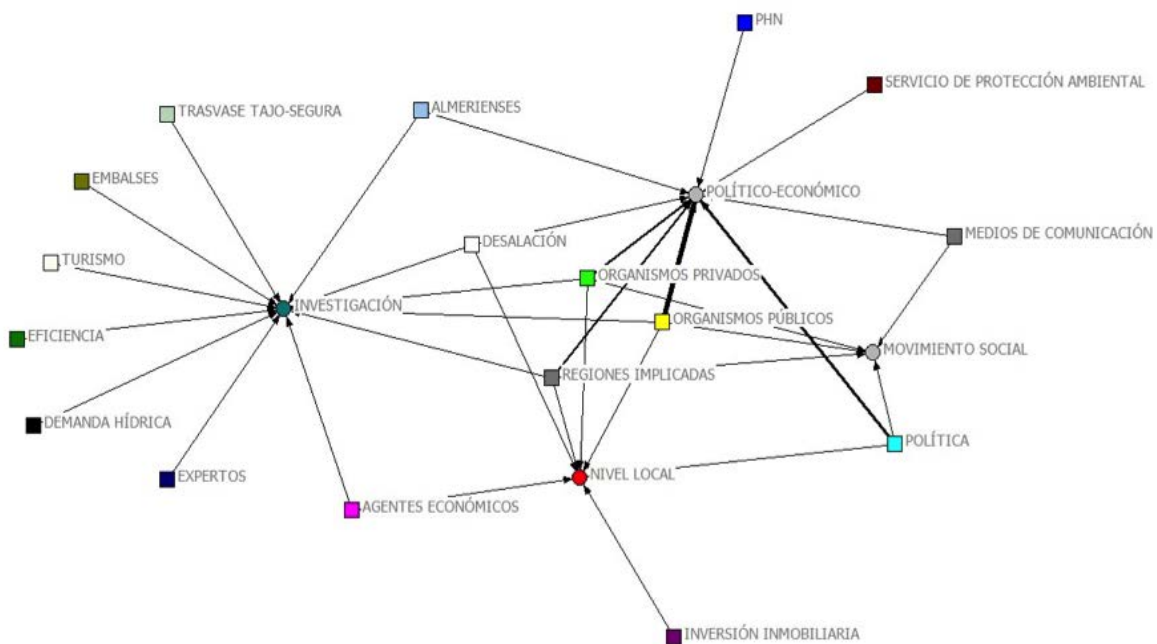


Figura 2. Mapa II. Representación de vínculos entre redes de actores y corrientes sociocientíficas

Fuente: elaboración propia

Al igual que en el mapa anterior (Mapa I), las *redes de actores* que tienen mayor número de interacciones con las *corrientes sociocientíficas* siguen siendo Organismos públicos, Organismos privados y Regiones implicadas, con 4 o más vínculos con denominador común de corrientes sociocientíficas como *PHN* o *déficit hídrico*. Si miramos el mapa desde las *corrientes*, las dos

anteriores (*PHN* y *déficit hídrico*) están vinculadas a la mayoría de las *redes de actores* (15 vínculos y 9 respectivamente). Si excluyésemos los nodos relativos a *redes* que sólo se vinculan una o dos veces con *corrientes*, el mapa de la controversia cambiaría ligeramente siendo el “*déficit hídrico*” la *corriente* mayoritaria común.

El mapa caracteriza la existencia de controversia e indica su naturaleza real en el ámbito de nuestro estudio: la prensa local almeriense. Uno de los nodos de mayor controversia, como era de esperar, es el Plan Hidrológico Nacional ya que las noticias seleccionadas corresponden al período de máxima controversia, a nivel de prensa nacional, en relación al debate político que generó, sin embargo, aparecen dos corrientes “autóctonas” como son el *déficit hídrico* y la *eficiencia hídrica*, dos concepciones alternativas bien arraigadas en la población almeriense, relacionadas con la baja pluviometría en la provincia, que contrasta con el interés económico-comercial para la agricultura intensiva.

5. Conclusiones

Por todo lo descrito, evidenciamos que, a partir de los dos mapas obtenidos, el agua puede considerarse un problema social relevante en la provincia de Almería y así aparece reflejado en la prensa local. Respondiendo a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos que nos habíamos marcado, podemos determinar que el análisis realizado aporta indicadores de controversia que pueden ayudar, a su vez, a determinar otras controversias locales, aportando especificidad en la descripción de las mismas. Determinar problemas sociales relevantes en la prensa es importante puesto que, de una parte, la selección de noticias con controversias debe ser el paso previo de todo docente que quiera utilizar este recurso (la prensa) en el aula de ciencias, ya sean Sociales o de la Naturaleza (Jarman y McClune, 2007; Bowe et al., 2014). De otra, el uso de prensa con problemáticas sociales permite fomentar y desarrollar la *alfabetización científica* y la *literacidad crítica*, utilizando como contexto las controversias que normalmente surgen cuando existe una diferencia de opiniones o desacuerdos entre los distintos actores que intervienen en dicha problemática como periodistas, ciudadanos, científicos u organizaciones implicadas, entre otros, los cuales, a su vez, están sometidos a diversos intereses.

Así pues, aprovechando los espacios que genera el currículo de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza para trabajar el contenido del agua en el aula de Educación Primaria, podemos introducir como recurso de amplio potencial didáctico estos mapas, así como el análisis de noticias de la prensa local almeriense, para describir en profundidad el debate que existió y que sigue existiendo en torno al agua en nuestra provincia.

Su importancia y su trascendencia en esta zona, obliga a que la población se forme y se informe en estas problemáticas para ser capaces de intervenir en ellas. Por ello, se revela de vital importancia preparar al alumnado desde una perspectiva interdisciplinar y crítica, que contribuya a desarrollar su pensamiento divergente, con la finalidad de capacitarlos para que desempeñen en un futuro una participación activa en la toma de decisiones políticas en materia de agua (Díaz-Moreno, 2013, p. 76).

La implementación de estos recursos nos da la oportunidad de generar conciencia social entre el alumnado acerca del uso responsable que debemos hacer del agua, a la par que nos

permite emplear otras fuentes de información, como requiere el currículo, para estimular y desarrollar el conocimiento. El vínculo entre la problemática y el entorno directo del alumnado despierta su interés y le implica emocionalmente, lo que incrementa el nivel de compromiso y concienciación. Podemos afirmar en consecuencia, que el tratamiento en el aula de problemas sociales relevantes o de controversias sociocientíficas, en este caso, de nuestro entorno más inmediato, posibilita la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida socialmente, que participará en su mundo a través de los cauces democráticos establecidos para ello.

Referencias bibliográficas

- Blanco-López, A. (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(2), 70-86.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. y Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bowe, B. J., Oshita, T., Terracina-Hartman, C. y Chao, W. (2014). Framing of climate change in newspaper coverage of the East Anglia e-mail scandal. *Public Understanding of Science*, 23(2), 157-169.
- Bybee, R. (1997). Towards an Understanding of Scientific Literacy. En W. Gräber y C. Bolte (Eds.), *Scientific Literacy*. Kiel: IPN.
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, Al (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. I (pp. 527-535). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- DeBoer, G. B. (2000). Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Díaz-Moreno, N. (2013). *Determinación de una controversia sociocientífica a nivel local: el caso del agua como recurso natural en la prensa almeriense*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.
- Díaz-Moreno, N. y Jiménez-Liso, R. (2014). Las controversias sociocientíficas como contexto en la enseñanza de las ciencias. En M. A. de las Heras (Ed.), *26 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 10, 11 y 12 de septiembre de 2014* (pp. 693-701). Huelva: Universidad de Huelva, APICE.
- Díaz-Moreno, N. (2016). Cuando se genera una controversia sociocientífica, ¿aumenta su presencia de noticias en la prensa local? El caso del agua en Almería. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 98-118.
- Díaz-Moreno, N. y Jiménez-Liso, R. (2016). Cartografía de una controversia sociocientífica local. El caso del agua en Almería. En J. L. Bravo Galán (Ed.), *27 Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 7, 8 y 9 de septiembre de 2016* (pp. 989-995). Badajoz: Universidad de Extremadura, APICE.

- Dimopoulos, K. y Koulaidis, V. (2002). The socio-epistemic constitution of science and technology in the Greek press: an analysis of its presentation. *Public Understanding of Science*, 11, 225-241.
- Dimopoulos, K. y Koulaidis, V. (2003). Science and technology. Education and Citizenship: The potential role of the press. *Science Education*, 87, 241-256. DOI: 10.1002/sce.10054.
- España, E. y Prieto, T. (2010). Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 71, 17-24.
- Fernández-Muerza, A. (2004). *Estudio del periodismo de información científica en la prensa de referencia: el caso español a partir de un análisis comparativo*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco. Recuperado a partir de <http://eciencia.com/afm/tesis-alex.pdf>
- Jarman, R. y McClune, B. (2007). *Developing Scientific Literacy. Using News Media in the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific Literacy for Citizenship: Tools for Dealing with the Science Dimension of Controversial Socioscientific Issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Clarendon.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 65-76). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- López-Facal, R. y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). Sevilla: Díada Editora, S.L.
- ORDEN de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès, J. (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Pedrinaci, E., Caamaño, A., Cañal, P. y De Pro, A. (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42.
- Sadler, T. D. (2011). *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research*. Netherlands: Springer.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.

- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., A., Canals., González, N., y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Solbes, J. y Torres, N. (2012). Análisis de competencias de pensamiento crítico desde el aborde de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 247-269.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, 60(1). Recuperado a partir de <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). La literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste y B. Andreu Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Venturini, T. y Latour, B. (2010). The Social Fabric: Digital and quali-quantitative methods. In *Proceedings of Future En Seine 2009*. Paris. Capítulo digital. Consultado en 9 de junio de 2017.
http://www.tommasoventurini.it/web/uploads/tommaso_venturini/TheSocialFabric.pdf
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. y Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socio-scientific issues education. *Science Education*, 89, 357-377.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific Issues as a Curriculum Emphasis: Theory, Research and Practice. En N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, II. New York: Routledge, p. 697-726.

Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado

Images about citizenship education in initial teacher education

Marta Estelles Frade

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Email: marta.estelles@unican.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.39>

Resumen

Aunque en las pasadas décadas se ha escrito en abundancia acerca de la educación para la ciudadanía, al menos en España se sabe muy poco acerca de cómo se educa para educar en la ciudadanía en las instancias de formación del profesorado. En estos últimos años hemos intentado contribuir a tapar dicha laguna con una línea de investigación que, hasta la fecha, se ha centrado en los formadores universitarios de estudiantes de los Grados de Magisterio de la Universidad de Cantabria. Tras hacer acopio de sus racionalizaciones verbalizadas acerca de la vida política y la educación ciudadana a través de entrevistas semiestructuradas, se hizo evidente la necesidad de ir más allá de ese nivel de análisis y utilizar nuevas técnicas indagativas que nos permitieran adentrarnos en el substrato tácito y menos sujeto al control reflexivo, de las representaciones de los docentes, toda vez que éstas no pueden considerarse como mero producto acabado de ejercicios mentales deliberados y racionales. De ahí que se optara por examinar ciertos tropos del lenguaje menos sometidos al control consciente, como las metáforas, aprovechando las recientes aportaciones de la ciencia cognitiva y la neurociencia sobre el pensamiento automático (Kahneman, 2012) y su influencia en nuestras decisiones políticas (Haidt, 2012; Lakoff, 2008). Esta mirada a las evidencias empíricas recogidas permitió detectar, bajo la forma de distintas expresiones metafóricas, alegorías como los “ciudadanos como plantas”, la “ciudadanía como motor” o la “democracia como meta”, que perfilan un relato sobre la educación ciudadana en exceso idealizado.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; educación democrática; formación inicial del profesorado; percepciones de los formadores de maestros; pensamiento metafórico.

Abstract

Although in the past decades a lot has been written about citizenship education, at least in Spain little is known about how pre-service teachers are formed to educate for citizenship. In recent years we have tried to cover this gap with a line of research that to date has focused on the teacher educators of the Primary Education Degree at the University of Cantabria. After gathering their verbal rationalizations about political life and citizenship education through

semi-structured interviews, we realized that we needed to go beyond this level of analysis and use new research techniques to delve into the tacit perceptions of the teachers, since they cannot be considered as the mere product of deliberate mental exercises. Hence, we chose to examine certain language tropes less subject to conscious control like metaphors, taking advantage of the recent contributions of cognitive science and neuroscience about the automatic thinking (Kahneman, 2012) and its influence on our political decisions (Haidt, 2012; Lakoff, 2008). This look at the data allowed us to detect allegories such as “citizens as plants”, “citizenship as motor” and “democracy as a goal” that outline an idealized narrative about citizenship education.

Keywords: curriculum design; educational research; coaching; teacher training; teaching social sciences.

1. ¿Cómo se forma para educar en la ciudadanía?

Tras la incorporación de la educación para la ciudadanía a la agenda de determinados organismos supranacionales como la OCDE, la UNESCO o la Comisión Europea, hemos asistido a una ingente proliferación de discursos, investigaciones, informes oficiales, medidas políticas, iniciativas institucionales, destinadas al desarrollo de una ciudadanía activa. Como no podía ser de otra manera, el impulso transfronterizo dado a la educación para la ciudadanía en las últimas décadas, también ha tenido su impacto en los planes de formación inicial del profesorado de las universidades españolas. Muchas de ellas han incluido, entre sus finalidades declaradas, la de capacitar profesionalmente a los futuros docentes para educar en la democracia y la ciudadanía. Así ha ocurrido, al menos, en las ocho universidades andaluzas con titulaciones relacionadas con el Magisterio (Rodríguez-Marín y Moreno-Fernández, 2015), en las Autónomas de Barcelona y Madrid, en la de Santiago y Valencia (Souto, Pardo y Marí, 2012), en la Universidad de Valladolid (Collao y Sánchez, 2012) y en la Universidad de Cantabria (Estellés y Romero, 2015). Sin embargo, aún sabemos muy poco acerca del desempeño de esta labor en las aulas de las Facultades de Educación (Estellés y Romero, 2015; García Pérez, De Alba y Navarro, 2015), pese a que han sido muchos los estudios que han puesto de relieve la escasa formación del profesorado de Primaria y Secundaria para educar para una ciudadanía activa (v.g., Pineda y Ferreras, 2016; Osler, 2011; Huddleston, 2005; Schugurensky y Myers, 2003; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001).

En estos últimos años hemos intentado contribuir a tapar dicha laguna con una línea de investigación que hasta la fecha se ha centrado en los formadores universitarios de los estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. Para ello, seleccionamos a aquellos docentes de la Facultad de Educación de esta Universidad declaradamente sensibilizados con esta crucial cuestión. En una primera aproximación a sus percepciones, los nueve docentes involucrados fueron entrevistados. Tras acopiar y analizar sus racionalizaciones verbalizadas acerca de la vida política y la educación ciudadana (véase una síntesis de los resultados en Estellés y Romero, 2015), se nos hizo evidente la necesidad de ir más allá del contenido explícito de sus discursos, toda vez que sus representaciones no pueden considerarse como el mero producto acabado de ejercicios mentales deliberados y racionales. De ahí que decidiéramos someter esas evidencias empíricas a otro nivel de análisis que nos

permitiera adentrarnos en el substrato tácito de sus respuestas, menos sujeto al control reflexivo de los docentes entrevistados.

2. Racionalizaciones, intuiciones y metáforas sobre la educación ciudadana

En las últimas décadas el número de investigaciones destinadas al estudio de percepciones sobre educación para la ciudadanía, ha sido bastante notable tanto nacional como internacionalmente. Con distintos grados de profundidad y desde perspectivas muy dispares, la mayor parte de ellas se han centrado en el contenido manifiesto del discurso de los docentes (en ejercicio o en formación) sobre la educación para la ciudadanía. De ahí que varios de estos trabajos hayan explorado a su vez la importancia y el sentido concedidos a conceptos estrechamente relacionados como la *democracia* (Carr, 2008; Price, 2008), la *ciudadanía* (Patterson, Doppen y Misco, 2012; Lee y Fouts, 2005; Davies, Gregory y Riley, 1999), la *participación* (Sant, 2013) o la *justicia social* (Carr, 2008). Ciertamente, este tipo de estudios han proporcionado valiosas aportaciones sobre las formas de justificación, interpretación y razonamiento en torno a la educación ciudadana más conscientes y deliberadas, pese a que muchas veces resulten ser complejas y contradictorias (McCowan, 2011; Evans, 2006). Al fin y al cabo, no se puede negar que nuestras racionalizaciones determinan *en parte* nuestras acciones cotidianas.

Sin embargo, trabajos como los anteriores olvidan a menudo que las representaciones que nos hacemos sobre el mundo no pueden explicarse únicamente en función del ejercicio consciente, deliberado y auto-regulado de nuestra capacidad de raciocinio. Con todo lo que se ha investigado desde distintos campos de conocimiento (v.g., Damasio, 2012; Kahneman, 2012; Ariely, 2008; Lakoff y Johnson, 1986), parece indiscutible que los humanos no somos esos seres racionales que a menudo nos gusta creer. Mucho menos en lo que se refiere a nuestras posturas políticas (Arias, 2016; Haidt, 2012; Arroyo, 2013; Lakoff, 2008; Westen, 2008; Brader, 2006; Marcus, 2002). Por más que nos cueste aceptarlo, lo cierto es que los ciudadanos no elaboramos nuestras opiniones políticas ni votamos sopesando racionalmente los pros y contras de cada controversia pública. No somos, como dice Marcus (2002), sujetos políticos “desapasionados” que:

...will watch reasoned debates, read detailed issue position papers, read newspapers to get thoroughly informed about the facts underlying the many public policy issues; a citizen who will be less inclined to «weigh the issues» ideally following Hobbes's mandate; a citizen who will be less responsive to the attractiveness and appeal of candidates and guided more by their programs; a citizen who will be less distracted by matters of public performance, the gaffes or slips of the tongue, and more mindful of the candidate's record of public service. All in all, what is called for is a citizenry more serious, more reasoning, and less passionate (Marcus, 2002, p. 31).

En realidad, lejos de conformar nuestras opiniones políticas a partir de información factual cuidadosamente procesada, nuestras primeras impresiones –emocionales e intuitivas– determinan en buena medida nuestras argumentaciones posteriores más deliberadas y racionales (Haidt, 2012). Incluso aunque tales intuiciones primigenias sean falsas (o parcialmente falsas), no por ello dejan de ser notablemente operativas (Kahneman, 2012; Wagner, Hayes y Flores, 2011). De hecho, el pensamiento intuitivo que nutre nuestro sentido común (esa mezcla de imágenes,

juicios, valores, afectos...) tiene un peso decisivo en lo que Bourdieu denomina nuestro “conocimiento práctico”.

Evidentemente, las representaciones sobre la educación para la ciudadanía tampoco escapan a las “patologías de la racionalidad”. Es por ello que autores como Fischman y Haas (2012) o Bougher (2012) insisten en la necesidad de prestar atención a aquellas formas automáticas de pensamiento implicadas en la comprensión de la educación para la ciudadanía. Tal ejercicio, afirman Fischman y Haas (2012), puede ofrecer a investigadores y profesionales educativos herramientas conceptuales para ir más allá de las visiones idealizadas de la educación ciudadana, que corren el riesgo de traducirse en modelos pedagógicos excesivamente imprácticos. Para los autores citados, las investigaciones y programas de educación para la ciudadanía basados en el modelo de “ciudadano desapasionado” (Marcus, 2002), resultan ser demasiado idealistas y a la postre poco efectivos.

Ahora bien, ¿cómo se puede explorar ese componente latente y automático de nuestras representaciones? La respuesta a este interrogante dista mucho de ser sencilla, pero pasa necesariamente por comprender mejor la naturaleza de esa dimensión latente. A partir del programa de investigación iniciado en los años 80 por los lingüistas cognitivos Lakoff y Johnson, se han encontrado cantidad de evidencias de que nuestros sistemas conceptuales y formas de pensar tienen en gran medida una naturaleza metafórica (Wagner et al., 2011; Lakoff, 2008; Lizcano, 2006; Lakoff y Johnson, 1986, entre otros); de ahí que nuestro lenguaje esté plagado de metáforas. No obstante, la metáfora aquí no se refiere a la figura literaria o retórica, sino más bien a la construcción conceptual que se produce en la comprensión de un dominio en términos de otro. Según los autores citados, las metáforas operan de forma rápida y automática a través de la ilustración icónica de un concepto abstracto, de su conexión con un campo experiencial. Ese campo experiencial (dominio fuente) tiene, por lo general, su origen en la experiencia física (temperatura, movimiento, manipulación...) y, por tanto, tiene un carácter más concreto, mientras que el otro (dominio destino) suele ser más abstracto (conocimiento, felicidad, emociones, etc.). Tanto el dominio fuente como el dominio destino están conectados entre sí por una relación de correspondencia (Wagner et al., 2011, p. 115). Ahora bien, el modo en que las metáforas conforman nuestras percepciones acaba pasando desapercibido, pues son interiorizadas *a través de procesos de adquisición de las distintas categorías del lenguaje* (Wagner et al., 2011; Lizcano, 2006). Ello ocurre porque las correspondencias que establecían, los valores y disposiciones que incorporaban y los supuestos sobre los que se asentaban, pasan a ser pre-supuestos (Lizcano, 2006). Es por ello que el análisis de las metáforas se antoje tan revelador para el estudio del componente menos explícito y auto-regulado de nuestras representaciones sociales.

De hecho, el estudio de las percepciones del profesorado a través de la red de metáforas que utiliza es una vía cada vez más frecuente en investigación educativa. En los últimos años se han publicado trabajos que han explorado las metáforas utilizadas por profesores (o docentes en formación) acerca de sus estudiantes (Parks, 2010), su identidad profesional (Thomas y Beauchamp, 2011; Leavy, McSorley y Boté, 2007), la enseñanza (Alger, 2009; Bullough y Stokes, 1994) y el aprendizaje (Mellado, Luengo, De la Montaña, Borrachero y Bermejo, 2015; Saban, 2004), entre otros. Especial mención merece la investigación realizada por Bullogh y Stokes

(1994) que analizó el rol de las metáforas en los procesos de autoformación docente. En concreto, examinó la evolución de las metáforas que empleaban 22 estudiantes de educación para atribuir significados a su ejercicio e identidad profesional. Uno de sus hallazgos más interesantes fue que muchos de ellos pasaron del uso inicial de la metáfora del profesor “como guía”, al profesor “como policía”.

También en el campo de la ciencia política se han realizado varias indagaciones sobre la inadvertida influencia de las metáforas en la comprensión de fenómenos como “la nación” (Hogan, 2009; Lakoff, 2008), “el poder” (González García, 1998) o “la política” (González García, 1998; Lakoff y Johnson, 1986). Sin embargo, en lo que respecta a la educación para la ciudadanía, esta vía está mucho menos explorada (Bougher, 2012; Fischman y Haas, 2012). En un artículo titulado *Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors and Democracy*, Fischman y Haas (2012) examinaron el rol de la metáfora de la *nación como familia* (Lakoff, 2008) en la comprensión de la educación cívica, así como la presencia del modelo del *padre estricto* (Lakoff, 2008) en los programas tradicionales de educación para la ciudadanía en Estados Unidos.

3. La indagación de lo tácito

Por las razones expuestas en el apartado anterior, decidimos analizar la red de metáforas utilizadas por los docentes entrevistados de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria a la hora de hablar acerca de la educación ciudadana. Este estudio optó, por tanto, por una *metodología cualitativa*, teniendo en cuenta que el objetivo del mismo requería de la exploración de las relaciones que dan por sentadas a la hora de hablar sobre la educación ciudadana a través de la red de metáforas que utilizan.

Para identificar a aquellos profesores y profesoras manifiestamente interesados en la formación del profesorado para la educación ciudadana, se llevó a cabo un proceso de selección o muestreo intencional a través del análisis de todas las guías docentes del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. En concreto, esta indagación consistió en comprobar si en dichas guías se hacía mención expresa a alguna de las dimensiones de la educación ciudadana, según la definición de los informes Eurydice (2012), en los apartados redactados por los docentes. El resultado de esta pesquisa inicial fue el siguiente: de 39 docentes responsables de asignaturas en el Grado de Educación Primaria, nueve incluían cuestiones relacionadas con la educación ciudadana en sus guías docentes. Todos ellos aceptaron colaborar en esta investigación, de modo que el número final de docentes participantes fue nueve. No obstante, a pesar de que todos ellos compartían un interés explícito por la formación de profesorado para la educación ciudadana, los perfiles de cada participante eran harto dispares. En cuanto al sexo, tres eran mujeres y seis hombres. Sus edades oscilaban entre los 34 y los 67 años y, por ende, sus categorías profesionales eran muy diversas: desde profesores asociados hasta catedráticos, pasando por ayudantes doctores y contratados. Además, provenían de áreas de conocimiento bien distintas: Teoría e Historia de la Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se llevaron a cabo a lo largo del mes de mayo de 2013. Tuvieron una duración aproximada de hora y media. Para su desarrollo, se utilizó un guión previamente diseñado con preguntas como las siguientes: ¿Crees que la educación ciudadana debe formar parte de la formación inicial del profesorado? ¿por qué? ¿cómo crees que debería ser? ¿qué contenidos deberían utilizarse? ¿qué significa para ti ser ciudadano? ¿cómo crees que los ciudadanos podemos participar activamente? ¿podrías citar algún ejemplo?

El análisis metafórico de las entrevistas se realizó en dos fases. La primera consistió en la identificación de metáforas relacionadas con la educación ciudadana en las entrevistas. Para identificar estas expresiones metafóricas, se realizó inicialmente una lectura detenida de todo el corpus, que permitiera la comprensión global del mismo, y a continuación se procedió a la determinación de las diferentes unidades léxicas en el corpus (Perrez y Reuchamps, 2014, p. 15). Estas unidades léxicas estuvieron en buena medida acotadas por el análisis de contenido elaborado previamente (véase Estellés y Romero, 2015), pues éste ya reflejaba los momentos más significativos en los que el profesorado entrevistado hablaba sobre la educación ciudadana como dominio de destino. Todo este proceso se llevó a cabo sin clasificaciones previas, teniendo en cuenta la escasa literatura existente sobre metáforas relacionadas con la educación ciudadana (Bougher, 2012; Fischman y Haas, 2012). Asimismo, se contrastó el resultado con otros expertos, siguiendo las indicaciones de Todd y Harrison (2008, pp. 482-483). En la segunda fase del análisis, se identificaron los dominios fuente y destino de las expresiones metafóricas detectadas, a partir de los cuales se pudieron inferir sus relaciones ontológicas y epistémicas (Hernández, 2004, p. 6), lo que permitió su posterior agrupación en alegorías o imágenes.

4. Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado

Las imágenes vinculadas a la educación para la ciudadanía detectadas en los discursos de los formadores de maestros entrevistados, fueron las siguientes: la ciudadanía como motor, los ciudadanos como plantas, la educación ciudadana como luz, la democracia como meta, la ciudadanía como lucha, la democracia como una máquina, la educación ciudadana como una cura, la educación ciudadana como un juego y educar para la ciudadanía es dejar huella. Por motivos de espacio, en este artículo tan sólo se detallarán las cuatro primeras (la ciudadanía como motor, los ciudadanos como plantas, la educación ciudadana como luz y la democracia como meta), puesto que fueron las más extendidas entre los participantes, incluso entre aquellos que manifestaban ideologías políticas muy dispares.

4.1. Ciudadanía como motor

La imagen de la *ciudadanía como motor* se puede rastrear en siete de las nueve entrevistas en frases como las siguientes: “si hay un impulso transformador en la sociedad, no me cabe duda de que no va a venir dado por la política o por la economía, sino que va a venir dado por la

ciudadanía” (Alejandro¹), “la ciudadanía tiene un gran poder, un gran poder para movilizar, para transformar aquellos aspectos que no son adecuados” (Martín), “la ciudadanía es una herramienta para saberte mover dentro del mundo de la política” (Jorge) o “cuando el colectivo de alumnos son ciudadanos (...) son activos, inquietos” (Elia). Esta imagen se basa en la siguiente asociación: de la misma forma que un motor produce un movimiento a través de la energía, la ciudadanía produce cambios sociales (mejoras) a través de ese conjunto de individuos. En otras palabras, la fuerza que mueve la sociedad hacia el cambio o mejora es la ciudadanía. De ahí que a la hora de hablar sobre la ciudadanía se utilicen expresiones metafóricas relacionadas con el campo semántico del motor: impulso, movimiento, energía, fuerza, transformador, movilización, inquietud, etc.

Una variante de esta alegoría es la *educación (para la ciudadanía) como motor* que aparece en expresiones como: “[y] esa ciudadanía se va a formar en las escuelas y no hay ningún poder tan transformador, tan movilizador, tan perdurable, tan positivo y tan valioso como la educación y como la cultura” o “la educación y la cultura van de la mano y van a ser (...) el motor básico sobre el que se van a transformar estos futuros docentes que a su vez tendrán los mecanismos para modelar (...) el mundo” (Alejandro). Por el contrario, la falta de ciudadanía, de educación, de conocimiento, genera estatismo, ausencia de movimiento, quietud. Por ejemplo: “una España anclada en la ignorancia, en la superstición y en el desapego de la cultura y del conocimiento” (Alejandro).

En expresiones metafóricas como las citadas anteriormente, se puede identificar una constante vinculación entre la educación, la ciudadanía y la mejora social. Pero, aparte de que esa relación no tiene por qué darse siempre, considerar la educación como el factor más influyente de la participación de los ciudadanos y del progreso social, supone desplazar a estos últimos toda la responsabilidad de la creación de una cultura política sólida, soslayando el papel que juegan al respecto las condiciones institucionales fácticas de la vida democrática (Romero, 2012). Incluso en algunos casos, esta asociación hace explícita la responsabilidad de los docentes en este proceso: “tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país” (Jorge). Así pues, tras esta imagen de la *ciudadanía como motor* se pueden detectar nociones implícitas de la ciudadanía y la educación como impulsoras del progreso. En otras palabras, en expresiones metafóricas como las anteriores se pone de manifiesto la creencia implícita –y el deseo subyacente– en la ciudadanía y la educación como impulsoras del progreso.

4.2. Ciudadanos como plantas y educación como luz

Una imagen de los ciudadanos y ciudadanas que aparece en las entrevistas de cinco docentes es la de éstos como *plantas*. Esta recurrente alegoría se basa en las siguientes premisas: las personas para ser ciudadanos tienen que ser formados como tal y las plantas para poder desarrollarse (crecer, reproducirse...) necesitan una serie de condiciones (agua, temperatura,

1 Para garantizar el anonimato de los docentes informantes los nombres utilizados para designarlos son ficticios.

etc.). A partir de las consideraciones anteriores, se establece la siguiente correspondencia: las personas tienen en su interior la *semilla/embrión* de la ciudadanía que necesita ser *sembrada, cultivada, cuidada y regada* (condiciones) para que *nazca y crezca*. De ahí que los docentes entrevistados elaboren enunciados como: “aquí no vengo a enseñar sino que espero sembrar inquietudes” (Jorge), “para cultivar esa actitud crítica es imprescindible el conocimiento científico” (Ignacio), “Pero el tema está en (...) injertar el modelo de ciudadano que queremos formar” (Jorge), “Un buen ciudadano es un hombre que abre los ojos, que es observador, que es receptivo, que es dialogante. Y, en ese sentido es imperioso cultivar la capacidad de ser receptivos y tolerantes” (Alejandro), “todos esos frutos o esas plantas [estudiantes/ciudadanos] sólo pueden surgir si hay ciertas condiciones, ¿no? Es decir, así como el suelo si no lo aras, lo siembras y lo riegas, no crece la semilla o crece mal” (Roberto). Además, en expresiones metafóricas como las anteriores se puede observar que la acción orgánica de *cultivo, sembrado, arado o regado* es ejecutada por el *maestro-jardinero*. Como explica Lerena (1983, p. 158), esta idea se asienta sobre una concepción de la enseñanza basada en la extracción de las capacidades innatas, las *semillas* que reposan en el interior de los escolares, y que el *maestro-jardinero* ha de extraer, hacer brotar de su interior.

Esta imagen suele entrelazarse con el uso de expresiones metafóricas vinculadas con la representación de la *educación como luz*, a través de las cuales el poder de la ciudadanía y la educación son con frecuencia sobreestimados. Véanse a modo de ilustración los siguientes fragmentos en los que ambas metáforas se entrecruzan: “¿Cuál es, por tanto, nuestro reto? Sembrar pequeñas semillas de luz, en estos tiempos de oscuridad y de incertidumbre” (Alejandro) y “En estos momentos de incertidumbre, de oscuridad y de tinieblas es cuando se impone cultivar la luz ¿y cuál es esa luz? La luz de la razón, de la cultura, la luz de la educación...” (Alejandro). La misión asignada a la docencia en este proceso es de nuevo evidente.

Esta metáfora rousseauiana del *maestro-jardinero*² –a través de la cual los docentes perciben a sus pupilos como las *plantas o flores del jardín* que ellos han de *cuidar y regar*– ha sido explorada también por otros estudios empíricos sobre el pensamiento docente como los llevados a cabo por López-Luengo, Torrego-Egido y Vallés-Rapp (2015), Mellado et al. (2015), Patchen y Crawford (2011) y Saban (2010).

4.3. La democracia como meta

La alegoría de la *democracia como meta* se basa en, por un lado, la consideración de la democracia como un estado cuyo logro implica dificultades y, por otro, la idea de meta como final de una carrera. Tanto la meta como la democracia son el objetivo hacia el cual se dirigen las acciones y en cuyo *camino* hay *obstáculos, baches y altibajos* que hay que *recorrer* para poder *alcanzarla*. Esta imagen presente en ocho de las entrevistas se expresa de dos formas distintas: a) como un *objetivo alcanzado* que se ha de salvaguardar o proteger o b) como un *estado en el que*

2 Fue Rousseau el principal inspirador de esta alegoría propia de las “pedagogías blandas” que sustituyó en buena medida a la del maestro como alfarero que esculpe –haciendo uso de una pedagogía más directiva– al alumno identificado con la arcilla (Romero y Luis, 2005, p. 5).

aún no se está. Aunque estas dos visiones sean evidentemente distintas, ambas ignoran que la democracia no es sólo un estado, sino también un proceso. Esto es, obvian que la democracia es también una forma de vivir con los demás. Bien representativo del primer tipo es el siguiente fragmento de la entrevista de Jorge:

Es que la democracia no es gratis. Llegar a la democracia ha sido un camino en el que se ha quedado mucha gente, en el que se ha sufrido mucho para llegar, que ha sido un camino penoso y largo y que hay que cuidarla. Si no la cuidamos, nos la cargamos.

Aquí la democracia es claramente un estado digno de protección y cuidado, que evite su destrucción. Sin embargo, para otros docentes como Paula aún no estamos en una democracia porque los ciudadanos no hemos cubierto todas las etapas para estarlo: “pues creo que poquitos ciudadanos llegan a la última etapa de desarrollo moral que es a la que deberíamos llegar para poder realmente estar en una democracia”. En otras respuestas de su entrevista, esta profesora especifica los requisitos que deben cumplir los ciudadanos y ciudadanas para *estar o llegar a estar*, según ella, en una democracia. Así por ejemplo, dice:

Por suerte, también, vivimos en una sociedad más democrática que permite más participación y esto también requiere de los ciudadanos otro tipo de formación; para poder participar adecuadamente hace falta que las personas tengan información, tengan formación en competencias para ser críticos, para poder reflexionar, para poder dar su voz y darla de manera adecuada, para poder mediar para poder negociar y llegar a acuerdos. Entonces, a más avance de la sociedad, que se hace más abierta y más participativa, más compleja, aunque queda todavía mucho por lograrlo, pero estamos en ese camino.

Aunque en varias respuestas, como la anterior de Paula, emergen diversas expresiones vinculadas a la idea de *camino* (camino, inviable...), ello no quiere decir que subyazca una concepción de la *democracia como camino* (Fischman y Haas, 2012), pues esta implica un permanente transitar. Es decir, la democracia, como diría Dewey, es una forma de vivir con los demás. No se adquiere y ya está. No se trata de un estado que simplemente es necesario salvaguardar. La democracia es, además de un estado que hay que conservar, un *proceso*, pues las condiciones de la vida en común no son siempre justas ni genuinamente democráticas y por ello se torna necesario *hacerla* día a día.

Entender la *democracia como una meta* tiene a su vez implicaciones pedagógicas a la hora de educar para la ciudadanía, pues en esta imagen “la democracia es un fin obtenido o destino alcanzado, y por lo tanto, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser mantener el *status quo*” (Fischman y Haas, 2012, p. 182). Mas la idea de la *democracia como camino* supone una forma bien distinta de entender las relaciones entre el aprendizaje y la ciudadanía. En este caso, la ciudadanía no se concibe como el resultado de la instrucción, sino que ésta se aprende a través de la implicación en prácticas políticas reales (Lawy y Biesta, 2006, p. 45).

5. Presupuestos y relatos tras las imágenes de la educación para la ciudadanía detectadas

Dice Lizcano (2006, p. 67) que el estudio de las metáforas es un potente analizador de los conceptos sociales porque permite adentrarse en sus presupuestos y preconcepciones. Los

supuestos sobre los que se asientan las metáforas, al ser inadvertidas, pasan a ser *pre-supuestos* (Lizcano, 2006, p. 67). El análisis de las metáforas presentes en las verbalizaciones de los docentes ha permitido identificar imágenes de la *ciudadanía* y la *educación como motor*, de los *ciudadanos como plantas*, de la *educación como luz* y de la *democracia como meta*, que encierran multitud de entendimientos implícitos sobre la idea de cambio y progreso en las democracias o el papel de los ciudadanos y de la enseñanza. Entendimientos que, en tanto que automáticos y poco conscientes, no se cuestionan. Tampoco se cuestionan, por ende, las implicaciones que en su seno portan.

Uno de esos supuestos tácitos es aquel que estrecha en demasía la relación educación-ciudadanía-democracia y que se refleja especialmente en las imágenes de la *educación y la ciudadanía como motor*. Esta presuposición que se podría resumir en la secuencia “más educación, más ciudadanía, más democracia” no sólo puede ser falsa, como algunos trabajos vienen advirtiendo (Berinsky y Lenz, 2011; Lopes, Benton y Cleaver, 2009; Kam y Palmer, 2008; entre otros), sino que además encierra un relato de dudosa consideración democrática (Romero, 2012). A saber, aquel que oculta que la mayor o menor competencia cívica de los ciudadanos no constituye la amenaza principal de las democracias en la actualidad, sino más bien otros fenómenos como la creciente desigualdad social (Stiglitz, 2015; Piketty, 2014). Dicho de otro modo, considerar la educación como el factor más influyente del ejercicio activo de los ciudadanos y de que existan mayores cotas democráticas, implica responsabilizar a los individuos de la creación de una cultura cívica sólida (Evans, 2015; Romero, 2012), así como ocultar la influencia del marco institucional y de otras causas estructurales.

Algo similar ocurre con la idealización implícita del ejercicio docente en la educación ciudadana. Este supuesto se pone de relieve tanto en las imágenes de la *ciudadanía y la educación como motor* como en aquellas referidas a los *ciudadanos como plantas* y la *educación como luz*. De ahí que en la metáfora del motor sea el profesor el que desencadene esa sucesión de hechos virtuosos³, que en la alegoría de los *ciudadanos como plantas* éstos sean *cultivados y regados* por el maestro-jardinero y que en la metáfora de la luz sea el docente el responsable de *encender el interruptor*. Este retrato del docente como una especie de héroe entraña igualmente una individualización del riesgo social, en tanto en cuanto su figura constituye en este relato el factor más decisivo en el éxito educativo de sus pupilos.

Por último, un sobrentendido que se da por supuesto en algunas expresiones vinculadas a la *educación como motor* y *como luz* es aquel que considera las intenciones explícitas o valores y las ideas como los principales impulsores de la acción humana. Bajo esta concepción idealizada de nuestros actos como resultado de pensamientos y finalidades manifiestas, no sorprende que en muchos casos sus modelos ideales de educación ciudadana estén más enfocados a la ilustración política que al trabajo de la participación ciudadana en las aulas (Estellés y Romero, 2015).

En suma, estas presuposiciones tácitas entrañan una idealización del poder de la educación en las democracias actuales, del aprendizaje real de la ciudadanía y de la labor del docente en ese proceso. Estas creencias implícitas suponen, aunque muy probablemente de forma inadvertida,

³ Muy ilustrativo de esto último es la frase de Jorge: “Tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país”.

una individualización del riesgo social y la defensa de una formación inicial del profesorado para la educación ciudadana demasiado impráctica. Como advierte Apple (2008), la romantización de la esfera pública suele derivar en una endeble formación del profesorado para afrontar los entresijos y complejidades de la reproducción social en las escuelas.

6. Implicaciones para la formación del profesorado

Gracias al uso de herramientas heurísticas que han ido más allá de las interpretaciones racionales, se ha podido identificar un trasfondo tácito de imágenes, supuestos y asociaciones automáticas en los discursos de los docentes entrevistados, cuyo análisis de contenido formal no había revelado (véase Estellés y Romero, 2015). Imágenes que han pasado desapercibidas hasta para docentes universitarios, de los que se puede presuponer una mayor formalización de sus percepciones en torno a la educación ciudadana, como algunos trabajos parecen señalar (Carr, 2008). Tal circunstancia evidencia aún más la importancia de elaborar propuestas educativas que vayan más allá de una noción idealizada de ciudadano como sujeto puramente racional y “desapasionado” (Marcus, 2002), cuyas competencias o virtudes esenciales pueden ser aprendidas tras un proceso pedagógico pautado (Fischman y Haas, 2012). Al fin y al cabo, esa idealización de la educación para la ciudadanía desestima el papel de las formas automáticas y escasamente conscientes de pensar y actuar de los seres humanos, así como de las resistencias al cambio que ejercen nuestras identidades individuales y colectivas. El extrañamiento de los presupuestos sobre los que descansan las subjetividades docentes y políticas de los futuros maestros y maestras resulta fundamental para poder reflexionar en torno a su contribución más o menos democrática. Ahora bien, más allá de evidenciar las excesivas simplificaciones que implican esas visiones idealizadas de la educación ciudadana, esta humilde indagación no aporta ninguna fórmula taumatúrgica para la preparación de los estudiantes de magisterio como futuros educadores de ciudadanos y ciudadanas. De ello no se deduce, sin embargo, que la ambiciosa tarea sea inviable. Todo lo contrario. Aporta nuevas razones para asumir desde la formación inicial del profesorado el reto de lidiar con las creencias más íntimas, con los supuestos más tácitos de los estudiantes. A tal fin puede contribuir aprovechar el denominado “poder performativo del lenguaje” y hacer uso de otros lenguajes para referirnos a la educación para la ciudadanía. Es decir, nombrar lo relativo a la educación para la ciudadanía de otra forma para generar otras disposiciones e interpretaciones.

Referencias bibliográficas

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning- Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Arias, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.
- Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: Harper Collins.
- Arroyo, L. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Barcelona: Edhasa.

- Berinsky, A. J., y Lenz, G. S. (2011). Education and political participation: Exploring the causal link. *Political Behavior*, 33(3), 357-373.
- Brader, T. (2006). *Campaigning for hearts and minds: How emotional appeals in political ads work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bougher, L. D. (2012). The case for metaphor in political reasoning and cognition. *Political Psychology*, 33, 145-163.
- Bullough, R. V., y Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224.
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Collao, D., y Sánchez, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 249-260). Vol. 2. Sevilla: Díada.
- Damasio, A. R. (2012). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Davies, I., Gregory, I., y Riley, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London/New York: Falmer Press.
- Estellés, M. y Romero, J. (2015). Educar para educar en la ciudadanía: la visión de los formadores de maestros en la Universidad de Cantabria (España). En B. Borghi, F. F. García y O. Moreno (eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 149-158). Bologna: Pàtron Editore.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Unidad Europea de Eurydice.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens: How Accountability Reform Has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.
- Fischman, G. E., y Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169-196.
- García Pérez, F. F., De Alba, N., y Navarro, E. (2015). La formación inicial del profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de grado y máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez y O. Moreno (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.
- González García, J. M. (1998). *Metáforas del poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- Hernández, M. L. (2004). La metáfora política en la prensa venezolana: Un estudio lingüístico cognitivo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 44, 55-77.
- Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Huddleston, T. (2005). Teacher Training in Citizenship Education: Training for a New Subject or for a New Kind of Subject? *JSS- Journal of Social Science Education*, 4(3), 50-63.

- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.
- Kam, C. D., y Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, 70(3), 612-631.
- Lakoff, G. (2008). *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain*. New York: Viking.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lawy, R., y Biesta, G. (2006). Citizenship as practice the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Lee, W. O., y Fouts, J. T. (2005). *Education for social citizenship: Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China* (Vol. 1). Hong Kong: University Press.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- Lopes, J., Benton, T., y Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter? *Journal of Youth Studies*, 12(1), 1-20.
- López-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M., y Vallés-Rapp, C. (2015). ¿Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación? *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 37-56.
- Marcus, G. E. (2002). *Sentimental Citizen: Emotion in Democratic Politics*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education. A curriculum for participatory democracy*. London/New York: Continuum.
- Mellado, L., Luengo, M. R., De la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., y Bermejo, M. L. (2015). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto*, 33(1), 153-170.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- Parks, A. N. (2010). Metaphors of hierarchy in mathematics education discourse: The narrow path. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 79-97.
- Patchen, T., y Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298.
- Patterson, N., Doppen, F., y Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 191-206.

- Perrez, J., y Reuchamps, M. (2014). Deliberate metaphors in political discourse: the case of citizen discourse. *Metaphorik*, 25, 7-41.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, J. A., y Ferreras, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de Educación Primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Price, J. M. C. (2008). Educators' conceptions of democracy. En D. E. Lund y P. R. Carr, *Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice* (pp. 121-137). New York: Peter Lang.
- Rodríguez-Marín, F., y Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? El currículo de los Grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. De la Montaña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 307-313). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Romero, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 257-276). Vol. 1. Sevilla: Díada.
- Romero, J., y Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila y L. M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Vol. II* (pp. 415-426). San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305.
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.
- Schugurensky, D., y Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters on Education*, 4, 1-10.
- Souto, X. M., Pardo, S., y Marí, M. C. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria: una perspectiva desde la práctica docente. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Vol. 2. Sevilla: Díada.
- Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Barcelona: Taurus.

-
- Thomas, L., y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Todd, Z., y Harrison, S. J. (2008). Metaphor analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 479-493). New York: Guilford.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (Eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Westen, D. (2008). *Political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: PublicAffairs.



Saber, saber hacer, saber ser docente

Know, know to do, know to be a teacher

Azucena Hernández-Sánchez

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid

Email: azucena.hernandez.sanchez@uva.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.54>

Resumen

El Master de formación inicial del profesorado de secundaria en España es un espacio y un tiempo excepcional para vivenciar y generar sinergias educativas que se transfieran más allá del mismo. Una oportunidad para poner en práctica procesos de formación, coherentes y consecuentes, con los postulados académicos que insistentemente la investigación educativa nos comunica como válidos, útiles, vivos pero que no siempre aplicamos en las aulas ni con el alumnado. La perspectiva teórica metodológica de este artículo desarrolla la práctica reflexiva en la formación inicial del oficio de enseñar en la etapa de secundaria mediante un paradigma cualitativo de investigación educativa mediante la Historia de Vida, entre otros instrumentos y orientado con prácticas de coaching educativo. Se incide en el ser docente de los futuros profesionales de Ciencias Sociales proponiendo situaciones que ahonden en la competencia de autorreflexión y el diálogo compartido entre iguales, que permitan desarrollar preocupación empática, interés y conocimiento de más formas de enseñar y aprender que las que ya hubieran vivenciado llegando a producir su modelo docente. Se concluye que aun siendo tareas costosas en tiempo e involucración personal, la bondad de la puesta en práctica de éstas favorece una postura reflexiva que ayuda al profesorado a hacer explícitos los fundamentos que guíen su manera de percibir e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y les facilitará flexibilidad ante contradicciones o imprevistos en su futura carrera.

Palabras clave: diseño curricular; investigación educativa; coaching; formación del profesorado; didáctica ciencias sociales.

Abstract

The Master of initial teacher training of secondary school in Spain is a space and an exceptional time to experience and generate educational synergies that are transferred beyond it. An opportunity to put into practice coherent and consistent training processes with the academic postulates that insistently educational research communicates to us as valid, useful, alive but not always applied in the classroom or with students. The theoretical methodological perspective of this article develops the reflexive practice in the initial formation of the job of teaching in the secondary stage through a qualitative paradigm of educational research through the History of Life, among other instruments and oriented with practices of educational coaching. It focuses on the teaching of future professionals of Social Sciences

proposing situations that deepen the competence of self-reflection and shared dialogue between equals, that allow to develop empathic concern, interest and knowledge of more ways to teach and learn that those who already had lived to produce its teaching model. It is concluded that although the tasks are expensive in time and personal involvement. The goodness of the implementation of these favors a reflexive attitude that helps the teachers to make explicit the fundamentals that guide their way of perceiving and interpreting the teaching-learning process and will give them flexibility in the face of contradictions or unforeseen events in their future career.

Keywords: curriculum design; educational research; coaching; teacher training; teaching social sciences.

1. El reto de formar el ser docente del profesorado de secundaria de ciencias sociales

Los avances realizados en investigación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales junto con su fundamentación y desarrollo epistemológico paralelo (González y Santisteban, 2014; González, 2010; Camilloni, 1996), han servido para determinar las fronteras del conocimiento de este área, para tener pautas que nos facilitan la comprensión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y afortunadamente para innovar y cualificar los procesos de formación del profesorado.

La formación universitaria, tanto de grado como de postgrado, puede apostar por el fomento del pensamiento reflexivo, crítico y creativo del alumnado o lamentablemente puede perpetuar ideas, procesos, prácticas y perspectivas anquilosadas, que reproduzcan una visión instrumentalista y no transformadora del conocimiento. Esto es aún más preocupante cuando esta formación pertenece al campo de la Educación.

Un ámbito privilegiado de respuesta a este reto para la comunidad educativa es la Didáctica de las Ciencias Sociales. Esta didáctica específica aporta un antídoto para la obsolescencia didáctica, especialmente en el proceso de formación inicial del profesorado, donde se ocupa y preocupa de formar docentes que colaboren en generar ciudadanos formados, activos y transformadores (González, 2013; García y de Alba, 2011; García, 2007).

La influencia del imaginario socio-cultural en torno a la Escuela, muchas tradiciones escolares y académicas, la propia experiencia de estudiante a lo largo de su escolarización, la actividad docente percibida, entre otros factores (Cortés y Márquez, 2017; Cortés, Leite, y Rivas, 2014; Rivas, Hernández, Sancho, y Núñez, 2012) contribuyen a que la identidad docente comience a forjarse incluso mucho antes de matricularse en ningún tipo de estudios de profesorado. En algunos de los procesos de formación en las Facultades de Educación, corremos el riesgo de entrar en una inercia que mantenga y perpetúe, en cuanto a su lógica interna, una identidad docente anacrónica.

En esta línea, el mencionado antídoto facilitado especialmente por la Didáctica de las Ciencias Sociales, es aprender a construir conocimiento práctico ligado entre un continuo diálogo de la sociedad con el autoconocimiento, la automotivación profesional y la metacognición de cada docente de la especialidad.

La selección de aspectos tecnológicos que debemos facilitar al docente novel así como la forma en que hacemos palpables, sus creencias y pensamientos previos, ayuda posteriormente a que ellos construyan de modo explícito aquellos que les acompañarán a lo largo de toda su carrera profesional siendo un gran desafío a la hora de diseñar un curso de formación inicial de profesorado (Torra et al., 2012; Estepa, De la Calle y Sánchez, 2002).

Contribuir a que el docente en formación comience a conocerse a sí mismo como profesional, a perfilar su modelo como didacta, a pensar con destreza y a afianzar fortalezas y creencias positivas que le ayuden a ser mejor líder educativo entra dentro del campo de aprendizaje del SER docente (Knowles, 2004; Armento, 2000; Pérez, 2000). Experimentar cómo los distintos modelos de profesorado, llevan asociadas unas formas de diseño e intervención en el aula, unos efectos en las vidas de los discentes y unas consecuencias concretas, les permitirá perfilar sus creencias sobre su propio rol docente de Ciencias Sociales.

El Master de formación inicial del profesorado de secundaria en España es sin duda un espacio y un tiempo excepcional para vivenciar respuestas a estas necesidades y generar sinergias educativas que se transfieran más allá del mismo. Una oportunidad para poner en práctica procesos de formación, coherentes y consecuentes con los postulados académicos que insistentemente la investigación educativa nos está comunicando que son válidos, útiles, vivos y que repetimos a nuestro alumnado desde las tarimas universitarias de modo teórico pero no siempre aplicamos en ellas ni con ellos.

Esta experiencia comparte precisamente un diseño de formación-investigación en relación a cómo posibilitar esa reflexión y metacognición del profesorado sobre su ser docente, dentro de dicho Master en la especialidad de Ciencias Sociales ofrecido por la Universidad de Valladolid, durante el curso académico 2016-2017.

En estos cursos iniciales tratamos de enseñar a aprender, a enseñar, a buscar y discernir la corrección de la información y el conocimiento, a resolver problemas y a proponer diseños curriculares de aula para cada grupo y persona con la que se encuentren a lo largo de su futura vida laboral. Facilitamos argumentos teóricos desde la Academia pero si este profesorado no interioriza previamente los procesos que generan su ser docente, una vez que se introduzcan en la vorágine de la práctica educativa en secundaria será más difícil que los ejercite desde una reflexión consciente.

La formación inicial del profesorado de secundaria en España, aún en el 2017, en ocasiones es deficitaria, aunque se están dando pasos para su mejora (Gallego y Almunia, 2010). Cada vez se generan más profesionales bien capacitados en sus áreas de conocimientos científicos, cada vez con más destrezas didácticas y pedagógicas, pero aún muy alejados de la axiología, cuidado y prevención de su ser docente, existiendo una desconexión entre la realidad de la vida del profesorado en activo y la teoría de las Facultades de origen.

Los profesores González y Santisteban (2011), nos indican que dentro de esa intención de mejora continua en las prácticas pedagógicas se requieren cambios en la forma en que los profesores conceptualizan su propio rol en el aula, su discurso personal, las actitudes hacia el aprendizaje, implicación e evaluación que modelan en los estudiantes es decir su diseño curricular

para con el alumnado de secundaria que luego personalizarán en su día a día en primera línea docente.

La experiencia de cursos anteriores, nos ha llevado a observar que pensar en estas ideas resulta difícil a los docentes de secundaria en formación, sobre todo cuando no se concretan en procesos de pensamiento acompañados de análisis, síntesis, comprensión inferencial y crítica, cercanos a su experiencia personal y en relación con la Didáctica específica. Sólo después de pasar por la fase del *Practicum* es en ocasiones dónde comienzan a intuir, interrelacionar y sopesar la hondura de los postulados teóricos que desde la Universidad proponemos.

Perciben a la vuelta de esa experiencia iniciática que son ellos, dentro del proceso de concreción curricular, los que van a poder tener en su mano medidas concretas para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje basadas también desde su ser docente.

La idea es que se pueda transferir el conocimiento construido en esta experiencia para que ellos mismos diseñen y apuesten por la creación de concreciones de diseños curriculares coherentes con su propio modelo de profesional docente y que de este modo ayuden al alumnado a crecer.

2. Antecedentes y fundamentación: aportaciones desde la didáctica de las ciencias sociales hacia la formación del ser docente

El marco de referencia para conocer qué se ha investigado y hacia dónde van las investigaciones del área de Didáctica de las Ciencias Sociales refleja un conocimiento generado (Prats, 2002; Henríquez, y Pagès, 2004; Pagès y Santisteban, 2014). Sus líneas de investigación se sintetizan en: el conocimiento social, los materiales educativos y el currículo, el contexto y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, el aprendizaje y las representaciones sociales del alumnado y con especial relación con este artículo, la formación del profesorado.

Si revisamos la literatura científica sobre formación inicial de profesorado en Ciencias Sociales compramos el peso e importancia que estos ítems tienen en éste área de conocimiento (Rozada, 1992; Pagés, 1994; Armento, 2000; Benejam, 2002; Estepa, 2002; Fernández y Gurevich, 2003; Gallego y Almunia, 2010; Torra, I. et al., 2012). Sin duda formar para ser persona y ser persona con otros se construye de modo privilegiado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una construcción colectiva y fortalecimiento de Cultura de la ciudadanía (García y Mattozzi, 2014) que nos facilita: Saber, saber hacer, y también saber ser docente, ese es el gran reto saber ser y saber enseñar a ser.

Pero es necesario trasladar a la realidad didáctica sugerencias pragmáticas que permitan vivenciar al profesorado en formación estas ideas, de modo que tras experimentarlas por ellos mismos, salgan capacitados y motivados para seguir visibilizando la diversidad y que puedan colaborar en la mejora continua de una sociedad con mentalidad proactiva y concienciada desde sus prácticas docentes.

Propusimos al alumnado recordar situaciones donde vieran consecuencias deseables y positivas o indeseables y negativas en la conducta observada de diferentes profesionales reales, para que se identificaran con ellos y los tomaran como modelo a imitar o a rechazar adoptándolos

como guías axiológicos y de actuación. El aprendizaje social o vicario (Bandura, 1986), modelo evolucionado de conductismo, ha sido nuestra fundamentación teórica. Las personas aprenden nuevas conductas través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno con la posibilidad de aprender conductas, sin necesidad de práctica.

Esta experiencia busca los siguientes objetivos:

1. Explorar las concepciones de los egresados en Ciencias Sociales sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en Secundaria desde sus experiencias personales.

2. Reflexionar sobre el estándar de docente de Ciencias Sociales en el que se quieren convertir a partir de modelos profesionales reales que han vivencia dotando ellos como sus compañeros.

3. Elaborar su propio mapa de ruta de profesional educativo perfilando su modelo de SER docente.

En síntesis, la presente apuesta de formación-investigación, con el objeto de mejorar la planificación y regulación de la propia actividad docente, pretende analizar si el empleo de estas estrategias metodológicas contribuyen a promover destrezas y actitudes reflexivas que además de favorecer la adquisición de las habilidades del ser docente, ayude a los mismos a tomar conciencia sobre la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, creencias, acciones y sentimientos, y la repercusión que ésta tendrá en el alumnado.

3. Diseño y metodología: El diseño de la experiencia

Este diseño de investigación cualitativa trata de desarrollar dentro del oficio de enseñar, la perspectiva teórica metodológica de la práctica reflexiva dentro del programa educativo del Master. Los egresados de grados universitarios distintos a los psicopedagógicos carecen en muchos casos de razón pedagógica. Se incide en facilitar a los futuros docentes de Ciencias Sociales situaciones formativas de modo que se desenvuelvan dentro de la competencia reflexiva-didáctica y posteriormente esta experiencia pueda fortalecer el aprendizaje de su futuro alumnado.

Para lograr esto a lo largo de toda la asignatura se ha tratado de proponer diversas situaciones de auto-reflexión y diálogo compartido entre iguales, que les permita desarrollar preocupación empática, interés y conocimiento de más formas de enseñar y aprender que las que hayan vivenciado hasta ese momento.

Con el objeto de simplificar la información generada, la Tabla 1, comparte la síntesis del diseño de investigación, junto con la clarificación de los agentes, funciones y temporalización realizada.

El enfoque metodológico por el que se optó fue la Historia de Vida. Este método cualitativo, lo podemos definir de modo consensuado como la forma en que una persona narra de manera profunda experiencias de vida en función de la interpretación que ésta le haya dado a su existencia y el significado que se tenga de una interacción social. Distintos investigadores señalan que es adecuado para mostrar el testimonio subjetivo de profesionales que aportan su visión particular de la educación, provenientes de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente.

Tabla 1
Esquema de agentes de investigación, funciones y temporalización

Agentes	Funciones	Temporalización
Investigadora principal	Preliminares-diseño de la investigación.	Curso 2016-2017
	Contactos negociación. Contratos: consentimiento informado-Retirada.	Noviembre 2016
	Recolección de relatos (cuaderno de campo, artefactos generados por los relatores...)	Noviembre 2016
	Categorización-codificación.	
	Análisis.	
	Devolución a los relatores de información sobre el conocimiento creado.	Diciembre 2016
	Elaboración informe final.	Enero 2017
Relatores	Comunicar oralmente al grupo su autobiografía educativa.	
	Escucha activa. Felicitaciones tras la escucha del resto de narraciones.	Noviembre 2016
Alumno individual	Aceptación y compromiso de colaboración.	
	Redacción autobiografía educativa.	
	Lectura/presentación en el grupo aula.	Noviembre
	Mapas mentales de lo escuchado.	Diciembre 2016
	Lectura de bibliografía sobre Dificultades de aprendizaje.	
Grupo-aula	Anotaciones en su Diario de aula.	
	Elaboración producto final con su conclusión.	
	Dialogo compartido. Feed-back orales de las presentaciones individuales.	Noviembre 2016

Fuente: Elaboración propia.



Fuente: elaboración propia (2017)

Figura 1. Esquema de la investigación

Tabla 2
Definiciones Historia de Vida

Autor	Qué es la historia de vida	Características
Blumer (1939)	Relato de la experiencia individual. Documento humano.	Revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social.
Simmon (1942)	Detallado relato de comportamiento de un individuo en su entorno.	Explicación de cómo y por qué ha ocurrido. Predice el comportamiento en situaciones similares.
Langness (1965)	Extenso registro de la vida de una persona. Presentado por la misma persona, por otra o por ambos.	Escrita por el protagonista, obtenida mediante entrevista o ambos
Sarabia (1985)	Autobiografías o vidas narradas por quienes las han vivido. Informes producidos por los sujetos sobre sus propias vidas.	Información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros. Investigador: labor de análisis.
Pujadas (1992)	Relato autobiográfico obtenido por el investigador. Investigador: inductor de la narración, transcriptor y relator.	Entrevistas sucesivas y/o testimonio subjetivo de una persona: acontecimientos, valoraciones de su propia existencia.
Santamarina y Marinas (1995)	Memoria que quiere transmitirse a partir de la demanda al investigador	No es sólo transmisión sino construcción en la que participa el investigador.
Marshall y Rossman (1995)	Recogida de información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona. Modalidad de investigación cualitativa.	Provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona.
Cornejo et al. (2009)	Enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella.	Investigador: interpretación al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temática
Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2009)	Narración de la experiencia de vida de un sujeto con sus propias palabras. Recuento narrativo de las experiencias vividas del ser humano.	Las historias de vida permiten desarrollar conceptos, modelos o teorías que ayuden a explicar los comportamientos de ciertos grupos, en específico.
Hernández Moreno (2009)	Relato que un individuo hace de su vida.	Incluye su relación con su realidad social, los modos como interpreta los contextos y las situaciones en las que él ha participado.
Ferraroti (2011)	Es un texto: campo, es decir un área más definida.	Es algo vivido con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precios, con sus cifras y significado.
Ruiz Olbuénaga (2012)	La persona realiza un largo relato sobre el desarrollo de su vida desde su punto de vista y en sus propios términos Obtenido de forma espontánea o sonsacada. Episodios sobre las etapas de la vida de la persona.	Utiliza entrevistas, a veces con grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, entre otros.

Fuente: Cordero (2012)

Así tras una serie de sesiones teórico-prácticas de Diseño Curricular de las Ciencias Sociales, los 30 alumnos, 16 alumnas y 14 alumnos, elaboraron una redacción individual con el título

“¿Cómo he aprendido?”, en realidad se trataba de una Autobiografía educativa y un ejercicio de reflexión previa que nos llevara a una metacognición.

Dado el número limitado de estudiantes y la confianza lograda a lo largo de las sesiones, las autobiografías fueron compartidas dentro de un clima de respeto, reflexión y sorpresa. La sesión grupal, comenzó escribiendo de forma individual en un folio, donde aparecía una figura antropomorfa, en la cabeza de la misma, lo que estos docentes conocían (saber), en las manos y en los pies, sus metodologías (saber hacer) y en el corazón, cómo eran (saber ser), siempre pensando en los docentes de los cuales habían aprendido. Posteriormente la mitad del grupo compartió oralmente su redacción, mientras todos realizaban un ejercicio de escucha activa terminando esta parte con una felicitación personal por algo de lo que había compartido el compañero en su intervención.

A continuación, el alumnado recibió otro folio con la misma figura antropomorfa pero esta vez se solicitó anotar “¿Qué tipo de docente de Ciencias Sociales quiero SER yo? “Finalizó la sesión de puesta en común con una serie de preguntas grupales de coaching educativo (López y Valls, 2013; Martín y Esteban, 2015), no para que las respondieran en el momento sino que las anotasen, sopesasen y barajaran para tenerlas en cuenta y entregaran un mapa donde mostraran los pasos a dar bajo el modelo GROW respondiendo a: ¿Qué modelo de docente quiero SER yo y cómo lo voy a lograr?

Tabla 3
El modelo GROWT

	RELACIÓN	CREAR CONFIANZA
G	Goal (Meta)	¿Qué quieres conseguir?
R	Realidad	¿Qué está sucediendo ahora?
O	Opciones	¿Qué podrías hacer?
W	Will/way Forward (Voluntad/Avance/ Acción)	¿Qué vas a hacer?
T	Tácticas	¿Cómo y cuándo vas a hacerlo?
	RESULTADOS	CELEBRAR RESULTADOS

Fuente: Elaboración propia a partir de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh. (2016).

Nos cuesta tomar decisiones y más si estamos solos. Tendemos a procrastinar y no mantener el rumbo. Evitamos aterrizar en determinados aspectos, especialmente cuando comenzamos una nueva ruta vital. Y el Master de profesorado para egresados en Ciencias Sociales es un cambio en su brújula. A veces una vez tomadas esas decisiones nuestro pensamiento no lineal, hace que resulte difícil elaborar un plan de acción y más aún tener fuerza y determinación para cumplirlo. Es aquí donde las orientaciones docentes en este momento de la experiencia toman su rol. El objeto de facilitar un modelo o estructura específica, ayuda al alumnado a tomar decisiones, a centrarse, a conocerse y a concienciarse de la importancia de su función docente, a responsabilizarse y mejorar el desempeño en cualquier área de su vida, definiendo un plan de acción y a llevarlo a cabo para obtener lo que él o ella misma hayan deseado alcanzar como resultados.

A lo largo de la experiencia se ha buscado obtener evidencias documentales que permitan tener una senda sistemática del proceso, se solicitaron los permisos individuales de los participantes garantizando su anonimato, se animó al alumnado a solicitar tutorías y finalmente,

se trató de recoger sus reflexiones sobre la oportunidad del empleo de este diseño para la intervención dentro del Master.

Tabla 4
Medios de recogida de datos y codificación

Medios recogida de datos	Codificación y ejemplo		
Observaciones participantes.	O		
Entrevistas informales, individuales y grupales.	E		(DAlumna 31)
Cuaderno de investigadora.	CI	ALUMNA nº de orden	(A Alumna 15)
Documentos generados por el alumnado:			
Diario de aula.	D	ALMUNO nº de orden	
Autobiografía educativa.	A		
Portafolio.	P		
Folio esquema antropomorfo.	F		
Modelo GROW.	GROW		
Evaluaciones de la asignatura.	EA		
Evaluación de la docente.	ED		

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados de la investigación

La investigación educativa cualitativa genera una amplia cantidad de datos. Los artefactos y fundamentos de información sobre pensamientos, creencias y propuestas, empleados en este proceso de aprendizaje e investigación, una vez categorizados, seleccionados y analizados componen un atlas que va más allá de lo vivido por los participantes en la experiencia y puede ayudar a los estudiosos de la Didáctica de las Ciencias Sociales a corroborar, dudar, reflexionar o ampliar planeamientos que faciliten la mejora de sus prácticas o den luz al conocimiento epistemológico.

Tabla 5
Categorías globales de análisis

CATEGORÍA 1 La figura y la función docente. La elaboración autobiografía educativa y experiencia de la fase de reflexión, observación, escucha e interpretación personal. Conocimientos vicarios relevantes para la caracterización de concepciones de estilos de enseñanza y su autoafirmación profesional.
CATEGORÍA 2 La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales barreras, oportunidades, fortalezas y apoyos. Tras analizar, observar e interactuar con los enfoques metodológicos compartidos, indagar sobre los conocimientos facilitados respecto al currículo de secundaria y la consideración posterior relativa a los modelos docentes.
CATEGORÍA 3 El proceso de concreción curricular. Evolución práctica del docente en formación tras cursar Diseño Curricular, con la contribución y participación en la experiencia, motivando a perfilar su propio modelo de SER docente.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5, se comparten sólo algunos de estos resultados sintetizados los más salientes en una criba inicial respecto a las categorías que encuadran sintética y sistemáticamente los aspectos observados en los escenarios respecto a los objetivos de este estudio.

Comparto los resultados desde la voz del alumnado (Leite, 2011). Principalmente, el diario de investigador, es la herramienta que difundo más que sus propias autobiografías, dado que algunas de ellas llaman la atención por los detalles puestos en común.

Ha sido una parte de la clase muy emocionante porque cada uno hemos ido contando cómo hemos aprendido, no solo desde el punto de vista de la educación formal sino incluyendo aspectos tan importantes como la familia o los amigos. Muchos de mis compañeros han profundizado en la parte más personal de su aprendizaje, narrando situaciones en las que los profesores no se portaron bien con ellos, tratándoles con desprecio e incluso llegando a no preocuparse por sus problemas de salud. No obstante, aunque todos hemos sufrido en mayor o menor medida situaciones de este tipo, creo que debemos buscarle el lado positivo, pues gracias a este tipo de profesores sabemos exactamente cómo no hay que tratar a los alumnos. Se trata de ser todo lo contrario a lo que ellos han sido con nosotros (D alumna 31).

Para los egresados en Ciencias Sociales la realización de una autobiografía educativa resulta una tarea chocante, sin embargo, reflexionar, redactar, exponer, debatir, escuchar, ha servido para entender cómo han aprendido, cómo aprende el otro, qué dificultades y apoyos disfrutaron en sus diferentes comunidades escolares y sociales de origen, generando un aprendizaje significativo sobre diversas figuras y funciones docentes.

Después, pasé a rellenar una ficha con un monigote, al cual dibujé unos ojos y boca porque me parecía algo inquietante, titulada “los profesores de ciencias sociales que he tenido...” situando en la cabeza todo lo concerniente con el saber, a la altura del corazón con el saber ser y, por último, en los pies con el saber hacer. Sinceramente, en estos instantes, me encantaría dejar aquí por escrito lo que puse en mi hoja, pero al indicar que era para nosotros, escribí cosas personales siendo sobre todo aquellos aspectos que me gustaría desarrollar en un futuro como docente (D alumno 25).

Sirvió como integración de los conocimientos de Psicología, Pedagogía, Sociología, Historia de la Educación, Didáctica, recibidos a lo largo del Master, pero elaborado por el alumnado y no sólo facilitado por los docentes universitarios.

Así, el objetivo fundamental de esta actividad –trabajada primero como reflexión individual y, posteriormente, puesta en común en clase– es tratar de que cada uno de nosotros busquemos pautas educativas para nuestra futura actividad como docentes, ya que en definitiva esta actividad supuso un ejemplo de cómo damos nosotros una clase (una “clase de vida”). Esta metodología de trabajo trata, por tanto, de que aprendamos y enseñemos a través de la inteligencia emocional, y reflexionemos sobre el modelo de profesor que realmente queremos ser en un futuro (D alumna 8).

Siguiendo a Bandura (1986), al analizar las diferentes figuras docentes, se produjo un aprendizaje observacional primero desde la autorreflexión pero lo más significativo fue el choque producido al compartir en el salón de aula la diversidad existente en aparentemente un grupo homogéneo de egresados universitarios dentro del mismo tramo de edad, zona geográfica y campos de estudios similares.

Igual de sorprendente fue comprobar que el resultado general que podía extraerse de un grupo de treinta alumnos de diferentes procedencias y centros, traslucía una valoración tremendamente crítica, cuando no decepcionante, con el sistema educativo y sus metodologías, en sus diferentes niveles, con excepción de algunos profesores que de un modo u otro habían significado referencias positivas, sugestivas, motivadoras e incluso orientadoras de la perspectiva de los estudios siguientes. Sin embargo esto quedó claro que serviría como reafirmación del tipo de

docentes que no queremos ser y por tanto de punto de partida para ir definiendo nuestro estilo educativo (D alumno 21).

Se diferenciaron al escucharse unos a otros claramente prototipos docentes, metodológicos, contextuales y de comunidades educativas que cada persona compartió.

Por otro lado, me llamó la atención las diferentes razones que habían llevado a cada uno al lugar en que está hoy en día. Hay personas que han tenido que superar muchos problemas para llegar hasta aquí, gente que lo ha pasado realmente mal. También hay muchas ideas diferentes, algunas iguales que las mías, otras iguales pero expresadas de otra forma y otras diferentes. El caso es que me sirvió para darme nuevas razones para ser profesor de instituto así como para conocer otras realidades diferentes a la mía y que debo de tener en cuenta para mi formación personal (D alumno 4).

Se evocaron imágenes mentales, memorias y emociones relacionadas con la educación que ayudaron a perfilar cada propuesta individual con las características de la figura docente en que cada uno se quería convertir, muy distintas a las que mayoritariamente plasman al evocar la figura del docente profesional tecnocrático, distante, alejado de la realidad del alumnado y sólo preocupado por los productos educativos finales.

Estaba deseando que llegara COU y poder elegir la carrera que yo quería estudiar, y así fue, una vez que yo me sentí libre de poder escoger lo que me gustaba, empezó a gustarme el ir a clase, coger apuntes, ir a la biblioteca a buscar libros, leer...y no es más que por la motivación que encontré. Ahora sí que empecé a estudiar los contenidos con gusto y raciocinio, y eso que los profesores de la carrera tampoco hicieron mucho, ya que por entonces éramos ciento y pico en clase y las clases eran magistrales cien por cien, pero al gustarme lo que escuchaba, me motivaba y me gustaba estudiarlo, y sobre todo, porque encontraba que ese aprendizaje me servía para la vida (A alumna 15).

Una de las mayores inquietudes y demandas de los docentes en formación es saber elaborar el diseño de unidades didácticas. Siguiendo a Pagés (1994), adoptar una concepción de investigación educativa en búsqueda constante de mejora profesional, intercambio y profundidad en el qué, cómo, y porqué enseñar es un gran reto que los docentes de docentes tenemos que afrontar.

Antes de realizar la sesión de lecturas trabajamos sobre la escucha activa a través de un test, y yo corroboré lo que ya sabía, me hace falta aprender a escuchar. Además, como señaló la profesora, es fundamental que sepamos escuchar a nuestros alumnos (D alumna 29).

Se constata que la percepción sobre el currículo cambia notablemente desde el inicio al final de la experiencia. Desde una preocupación operativa y pragmática, donde casi la totalidad del alumnado busca un libro de texto como salvavidas para asir su trabajo docente ya que lo identificaban con currículo, seleccionando contenidos conceptuales y actividades de enseñanza-aprendizaje sacadas de la Guía Didáctica de una editorial o del manual que más les haya gustado o más fácil les parezca.

Esto, en mi opinión, denota un trabajo de innovación didáctica y planificación previa importante. Requiere además cierta valentía y confianza del docente, por ejemplo, a la hora de afrontar y dirigir las dinámicas. Exige también de un manejo de principios teóricos pedagógicos y psicológicos –entre ellos la inteligencia emocional– que subyacen en la actividad educativa de la asignatura. Todo ello le ha imprimido un sello personal. También ha favorecido una relación profesor-alumnado cercana que se

manifestó desde su inicio en el envío de un email de presentación con una encuesta antes del comienzo de las clases, en el tono y el trato en el aula, hasta la felicitación por el trabajo realizado, etc. Y se ha traducido en un dinamismo que, en general, la ha hecho más llevadera con respecto a la duración y contenidos que la incumben (D alumno 21).

Pasamos de no mostrar ningún tipo de cuestionamiento sobre conceptos, procedimientos ni por supuesto aspectos axiológicos hasta leer diversas sugerencias sobre autonomía y autoafirmación profesional docente, aun señalando pros, contras y el esfuerzo considerable que esta perspectiva de trabajo exige, por la dedicación temporal y su alto coste personal e incluso familiar de optar por ella.

Por otro lado, si bien considero las dinámicas de grupo uno de los puntos de innovación clave de la asignatura, poniéndome en la piel del docente de Secundaria, quizás no todas las realizadas en clase sean extrapolables al ámbito de la Secundaria y, atendiendo al horario, la amplitud de contenidos y la rigidez de los criterios de evaluación del currículo vigente en la legislación actual resulte complicado darlas el protagonismo que por ejemplo han tenido en esta asignatura (D alumno 21).

De hecho el impacto de la intervención hizo que entre ellos se desarrollaran interrelaciones, comunicaciones, feed-back y meta-reflexiones, no sólo personales sino también como grupo fuera de la sesión y casi pertenecientes al currículo oculto.

Lamentablemente no pude acudir a esta clase, sin embargo mis compañeros me contaron lo bonito que fue abrirse a sus compañeros y del mismo modo conocer las historias y el paso por la educación que han tenido los demás. Después pregunté a varios su historia y me sorprendí, ya que a pesar de llevar con ellos, en muchos casos hasta cinco años juntos, nunca les había preguntado por ello y así mismo vi reflejado el tipo de profesor que querían ser debido a estas experiencias que habían vivido (D alumna 22).

Afortunadamente, el alumnado colaboró de modo generoso y altruista, si bien no eran conscientes inicialmente de todo lo que este diseño suponía y les iba a reportar. Lo más importante es que ellos salieron de la experiencia motivados e interpelados para reflexionar y continuar su camino como docentes.

Me transmite muchas emociones, como alegría, pero también el querer a las personas que me rodean, agradecerles todo lo que han hecho por mí; también me incita a seguir lo que a mí me guste y me parezca en ese momento, y a luchar con arranque por todo lo que quiero, con más fuerzas que nunca (D alumno 25).

5. Conclusiones, limitaciones del estudio y vías de futuro

Los resultados de este proceso de investigación cualitativa coinciden con lo expuesto por González (2012) reportando que de este tipo de contextualización de la práctica de investigación docente partiendo de las vidas de los protagonistas, hace cumplir los objetivos de transmitir la cultura docente al profesor principiante. Tanto los conocimientos, como los modelos, los valores, y símbolos de la profesión, se integran con la cultura académica, con la personalidad del propio educador, así como permite su adaptación al entorno social en que desarrollará su actividad profesional.

Lo realmente impactante para el alumnado de este proceso, al igual que las aportaciones de Lara, Becerra, Neira, y Cortés (2015) gira en torno a los aspectos grupales y sociales que las

historias de vida lograron sugerir tras apelar al sentido de escuchar y a aprenderá partir de los otros. Hasta el momento de la puesta en común las trayectorias del proyecto realizada por los profesores en formación había traído evidencias sobre sí mismos, al descubrirse a través de su escritura, o la reflexión iconográfica sobre los modelos docentes. Lo cual permitió profundizar en el abordaje de ciertos elementos que iban tomando relevancia en tanto se narraban en forma de auto informe biográfico, pero en términos formativos era necesario diseñar estrategias de descentramiento.

Se buscó la ampliación de la comprensión sobre sí mismo, pero especialmente, en relación con los demás (Flores, Méndez y González, 2015) y a través del desarrollo de algo tan esencial para el maestro como es la escucha activa, atender para comprender, no para responder de modo estereotipado. Potenciar a los futuros docentes, vivenciando que su oficio es emocional, relacional y moral, además de cognitivo conceptual, permitió entender la importancia de este segundo sentido.

Tanto una fase como la otra se fundamentan en perspectivas netamente investigativas. Sin debilitar la centralidad del rigor metodológico cualitativo se priorizó el sentido de la escucha y el feed-back. Cuando la persona ha pasado por un importante proceso de introspección y de plasmación narrativa de su ser, se potencian las posibilidades de escucha, de empatía, y particularmente, de comprensión de lo otro, del otro, no como un todo, como un efecto del sincretismo, si no como individualidades interrelacionados.

Los discentes reconocieron la importancia de la lectura de las situaciones de las personas a las que acompañan, de los contextos, y de las coyunturas institucionales, para comprender los estadios psicoevolutivos, las lógicas escolares, y los códigos que soportan sus decisiones docentes (Lieberman, 2013). En su día a día de especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales transmitirá la importancia del tiempo, el espacio, la cultura, pero no solo preocupado por el diseño curricular sino con la convivencia y el gobierno del grupo-aula, especialmente con la adolescente o el adolescente a los que tenga que acompañar.

Una oportunidad para la investigación universitaria actual es la presencia o ausencia de predisposición a sentir empatía académica por los demás en comunidades educativas. Este acercamiento desde la investigación cualitativa al uso de actividades formativas en espacios de postgrados, nos ha revelado y confirmado, desde la reflexividad sobretodo de oportunidades y fortalezas pero también amenazas y debilidades.

La maduración socio-cognitiva, la socialización y el aprendizaje como interacción con iguales en grupos de Master facilitan estas formas de trabajo (De la Calle y Torres, 2014). Al poner en práctica estas propuestas de intervención didáctica, existe una autoexposición docente a la audiencia al igual que del alumnado, que sorprende a los egresados en Ciencias Sociales. Pero la introducción a la investigación de la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una óptica menos tecnocrática a la que ellos están acostumbrados en las Facultades de origen también facilitan un apertura a éste área desde la innovación, resulta motivadora y sobradamente retante.

Si bien lo que les era cotidiano en las aulas del Master, los horarios, los medios, los contenidos, seguramente no habían cambiado, pero lo que sin duda se transformó fue la manera cómo los futuros docentes la significaban; había cambiado su mirada, hacia sí mismos, hacia sus

compañeros y hacia la Educación (Boerr, 2011). Durante el proceso se modificó la percepción del futuro docente hacia el otro, su capacidad de escucha, su mirada al observar, su actitud ante la persona y al conjunto como grupo. Todo lo cual implica la transformación del territorio educativo, de los sujetos presentes y futuros con los que se interrelacione y de los saberes que difunda y ayude a dar a conocer.

Nos hemos aportado, entre todos, diferentes perspectivas a lo que inicialmente se había previsto respecto a nuestras concepciones de metodologías para aprender y enseñar, a través de las prácticas metodológicas observadas a los docentes que se han vivenciado y escuchado así como las nociones básicas de Didáctica de Ciencias Sociales que por la altura de su curso académico llevaban desarrolladas (Goodson, 2003).

Si aprendemos a escuchar, observar y atender al otro se nos facilita un aprendizaje continuo, siendo un ejemplo real de apoyo mutuo muy importante para comenzar a trabajar en grupos de docentes en Secundaria (Rivas, y Leite, 2013) observando cómo el Diseño Curricular de aula se puede enriquecer gracias a las ofertas altruistas del alumnado.

Los miembros del Máster, nutren y mantiene conexiones cognitivas, mayoritariamente ligadas a la capacidad de relacionar y procesar información desde la vida, que es una fuente significativa para conocer personas o comunidades específicas, y reflejan pistas de los distintos modelos de docentes que en ella interactúan. Con la ventaja de crear redes de profesionales docentes más allá de la finalización del mismo.

Como amenazas y debilidades, estos tipos de tareas requieren muchas horas de dedicación por parte de los docentes y del alumnado, así como una exposición emocional que no se puede realizar en todos los contextos educativos. Lo intangible del auto-modelamiento personal es difícil de valorar a corto plazo, pero por otro lado este artículo sólo es un acercamiento inicial a todos los datos que se han generado en la experiencia.

Tabla 6
El modelo GROWTH

	RELACIÓN	CREAR CONFIANZA
G	Goal (Meta)	¿Qué quieres conseguir?
R	Realidad	¿Qué está sucediendo ahora?
O	Opciones	¿Qué podrías hacer?
W	Will/way Forward (Voluntad/Avance/ Acción)	¿Qué vas a hacer?
T	Tácticas	¿Cómo y cuándo vas a hacerlo?
H	Hábitos	¿Cómo mantendrás los resultados?
	RESULTADOS	CELEBRAR RESULTADOS

Fuente: Elaboración propia a partir de Giráldez Hayes y van Nieuwerburgh. (2016).

Como mejora y siguiendo a Giráldez y van Nieuwerburgh (2016), el modelo de coaching conocido como GROW, empleado como herramienta en esta investigación, es una estructura clara, fácil de entender y aplicar que popularizó Whitmore en 1992. Pero cabe destacar en lo concierne al coaching educativo, que una de las organizaciones que más han contribuido a la difusión e investigación del coaching, la organización australiana Growth Coaching Internacional, propuso una ampliación del mencionado modelo conteniendo los hábitos, como un punto a tener en cuenta en la estructura, quedando el acrónimo resultante GROWTH. Incluir los hábitos es un elemento

clave para que el futuro profesorado y esto ha faltado de aplicar en esta experiencia de formación-investigación, para que el alumnado comience ya a mantenerlos desde su formación inicial.

En síntesis, favorecer una postura reflexiva que ayude al profesorado a hacer explícitos los fundamentos que guíen su manera de percibir e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y les facilite flexibilidad ante contradicciones o imprevistos son unas de las herramientas más potentes que podemos compartir con los futuros docentes de Ciencias Sociales para ayudarles a SER. Junto con el profesor Rivas (2014) finalizo este artículo devolviendo una vez más la voz al alumnado respecto a lo que ellos han logrado:

Después de todo lo que hemos oído hoy en clase de boca de los compañeros y de nuestras experiencias vividas, vamos teniendo claro cómo queremos y cómo no queremos ser el día de mañana como profesores (D alumna 28).

Referencias bibliográficas

- Armento, B. J. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 19-40). Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95.
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y noveles: Historias del trayecto*. Chile: OEI-Santillana- AECID.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*, (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Cortés, P. y Márquez, M. J. (2017). Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: UMA editorial.
- Cortés, P., Leite, A., y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>
- De la Calle, M., y Torres, E. (2014). Innovación en la enseñanza universitaria: propuesta metodológica en la tutorización de TFG desde la didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 463-470). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Estepa, J., De la Calle, M. y Sánchez, M. (2002) (Eds.). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Libros Activos, S.L.
- Fernández, M. y Gurevich, R. (2003). Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35, 47-53.
- Flores, J., Méndez, A., y González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 228-242.

- Gallego, I. G., y Almunia, E. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- García Ruiz, C. R., y Mattozzi, I. (2014). La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 577-599). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- García, C. (2007). Ciudadanía global y educación: un reto para la enseñanza de las ciencias sociales. En R. Ávila, R. López y Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-344). Bilbao: UPV-AUPDCS.
- García, F. F. y de Alba Fernández, N. (2011). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Bienvenidos*, 9, 243-258.
- Giráldez Hayes, A. y van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching educativo*. Madrid: Paraninfo.
- González Monfort, N., y Santisteban Fernández, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, (198), 41-47.
- González, G. (2010). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M^a Ávila, M^a P. Rivero y P. L. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 167-174). Zaragoza: a + d arte digital, S. L.
- González, G. (2012). *Formación inicial del profesorado y educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, G. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45.
- González, G. A. y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), Enero-Junio, 7-17.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758
- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7, 63-83.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Lara, M. G., Becerra, A. J., Neira, Á. V., y Cortés, R. A. (2015). *Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. Bogotá: IDEP.
- Leite, A. (2011). *El aprendizaje en la universidad. Las voces del alumnado*. Searbrücken: Editorial Académica Española.

- Lieberman, A. (2013). El docente ha de ser también maestro de maestros. (Entrevista a cargo de J. M. Sancho y L. M. Gorospe). *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 40-45.
- López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013). *Coaching Educativo. Las emociones, al servicio del aprendizaje*. España: S. M.
- Martín Pérez, P. y Esteban Rodríguez, S. (2015). *Conduces Tú. Coaching educativo: respirando el cambio*. Madrid: EOS.
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagés, J. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB/AUPDCS.
- Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, 207, 1-10.
- Prats, J. (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Rivas, J. I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology. INFAD Revista de psicología*, 7(1), 487-494.
- Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J. y Núñez C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rivas, J. I. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Rozada, J. M. (1992). La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 5-9.
- Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado a Competencias docentes en la Educación Superior. 10 (2), 21-56. Recuperado a partir de <http://redaberta.usc.es/redu>



Cartografía temática y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía regional de Europa*

Ict resources and thematic mapping in the teaching and learning of European Regional Geography

Xosé Carlos Macía Arce

Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidade de Santiago de Compostela

Email: carlos.macia@usc.es

Francisco Rodríguez Lestegás

Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidade de Santiago de Compostela

Email: f.lestegas@usc.es

Francisco Xosé Armas Quintá

Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidade de Santiago de Compostela

Email: francisco.armas@usc.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.71>

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de aula con alumnos universitarios en formación para profesores de geografía de educación secundaria, partiendo de una propuesta didáctica basada en la cartografía temática (Eurostat, ESPON, ESPON-SIESTA y el Atlas de la Sociedad de la Información en Galicia) y los recursos TIC (fuentes estadísticas, bancos de imágenes gratuitos, fotografía aérea, Google Earth y Google Maps). El objetivo de esta propuesta es utilizar contenidos sobre la geografía regional de Europa como base o punto de partida para mostrar una serie de recomendaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales. Y todo con una idea muy clara, pasar de una geografía descriptiva y memorística a una geografía activa y crítica, en la cual el alumnado participa en la construcción del conocimiento y aumenta su capacidad para reflexionar sobre cuestiones geográficas. Los resultados de la experiencia pondrán de manifiesto el valor de estas herramientas en la educación secundaria. Previamente, también valoramos la presencia de la cartografía temática y los recursos TIC dentro del currículo oficial de Galicia para enseñar geografía en la educación secundaria obligatoria. La idea es profundizar en el valor del currículo en clave didáctica, saber qué herramientas ofrece, cómo las ofrece y con qué intenciones. Esta solución, entre otras oportunidades, nos permitirá la identificación del

* Este trabajo ha contado con financiación del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica orientada a los Retos de la Sociedad (CSO2016-75236-C2-1-R) y del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

currículo con un modelo de enseñanza concreto. Por otra parte, también nos dará la oportunidad para reprender con dureza todas las propuestas que consideremos erróneas, repetitivas, o bien con escaso valor didáctico.

Palabras clave: formación de profesores; educación secundaria; Didáctica de la Geografía; recursos TIC; cartografía temática.

Abstract

In this article, we present a classroom experience with university students in training to be secondary school geography teachers. It is based on a didactic proposal using thematic cartography (Eurostat, ESPON, ESPON-SIESTA and the Information Society Atlas in Galicia) and ICT resources (statistical sources, free picture banks, aerial photography, Google Earth and Google Maps). The proposal's aim is to use contents from the regional geography of Europe as a base or starting point to show a series of didactic recommendations for the teaching and learning of geography and social sciences. What is more, everything is with a clear idea, from a descriptive and rote geography to an active and critical geography, in which students participate in the construction of knowledge and increase their ability to reflect on geographical issues. The results of the experience will highlight the value of these tools in secondary education. We had also previously assessed the presence of thematic cartography and ICT resources within the required official Galicia curriculum to teach geography in compulsory secondary education. The idea is to deepen the value of the curriculum in didactic code, to know what tools it offers, how it offers them and with what intentions. This solution, among other opportunities, will allow us to identify a curriculum offering a specific teaching model. On the other hand, it will also give us the opportunity to firmly rebuke all the proposals considered to be erroneous, repetitive, or of little didactic value.

Keywords: teacher training; secondary school education; didactics of geography; ICT resources; thematic mapping.

1. Introducción

Europa está atravesando una crisis económica, social y política desde hace aproximadamente diez años. Desempleo, pobreza, desesperanza o bien indignación son vocablos habituales entre la sociedad europea. Prácticamente no hay mañana en la que no despertemos con noticias sobre la crisis en forma de cierres empresariales, despidos masivos, olas de refugiados, movimientos xenófobos, vacíos legislativos, recortes antisociales, episodios de incompetencia política... En fin, cada día somos invadidos a través de la prensa escrita, la radio, la televisión e Internet con infinidad de noticias y acontecimientos que nos recuerdan constantemente la presencia de la crisis en nuestras vidas.

En términos educativos, no podemos permitirnos que esta situación pase desapercibida en el ámbito de la docencia geográfica. La simple idea de aplicar un modelo didáctico al margen de las realidades territoriales del continente solo encajaría con un modelo de enseñanza erróneo y poco útil. Además, debemos ser muy conscientes de que la geografía del siglo XXI pone al alcance de profesores y alumnos un sinnúmero de herramientas, fuentes y recursos para informarse e investigar sobre las realidades especiales de cualquier territorio.

Siendo así, en este artículo presentamos una experiencia de aula con alumnos universitarios en formación para profesores de geografía de educación secundaria, partiendo de una propuesta didáctica basada en la cartografía temática (Eurostat, ESPON, ESPON-SIESTA y el Atlas de la

Sociedad de la Información en Galicia) y en los recursos TIC (fuentes estadísticas, bancos de imágenes gratuitos, fotografía aérea, Google Earth y Google Maps). El objetivo de esta propuesta es utilizar contenidos sobre la geografía regional de Europa como base o punto de partida para mostrar una serie de recomendaciones didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales. Y todo con una idea muy clara, pasar de una geografía descriptiva y memorística a otra activa y crítica, en la cual el alumnado participa en la construcción del conocimiento y aumenta su capacidad para reflexionar sobre cuestiones geográficas. Los resultados de la experiencia también pondrán de manifiesto el valor de la cartografía temática y los recursos TIC en la educación secundaria.

Por otra parte, iniciamos el artículo con un análisis y valoración sobre la presencia de estas herramientas didácticas en el currículo oficial gallego para la educación secundaria obligatoria, tomando como referencia de Geografía e Historia, una material troncal y obligatoria que se imparte en los cuatro cursos que componen esta etapa educativa. La revisión curricular nos sirvió para descubrir las carencias de un decreto oficial que apuesta claramente por un modelo transmisivo como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el artículo incluye tres partes diferenciadas. En primer lugar, nos decidimos por valorar la presencia de la cartografía temática y los recursos TIC dentro del currículo oficial de Galicia para la enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación secundaria obligatoria.

En segundo lugar, presentamos una propuesta didáctica basada en la construcción de una geografía activa, reflexiva y crítica como forma de trabajo en las aulas de educación. Con esta propuesta también pretendemos el acercamiento del alumnado a las TIC y a la cartografía temática como recursos estratégicos para investigar en geografía.

Finalmente, analizamos los resultados de una experiencia de aula con universitarios de Santiago de Compostela matriculados en el *Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* en la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades (MPCS) durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. Para llevar a cabo esta experiencia comenzamos por presentar nuestra propuesta didáctica al alumnado, para después solicitarles la realización de 15 proyectos de investigación en grupos de trabajo cooperativo sobre la geografía humana y económica del continente europeo en forma de trabajos escolares.

En el análisis posterior sobre dichos trabajos clasificamos las temáticas escogidas por el alumnado para realizar las investigaciones, una variable importante que nos indica en cierta medida las concepciones iniciales del alumnado sobre Europa en forma de prioridades, preocupaciones o temas recurrentes. Además, también indagamos sobre los recursos TIC utilizados por el alumnado en forma de imágenes, tablas, gráficas y cartografía para darle forma a las investigaciones. Esta información nos permitió concluir el trabajo con una serie de consideraciones sobre el valor que representa la práctica de este tipo de geografía en las aulas.

No queremos finalizar el apartado metodológico sin poner en valor otros aspectos que están presentes en los trabajos del alumnado y que sin duda requieren una investigación didáctica. Aquí entrarían las hipótesis, metodologías, objetivos, estructuras, fuentes de información, análisis de datos, interpretaciones, argumentos, soluciones, conclusiones... En fin, todos los elementos que nos conducen hacia la geografía reflexiva y crítica como superación de la geografía activa. Es, sin duda, una parte muy importante de la investigación que necesita ser explicada, pero que no fue objeto de estudio para el presente artículo.

3. Cartografía temática y recursos TIC en el currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia

El currículo de educación secundaria obligatoria para la Comunidad Autónoma de Galicia se legisla por el DECRETO 86/2015¹. En esta etapa, la geografía se imparte dentro de la materia Geografía e Historia, una asignatura troncal y obligatoria en todos los cursos que forman parte de la educación secundaria obligatoria (DECRETO 86/2015, 25.449-25.452).

En este apartado, nuestra intención es analizar y valorar la presencia de la cartografía temática y los recursos TIC dentro del currículo oficial de Galicia para enseñar geografía en la educación secundaria obligatoria. La idea es profundizar en el valor del currículo en clave didáctica, saber qué herramientas ofrece, cómo las ofrece y con qué intenciones. Esta solución, entre otras oportunidades, nos permitirá la identificación del currículo con un modelo de enseñanza concreto. Por otra parte, también nos dará la oportunidad para reprender con dureza todas las propuestas que consideremos erróneas, repetitivas, o bien con escaso valor didáctico.

En la introducción curricular de la materia Geografía e Historia para educación secundaria obligatoria se puede leer que “el desarrollo de las competencias de comunicación lingüística y digital, y de aprender a aprender, impregnan todo el currículo de Geografía e Historia, pues presentan una dimensión instrumental que nos obliga a tenerlas presentes a lo largo de los cuatro cursos de ESO.” (DECRETO 86/2015, 26.411). Siendo así, el currículo para 1º de la ESO referencia en varias ocasiones la utilización de las imágenes de satélite como recurso geográfico. Además, recomienda la utilización de la cartografía digital y propone la búsqueda de información relacionada con los problemas ambientales en Internet (ver Tabla 1). El currículo para 2º de la ESO repite las propuestas del curso anterior (ver Tabla 2) y añade la elaboración de gráficos lineales, de barra y de sectores en soportes virtuales (ver Tabla 3). Sin embargo, en 3º de la ESO las directrices para trabajar la competencia digital son exactamente las mismas (ver Tablas 4 y 5) y en 4º de la ESO nunca se relaciona la geografía con el uso de las nuevas tecnologías (ver Tabla 6), es decir, estos dos últimos cursos no aportan nada nuevo. En estas circunstancias, discrepamos

¹ El Estatuto de Autonomía de Galicia establece que es competencia plena de la Comunidad Autónoma el reglamento y la administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. No obstante, le corresponderá al Gobierno de España el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y oficial para todo el territorio nacional (DECRETO 86/2015, 25.434-25.435). Esta competencia se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

con la introducción curricular y nos atrevemos a afirmar que la competencia digital no “impregna todo el currículo” de la ESO cuando se trata de la geografía.

Tabla 1.

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 1º ESO (Bloque 1. El medio físico)

Geografía en 1º ESO (Bloque 1. El medio físico)
Contenidos
Representación de la Tierra. Escala y lenguaje cartográfico.
Proyecciones y sistemas de coordenadas. Imágenes de satélite y sus principales usos.
Localización. Latitud y longitud.
Criterios de evaluación
Identificar y distinguir los sistemas de representación cartográfica, en soporte analógico y digital, y sus escalas.
Analizar e identificar el mapa, y conocer las imágenes de satélite y sus usos principales.
Localizar espacios geográficos y lugares en un mapa o imagen de satélite, utilizando datos de coordenadas geográficas.
Localizar en el mapamundi físico las principales unidades del relieve mundiales, los grandes ríos y las grandes zonas climáticas, e identificar sus características.
Situar en el mapa de Europa las unidades y los elementos principales del relieve continental.
Estándares de aprendizaje
Analiza un mapa de husos horarios y diferencia zonas del planeta de similares horas.
Clasifica y distingue proyecciones, y compara una proyección de Mercator con una de Peters.
Clasifica y distingue tipos de imágenes de satélite y mapas.
Localiza un punto geográfico en un planisferio y distingue los hemisferios de la Tierra y sus principales características. Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa, utilizando datos de coordenadas geográficas.
Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve europeo y mundial.
Localiza en un mapa físico mundial los elementos y las referencias físicas principales: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, ríos y cadenas montañosas principales.
Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo y reflejen los elementos más importantes.
Localiza en el mapa las unidades y los elementos principales del relieve europeo.
Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente.
Localiza en un mapa y en imágenes de satélite de Europa los principales espacios naturales.
Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas ambientales actuales, y localiza páginas y recursos de la web directamente relacionados con ellos.

Fuente: Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia (en adelante DECRETO 86/2015).

Por otra parte, el DECRETO 86/2015 (26.411) también recoge que “se deberá tener en cuenta el trabajo de todos los elementos transversales del currículo cuando proceda. En este sentido, merece una mención especial... el trabajo con tecnologías de la información y de la comunicación.” Es una afirmación un tanto difusa, una “especie de declaración de intenciones” sin desarrollar. Evidentemente, en la sociedad de la información resulta casi inevitable la introducción de las nuevas tecnologías en nuestra vida cotidiana, y esto incluye, por supuesto, al ámbito educativo. Sin embargo, el currículo no concreta cómo se introduce este trabajo en el aula más allá de las recomendaciones que instan a buscar información en medios digitales.

En la misma introducción curricular nos encontramos con una propuesta que matiza o aproxima, un poco más, las intenciones de la materia en relación con el uso de las nuevas tecnologías. Concretamente, nos dice que la “Geografía e Historia permiten desarrollar metodologías activas, en las que el trabajo individual y cooperativo y el aprendizaje por proyectos estén permanentemente presentes, con elaboración de diferentes tipos de materiales, integrando

de manera especial las tecnologías de la información y de la comunicación y con un enfoque orientado a la realización de tareas y a la resolución de problemas” (DECRETO 86/2015, 26.411). No obstante, los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje recogidos en el DECRETO 86/2015 no reflejan nada bien las intenciones de la materia. Las metodologías activas quedan reducidas a la búsqueda de información en medios digitales (ver Tablas 1, 2, 3 y 5), así como a la representación de esa información en gráficos (ver Tabla 3) y mapas conceptuales (ver Tabla 5), pero no recogen en ningún momento la reflexión analítica propia de una didáctica de la geografía moderna y alternativa (Macía, Rodríguez & Armas, 2015).

Tabla 2

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 2º ESO (Bloque 1. El medio físico)

Geografía en 2º ESO (Bloque 1. El medio físico)
Contenidos
Localización. Latitud y longitud.
Criterios de evaluación
Localizar espacios geográficos y lugares en un mapa o en una imagen de satélite, utilizando datos de coordenadas geográficas.
Situar en el mapa de España las unidades y los elementos principales del relieve peninsular, así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos.
Situar en el mapa de Galicia las unidades y los elementos principales del relieve, así como los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos.
Estándares de aprendizaje
Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa de España y de Galicia, utilizando datos de coordenadas geográficas.
Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve español.
Describe las unidades de relieve con ayuda del mapa físico de España.
Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve gallego.
Describe las unidades de relieve con ayuda del mapa físico de Galicia.
Localiza en un mapa los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos de España.
Localiza en un mapa los espacios bioclimáticos de Galicia.
Distingue y localiza en un mapa los paisajes de España y de Galicia.
Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas ambientales actuales en España y en Galicia, y localiza páginas y recursos de la web directamente relacionados con ellos.

Fuente: Decreto 86/2015.

Por otra parte, nos resulta muy curioso comprobar que la introducción curricular de la materia Geografía e Historia no menciona nunca la palabra cartografía. Decimos que nos resulta curioso porque la cartografía constituye en sí misma la herramienta que da sentido y personalidad a la ciencia geográfica. Evidentemente, nos resultaría muy difícil a todos imaginar una geografía sin proyecciones, sin mapas físicos, políticos o temáticos, sin cortes topográficos, sin planos...

Sin embargo, los contenidos específicos del currículo mencionan, y además mucho, la cartografía como recurso estratégico para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Así, en 1º de la ESO se introduce la representación de la Tierra, el lenguaje cartográfico en soporte analógico y digital, las proyecciones, las escalas, los sistemas de coordenadas y la localización sobre mapas de elementos de relieve y zonas bioclimáticas. Todas estas actividades se realizan dentro del bloque relacionado con el medio físico y, por tanto, no es de extrañar que las actividades para 1º de la ESO se reduzcan a una geografía inicial y básica de transmisión de conocimientos (ver Tabla 1).

El análisis del medio físico en 2º de la ESO repite la cartografía diseñada para el curso anterior, pero en esta ocasión centrada en la geografía local. La enseñanza de la materia se centra

en la localización de espacios geográficos y unidades del relieve sobre mapas físicos de España y Galicia. Por otra parte, en el bloque dedicado al espacio humano se propone el comentario de mapas sobre densidades de población y migraciones a nivel mundial. También hay una preocupación especial por localizar sobre mapamundis las grandes áreas urbanas del Planeta, pero con una intención meramente descriptiva. Por ejemplo, uno de los estándares de aprendizaje propone al alumnado la localización de las veinte ciudades más pobladas del Mundo, descubrir a qué países pertenecen y explicar su posición económica. Además, el currículo para este curso no hace ninguna referencia a la cartografía temática y tampoco especifica los mapas más apropiados para trabajar el espacio humano (ver Tablas 2 y 3).

Tabla 3

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 2º ESO (Bloque 2. El espacio humano)

Geografía en 2º ESO (Bloque 2. El espacio humano)
<p>Criterios de evaluación Comentar la información en mapas del mundo sobre la densidad de población y las migraciones. Señalar en un mapamundi las grandes áreas urbanas, e identificar y comentar el papel de las ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones.</p> <p>Estándares de aprendizaje Localiza en el mapa mundial los continentes y las áreas más densamente pobladas. Sitúa en el mapa del mundo las veinte ciudades más pobladas, dice a qué país pertenecen y explica su posición económica. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España y de Galicia, ayudándose de internet o de medios de comunicación escrita. Sitúa los parques naturales españoles en un mapa, y explica la situación actual de algunos de ellos. Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en soportes virtuales o analógicos, que reflejen información económica y demográfica de países o áreas geográficas a partir de los datos elegidos.</p>

Fuente: Decreto 86/2015.

En 3º de la ESO nos encontramos con la primera referencia a la cartografía temática en un estándar de aprendizaje que dice “conoce e interpreta los tipos de mapas temáticos” (ver Tabla 4). El bloque sobre espacio humano incluye los mapas políticos y los mapamundis para localizar territorios concretos (comunidades autónomas, provincias y capitales en España), recursos agrarios, masas forestales, regiones industriales.... También propone describir con gráficos y mapas temáticos las rutas comerciales a escala mundial, así como las áreas en conflicto bélico y sus relaciones con los factores de tipo económico. Esta propuesta final podría entenderse como un ejercicio de geografía analítica, reflexiva y crítica, pero llega tarde y precedida de una geografía transmisiva que no da pie a implementar con soltura este tipo de geografía en el aula (ver Tabla 5).

Por último, en 4º de la ESO solo se registra una única mención relacionada con la cartografía, concretamente en un estándar de aprendizaje que recomienda crear contenidos que incluyan textos, mapas y gráficos para presentar aspectos sociales conflictivos asociados al proceso de globalización (ver Tabla 6). Francamente, si en 4º de la ESO el discurso geográfico se centra en “presentar contenidos”, estamos en disposición de afirmar que la geografía que se aborda en la educación secundaria obligatoria no se identifica con la geografía crítica. Además, la cartografía, en general, no está bien aprovechada y se limita a ser una “mera comparsa” del lenguaje geográfico descriptivo. El currículo no se detiene en la amplia tipología que ofrece la cartografía temática, no

propone ejercicios de cartografía comparada, no introduce las correlaciones entre mapas, no indica ningún tipo de fuente o recurso cartográfico *online*, no menciona la utilidad de los sistemas de información geográfica... en definitiva, presenta muchas carencias que solo dan continuidad a los problemas que se deslumbran en el currículo para educación primaria (DECRETO 105/2014; Macía, Rodríguez & Armas, 2016b).

Tabla 4

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 3º ESO (Bloque 1. El medio físico)

Geografía en 3º ESO (Bloque 1. El medio físico)
Contenidos
Localización. Latitud y longitud.
Criterios de evaluación
Localizar e interpretar espacios geográficos y lugares en un mapa o imagen de satélite.
Estándares de aprendizaje
Clasifica y distingue tipos de mapas e imágenes de satélite.
Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas.
Conoce e interpreta los tipos de mapas temáticos.

Fuente: DECRETO 86/2015.

Tabla 5

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 3º ESO (Bloque 2. El espacio humano)

Geografía en 3º ESO (Bloque 2. El espacio humano)
Criterios de evaluación
Localizar los recursos agrarios y naturales en el mapa mundial.
Estándares de aprendizaje
Distingue en un mapa político la distribución territorial de España: comunidades autónomas, capitales, provincias e islas.
Sitúa en el mapa las principales zonas cerealistas, como ejemplo de recurso agrario en el mundo, y las más importantes masas forestales del mundo.
Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras de minerales en el mundo.
Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía en el mundo.
Busca información sobre la sobreexplotación de los caladeros de pesca, usando recursos impresos y digitales.
Localiza en un mapa los países más industrializados del mundo, a través de leyendas y símbolos adecuados.
Traza sobre un mapamundi el itinerario que sigue un producto agrario y otro ganadero desde su recolección hasta su consumo en zonas lejanas, y extrae conclusiones.
Crea mapas conceptuales, usando recursos impresos y digitales, para explicar el funcionamiento del comercio, y señala los organismos que agrupan las zonas comerciales.
Describe el funcionamiento de los intercambios a nivel internacional, utilizando mapas temáticos y gráficos en los que se reflejen las líneas de intercambio.
Señala áreas de conflicto bélico en el mapamundi y las relaciona con factores económicos.

Fuente: DECRETO 86/2015.

Tabla 6

Propuesta y tratamiento de la cartografía temática y los recursos TIC en el currículo oficial de Galicia para Geografía en 4º ESO (Bloque 9. La Revolución Tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principio del XXI)

Geografía en 4º ESO (Bloque 9)
Estándares de aprendizaje
Crea contenidos que incluyen recursos como textos, mapas y gráficos, para presentar algún aspecto

conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.

Fuente: DECRETO 86/2015.

4. Una propuesta metodológica para la enseñanza y aprendizaje de la geografía

Después de analizar algunas de las carencias del currículo, el objetivo de nuestra propuesta es utilizar contenidos estratégicos, asociados a la geografía de Europa, con vistas a mostrar recomendaciones didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la geografía y las ciencias sociales. Y todo con una idea muy clara, pasar de una geografía descriptiva y memorística a otra activa y crítica, en la cual el alumnado participa en la construcción del conocimiento y aumenta su capacidad para reflexionar sobre cuestiones geográficas (Macía, Rodríguez & Armas, 2015).

La propuesta impulsa la geografía activa en las aulas partiendo del análisis de problemáticas territoriales en Europa que son objeto de investigación. La idea no es dictar geografía, sino hacer investigación geográfica cooperativa y solidaria en grupos de trabajo que solo se apoyan en el profesorado cuando éste es realmente necesario. Para hacer esta geografía en el aula se sugieren dos herramientas imprescindibles: las TIC y la cartografía temática.

Así, la propuesta recomienda para trabajar la geografía de Europa una serie de herramientas, recursos y fuentes disponibles en Internet:

- Fuentes estadísticas online: Instituto Galego de Estatística (IGE), Instituto Nacional de Estadística de España (INE-E), Instituto Nacional de Estadística de Portugal (INE-P) y la Oficina de Estadística de la Unión Europea (Eurostat).
- Los principales bancos de imágenes gratuitos en Internet: Google Imágenes, Morguefile, SXC.hu, Creative Commons, Open Photo, Photo Rack, Stock Vault, Public Domain Photos, Pixabay y Freepik.
- Fotografía aérea (iniciación en la fotointerpretación haciendo uso de ortofotos del vuelo americano de 1956, disponibles *online* en el Instituto de Estudios do Territorio de la Xunta de Galicia).
- Google Earth y Google Maps.

La cartografía temática es la segunda de las herramientas estratégicas recogidas en nuestra propuesta metodológica. La interpretación del territorio a través de la utilización de mapas de coropletas, corocromáticos, de puntos, de flujos o de diagramas resulta determinante para comprender las dinámicas espaciales y su localización. Tenemos la convicción de que cualquier ejercicio geográfico al margen de la cartografía pierde valor y, sobre todo, capacidad para la representación espacial.

Para trabajar la geografía de Europa optamos por la cartografía temática especializada a nivel continental (diferenciando entre macrorregiones, regiones y entidades menores en forma de provincias, departamentos, condados, distritos o similares) y regional escogiendo la realidad local, en este caso Galicia, como ejemplo de región europea. Así, las principales fuentes cartográficas recomendadas en nuestra propuesta para trabajar la geografía de Europa son Eurostat, ESPON y el Atlas de la Sociedad de la Información en Galicia (Armas & Macía, 2014).

Eurostat es la oficina de estadística de la Unión Europea. Su objetivo es proporcionar datos estadísticos sobre Europa que permitan establecer comparaciones no solo entre Estados, sino también entre agrupaciones de regiones (NUTS1), regiones (NUTS2), provincias o similares (NUTS3) y áreas urbanas (LUZ). Las bases estadísticas están organizadas por temas y ofrecen información regional, población y condiciones sociales, economía y finanzas, agricultura y pesca, industria, comercio y servicios, medio-ambiente y energía, ciencia y tecnología, transporte y comercio internacional. Esta información se presenta en tablas y gráficas, y también se complementa con un atlas interactivo que combina mapas base con indicadores e índices estadísticos (Macía, 2013).

ESPN es el Observatorio Europeo para el Desarrollo y la Cohesión Territorial, financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, y tiene como objetivo facilitar a la Comisión Europea análisis sobre estructuras, tendencias, impactos y perspectivas territoriales, así como propuestas inteligentes y comparables entre regiones y ciudades de Europa. A través de Internet permite el acceso a 25 proyectos de investigación aplicada, desplegando información sumamente interesante en amplios informes enriquecidos por la presencia de mapas regionales. Estos proyectos analizan las evidencias territoriales de Europa relacionadas con energía, cambio climático, crisis económica, pobreza, innovación, desarrollo rural, transporte, ciudades, etc. (Macía, 2013).

Dentro de la iniciativa ESPON, el proyecto SIESTA (*Spatial Indicators for a Europe 2020 Strategy Territorial Analysis*) es la propuesta más destacada para trabajar la geografía regional de Europa a través de un atlas con más de 70 mapas que introducen la dimensión territorial de la Estrategia Europa 2020 (ver Figura 1; Lois, Macía & Paül, 2013; ESPON, 2013; Macía & Piñeira, 2013; Lois, Paül, Macía & Feal, 2012).

El Atlas de Galicia para la Sociedad de la Información (Armas & Macía, 2014) ofrece 300 mapas temáticos sobre la realidad social, económica y tecnológica de la región, trabajando con información estadística facilitada por el IGE (ver Figura 1). Las representaciones se hacen sobre mapas de puntos, de coropletas y corocromáticos a escala municipal, comarcal y en agrupaciones de comarcas respetando los límites provinciales. Esta solución es idónea porque permite apreciar la estructuración del espacio gallego en territorios político administrativos oficiales (313 municipios), sin naturaleza jurídica reconocida (53 comarcas) y en unidades territoriales con fines estadísticos (20 agrupaciones de comarcas). Además, todos los mapas incorporan puntos con los principales núcleos de población de Galicia, una fórmula idónea para trabajar las dinámicas poblacionales. Aspectos tan interesantes como la concentración de población en las áreas periurbanas de las principales ciudades, la conformación de nuevos ejes o corredores, o bien el protagonismo de las cabeceras comarcales son aspectos muy visibles en la cartografía temática y ayudan a entender las realidades regionales europeas (Macía, Rodríguez & Armas, 2016a y 2016b).

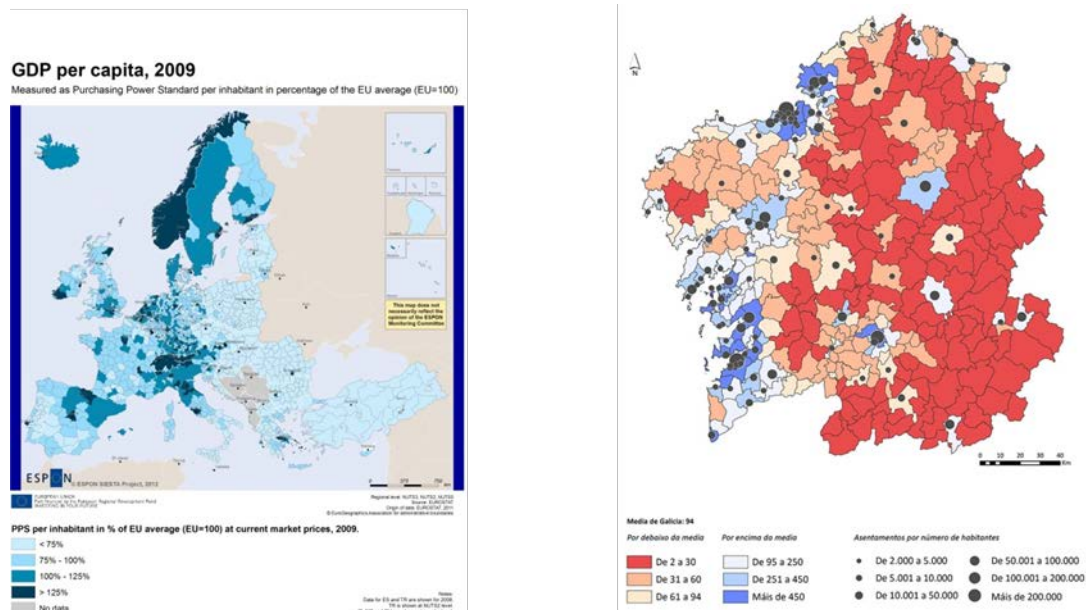


Figura 1. Mapas del proyecto SIESTA y del Atlas de Galicia para la Sociedad de la Información

Fuente: SIESTA, 2012; Armas & Macía, 2014.

5. Los trabajos de investigación: una aproximación a los primeros resultados

No es cometido de este artículo la presentación, análisis y valoración en profundidad de los trabajos de investigación geográfica realizados por el alumnado matriculado en el MPCS de la Universidade de Santiago de Compostela (USC) durante los cursos 2014-2015 y 2015-2016, grupos con los cuales experimentamos nuestra propuesta, pero sí nos gustaría adelantar algunas ideas de aproximación a los primeros resultados.

Para llevar a cabo las investigaciones de aula apostamos por el trabajo cooperativo y solidario en grupos de estudiantes conformados por cuatro o cinco alumnos. En nuestra propuesta, el trabajo en equipo era fundamental porque teníamos mucho interés en apreciar las dinámicas de grupo haciendo geografía. Podemos adelantar que las relaciones personales dentro de los grupos de trabajo fueron muy satisfactorias. Entre otros beneficios se promovieron las relaciones entre compañeros a través del intercambio de ideas y posturas teórico-ideológicas, se presentaron nuevos enfoques y maneras de analizar las realidades geográficas y se llevaron a debate muchas cuestiones territoriales relacionadas con Europa.

Las reuniones dentro de cada grupo de trabajo dieron como resultado la propuesta y elaboración de 15 trabajos de investigación sobre las realidades continentales. Si bien es cierto que las líneas temáticas escogidas por el alumnado fueron diversas, no es menos cierto que encajaron de una manera muy especial con la geografía regional y política.

Por una parte, los trabajos sobre geografía regional trataron de una manera global las diferencias sociales y económicas entre las regiones del norte y sur de Europa. Pero también aportaron investigaciones dentro de un mismo país (Italia), o bien a través del análisis comparado entre Estados (España con Grecia, España con Finlandia y Bulgaria con Polonia).

En geografía política se tocaron temas de actualidad y con mucha visibilidad en los medios de comunicación. Una de las propuestas investigó la corrupción en Europa a través de un estudio de caso comparado entre España, Bulgaria, Finlandia y Francia con la intención de mostrar las diferencias entre Estados dentro de la Unión Europea. En relación con la llegada de refugiados a Europa y con las noticias de prensa sobre criminalidad local e internacional, otra de las propuestas se inclinó por las políticas de seguridad ciudadana. La permanencia del Reino Unido en Europa fue una de las temáticas escogidas en relación con las políticas continentales. Finalmente, otra de las investigaciones trató la geografía del conflicto presentando el caso de Ucrania desde una perspectiva histórica y geográfica.

Otras temáticas escogidas por el alumnado entroncaron con la geografía humana, en este caso con un trabajo relacionado con las migraciones en Europa; con la geografía social a través de un análisis cuantitativo sobre calidad de vida en el continente europeo; con la geografía urbana en una propuesta sobre niveles de vida en espacios urbanos; con la geografía rural analizando las diferencias continentales y, por último, también hubo una propuesta sobre desarrollo sostenible interpretando los problemas ambientales en Europa y las energías renovables como parte de la solución.

Todas las investigaciones respondieron satisfactoriamente a los consejos o recomendaciones facilitados previamente en las clases expositivas a través de nuestra propuesta metodológica. Además, el desarrollo de las investigaciones huyó desde el primer momento de los ejercicios puros de geografía descriptiva, una tendencia muy consolidada en los centros educativos de primaria y secundaria, pero también en la universidad. Por el contrario, los trabajos de investigación sirvieron para descubrir una geografía distinta, una geografía alejada del saber enciclopédico, una geografía atractiva para el alumnado y una geografía útil para la sociedad basada en la investigación.

No serviría de nada superar como profesores la geografía descriptiva si a continuación limitáramos la actividad de nuestros alumnos a la simple realización de ejercicios geográficos (cortes topográficos, pirámides de población, índices...). Esa geografía escolar fue exitosa en los años 80 del siglo pasado (Río, 1981), y es cierto que todavía sigue muy presente en los currículos oficiales, y también en los manuales, pero es una geografía que no conduce a nada, es una geografía que Souto (1998) y Bale (2014) en su momento definieron como activista, refiriéndose a una forma de hacer geografía en la cual el alumnado recibe todas las facilidades (explicaciones técnicas, ejemplos e información) para repetir ejercicios geográficos propuestos previamente por el profesorado.

La geografía activa, opuesta a la activista, capacita a los alumnos para hacer geografía. Serán ellos mismos los encargados de llegar a la información porque conocerán las fuentes y, en caso contrario, reunirán las competencias necesarias para llegar hasta ellas sin conocerlas. Y una vez localizadas sabrán tratar los datos, hacer comparativas, evoluciones, proyecciones... En otras palabras, serán competentes para hacer geografía sin la ayuda permanente del profesor.

En consonancia con esta geografía activa, el objetivo común a todas las investigaciones se centraba en la resolución de los problemas territoriales de Europa en forma de propuestas o soluciones. Para llegar a este punto, el alumnado precisaba enfrentarse a los problemas de la

sociedad dominando los conceptos, conociendo los procedimientos de aplicación de una investigación y adoptando una actitud reflexiva y crítica con los resultados (Macía, Rodríguez & Armas, 2015; Souto, 1998).

En relación con el desarrollo de las investigaciones, todas contienen una gran variedad de recursos TIC en forma de imágenes, tablas, gráficas y cartografía. El alumnado percibió perfectamente la utilidad de las imágenes para presentar contenidos sociales y geográficos y, por lo tanto, en línea con Leif y Rustin (1961), no dudó en hacer uso de las mismas como solución para introducir la geografía descriptiva. Así, por ejemplo, aparecen imágenes de paisajes naturales, villas o ciudades, pero también encontramos un *collage* de imágenes para mostrar mítines y manifestaciones contra los recortes en España y Grecia, o bien una imagen en forma de viñeta ironizando la fuga de cerebros en España.

Las tablas recogiendo información estadística, muchas veces comparada, también están muy presentes en los trabajos. Los alumnos tuvieron la capacidad necesaria para encontrar fuentes fiables en Internet y a partir de ahí extraer datos oficiales relacionados con la geografía humana y económica de muchas regiones de Europa. Para ciertas investigaciones las dificultades no fueron menores, en la medida en que para ser realizadas precisaron entrar en contacto con fuentes poco habituales en los trabajos de geografía en España. Por ejemplo, una de las propuestas de investigación tuvo que manejar datos estadísticos de Polonia y Bulgaria entrando en la *Central Statistical Office of Poland* y en la *National Statistics Institute of Bulgaria* respectivamente.

Las gráficas reflejan de una manera muy visual la información estadística recogida en las tablas. Son, sin duda, recursos interesantes que también están presentes en los trabajos. Nos sorprendió para bien que los alumnos no se limitaran exclusivamente a presentar gráficas de barras, columnas o sectores, sino que por el contrario hicieran uso de las gráficas de líneas, barras o columnas apiladas, combinados de líneas con columnas, de líneas con marcadores, o bien de líneas con áreas. En definitiva, toda una serie de soluciones para mostrar información estadística de una forma mucho más comprensiva o clarificadora.

Finalmente, la cartografía empleada fue simplemente espectacular, si bien es cierto que desde el primer momento insistimos al alumnado sobre su importancia coincidiendo con la presentación de nuestra propuesta metodológica. En los trabajos de investigación encontramos cartografía temática muy variada en forma de mapas de coropletas, corocromáticos, de flujos, de puntos e incluso con diagramas.

6. Conclusiones

En nuestra propuesta didáctica tratamos de iniciar a los discentes en la investigación geográfica con un ejercicio simple que provoca la enseñanza activa y reflexiva haciendo uso de las TIC y la cartografía temática. Buscar, seleccionar e interpretar la información con un espíritu crítico y acorde con las necesidades de la sociedad actual podría convertirse en una estrategia definitiva para la geografía escolar. Nuestra experiencia de aula nos demostró que las expectativas y el interés del alumnado por la geografía crecen si se apuesta por una geografía distinta, por una geografía útil y atractiva. Y esa geografía solo se puede alcanzar si el alumnado se inicia en la investigación geográfica.

Las investigaciones se plantean como problemas de la sociedad sobre una base territorial, problemas que los alumnos tienen que identificar para a partir de ahí buscar y seleccionar información, analizarla, interpretarla y ofrecer soluciones. La investigación se convierte así en la respuesta a un problema. Y esa respuesta en muchas ocasiones será múltiple y generará dudas, debate, reflexión crítica y en definitiva la participación de todos. Alcanzado ese punto estaremos en disposición de hablar de una geografía distinta, de una geografía útil como ciencia y como disciplina escolar. Y también hablaremos de alumnos competentes para generar conocimiento geográfico, para emitir opiniones bien argumentadas, para poner en duda los discursos oficiales, para denunciar las injusticias sociales... En definitiva, la geografía como disciplina escolar servirá para fortalecer la competencia social y cívica de los alumnos.

Por otra parte, si bien es cierto que la geografía más fidedigna es la que apuesta por el trabajo de campo, no es menos cierto que como geógrafos, profesores y alumnos no tenemos la capacidad suficiente para desplazarnos a todas las regiones o territorios que despiertan nuestro interés. En estas circunstancias, los recursos TIC y la cartografía temática resultan estratégicos para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. A través de Internet, los alumnos tienen a su disposición el acceso gratuito a una cantidad innumerable de fuentes y recursos para hacer geografía: bases estadísticas, bancos de imágenes, informes, documentales... Además, las nuevas tecnologías también facilitan la cartografía *online* a través de sistemas de información, institutos y visores geográficos.

Para finalizar, merece una reflexión la presencia de la cartografía temática y los recursos TIC en la materia de Geografía e Historia para la educación secundaria obligatoria en Galicia. Nuestro análisis curricular nos indica una descoordinación notable entre las pretensiones iniciales del decreto y su ejecución posterior en forma de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. La competencia digital se reduce a la búsqueda de información en medios digitales y, por otra parte, el currículo no propone ningún ejercicio cartográfico interesante.

Referencias bibliográficas

- Armas Quintá, F. X. y Macía Arce, X. C. (2014). *Atlas A Sociedade da Información en Galicia. Manual de cartografía para a aprendizaxe, ensinanza e xestión do territorio*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Bale, J. (2014). *Geography in the Primary School*. New York: Routledge.
- Decreto 130/2007, de 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 132 (9 de xullo de 2007).
- Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 120 (29 de xuño de 2015).
- Decreto 105/2014, de 4 de setembro, polo que se establece o currículo de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm 171 (9 de setembro de 2014).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 (10 de diciembre de 2016).
- ESPON (2013). *ESPON ATLAS Territorial Dimensions of the Europe 2020 Strategy*. Luxemburgo: ESPON Coordination Unit, European Union.
- Eurostat (2015). *Statistics on European cities, Urban Audit*.
- Leif, J. y Rustin, G. (1961). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lois, R. C.; Macía, X. C. y Paül, V. (2013). A composite index to measure the achievement of the “Europe 2020 Strategy” by regions and member states: how far are territories to emerge from the crisis? En F. Holstein et al (Eds.), *Science in support of European Territorial Development and Cohesion*. Luxemburgo: ESPON Coordination Unit, European Union.
- Lois González, R. C.; Paül Carril, V.; Macía Arce, J. C. y Feal Pérez, A. (2012). *SIESTA Spatial Indicators for a Europe 2020 Strategy Territorial Analysis. Revised Inception Report*. Luxemburgo: ESPON Coordination Unit, European Union.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2016). Atlas da Sociedade da Información en Galicia: a cartografía temática como recurso didáctico. *Revista Galega de Educación*, 65, 80-83.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2016). La cartografía temática como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para educación primaria. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6 (nº 12), 428-438.
- Macía Arce, X. C., Rodríguez Lestegás, F. y Armas Quintá, F. X. (2015). *Manual de aprendizaxe e ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais para Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Macía Arce, X. C. (2013). La cartografía regional de la Unión Europea como recurso didáctico para las aulas de geografía. *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (74), 37-42.
- Macía Arce, J. C. y Piñeira Mantiñán, M. J. (2013). Territorial Policy Recommendations to Emerge from the Crisis. En R. C. Lois González e V. Paül i Carril (Eds.), *European regions in the strategy to emerge from the crisis: the territorial dimension of the Europe 2020* (165-173). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Río Barxa, F. X. (1981). *Didáctica da Xeografía*. Vigo: Galaxia.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.



Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales

Accessing the Past: Epistemic Beliefs about History in Social Studies Pre-Service Teachers

Diego Miguel-Revilla

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: dmigrev@sdcs.uva.es

María Teresa Carril

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: mteresa.carril@uva.es

María Sánchez-Agustí

Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid
Email: almagosa@sdcs.uva.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>

Resumen

Las investigaciones publicadas en las últimas décadas indican que las concepciones epistémicas acerca de la Historia pueden influir de forma determinante en la manera en la que se aborda y trabaja el pasado en las aulas. Desde este punto de vista, resulta fundamental comprender de qué forma perciben la disciplina los futuros docentes, así como si su formación ha influido en sus percepciones y creencias sobre la materia. Estableciendo como hipótesis que la formación en Historia puede colaborar a desarrollar una concepción más compleja y coherente sobre este campo de conocimiento, el presente estudio realiza una comparación entre las creencias epistemológicas de profesores de Educación Primaria y Secundaria en formación. Esta investigación cuantitativa se centra en la traducción y aplicación del cuestionario BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), desarrollado por Maggioni y VanSledright, a una muestra de 177 participantes. Mediante la demarcación de tres posturas epistémicas diferenciadas (replicativa, selectista y criterialista), los resultados muestran que los futuros profesores de Secundaria manifiestan visiones más complejas y una preferencia significativamente más elevada que los de Primaria a favor de la postura criterialista, rechazando con mayor rotundidad las otras dos posiciones. De igual forma, el grado de consistencia de las respuestas de los profesores de Secundaria en formación es significativamente mayor que el encontrado entre los de Primaria. Se concluye que la

educación recibida juega un importante papel a la hora de moldear las creencias epistémicas de los docentes y que, por tanto, éstas deben sufrir una mayor atención en la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: creencias epistémicas; enseñanza de la Historia; formación inicial del profesorado; creencias sobre la Historia; modelos cognitivos.

Abstract

Studies published in the last decades show that epistemic beliefs about history can strongly influence the way in which the past is approached and addressed in the classrooms. From this point of view, it is essential to understand how pre-service teachers perceive this discipline, as well as whether their academic background in history has influenced their perceptions and beliefs regarding this subject. By establishing the hypothesis that history education can help develop a more nuanced and coherent conception regarding this area of knowledge, this study makes a comparison between epistemological beliefs found in secondary and primary education trainee teachers. By making use of a quantitative approach, the present study presents a Spanish translation of the BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), developed by Maggioni and VanSledright, which has been applied to a total of 177 prospective teachers. After categorising the participants in three different stances (copier, borrower and criterialist), results show that pre-service secondary education teachers manifest significantly more intricate conceptions about history than their primary education counterparts, favouring a criterialist stance over the other two. At the same time, the consistency of the answers are shown to be significantly higher for secondary education trainee teachers. It can be concluded that historical education plays an important role in influencing teachers' epistemic beliefs, and that, consequently, initial teacher training should help prospective teachers reflect on these issues by putting its focus on them.

Keywords: epistemic beliefs; history teaching; initial teacher training; beliefs about history; cognitive models

1. Introducción

Las preguntas acerca de la función de la Historia, sobre el proceso de producción y nivel de subjetividad u objetividad de los relatos históricos, o en torno a la capacidad de acceder de una forma u otra al pasado, han tenido un papel tradicionalmente muy importante en la formación de los historiadores. Todas estas cuestiones se entienden como aspectos clave de esta área de conocimiento, no sólo a la hora de trabajar con el pasado con uno u otro método, sino también para establecer la naturaleza y la utilidad de la Historia, y por tanto, para demarcar el ámbito y los límites de esta disciplina.

Por supuesto, los debates epistemológicos propios de la teoría histórica, tan frecuentes en ámbitos universitarios, no son necesariamente comunes en el mundo de la educación obligatoria, donde, en multitud de ocasiones, tanto profesores como alumnos trabajan sobre la Historia teniendo en mente visiones simplistas, poco matizadas o, en ocasiones, simplemente tácitas o implícitas acerca de su naturaleza (Limón, 2002; Martens, 2015). Este hecho conduce a que exista el riesgo de una importante disparidad entre aquellos estudiantes provenientes de los grados o las licenciaturas con una mayor carga formativa en Historia, frente a los futuros docentes sin una formación tan específica obtenida principalmente durante la etapa de escolarización no universitaria.

Es ante este panorama donde la adecuada preparación del profesorado toma un papel muy relevante, ya que son los educadores actualmente en formación los que en el futuro se encargarán de enseñar esta materia a los alumnos, tanto en los niveles de Educación Primaria como de Secundaria. A la vez, la formación de estos profesores es la que marcará de forma determinante no solamente su aproximación a la enseñanza o su preferencia por una u otra metodología didáctica, sino también la manera en la que éstos enfocarán los contenidos históricos a sus estudiantes, promoviendo, de forma efectiva, un trabajo más o menos informado o complejo en torno al pasado y la construcción de la Historia. Es importante no olvidar que el desarrollo cognitivo se liga directamente con el metaconocimiento, y que, por tanto, toda comprensión epistemológica juega un papel importante a la hora de favorecer el pensamiento crítico (Kuhn, 1999).

Desde hace ya varias décadas, la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales se ha centrado en el desarrollo del pensamiento y la comprensión histórica entre el alumnado y el profesorado de Historia (Barton y Levstik, 2004; Seixas y Morton, 2012; Wineburg, 2001). Con este objetivo en mente, se pretende que los estudiantes vayan más allá de la simple memorización de contenidos factuales para acercarse a la potenciación de habilidades que les permitan manejar con mayor facilidad las fuentes históricas, comprender los procesos de transformación de las sociedades o identificar puntos de vista ajenos.

Entendiendo, por tanto, que la adecuada comprensión de los límites de la disciplina histórica puede facilitar un desarrollo más completo de las diferentes dimensiones ligadas con el pensamiento y la comprensión histórica, favoreciendo el trabajo sobre aspectos fundamentales en la educación centrada en este campo, como la contextualización, la toma de perspectivas o el uso de la evidencia (VanSledright y Maggioni, 2016), este artículo asume el reto de avanzar en la comprensión acerca de cómo piensan los futuros docentes en relación a esta especialidad.

2. Creencias epistémicas sobre la Historia y su influencia en las aulas

Hablar de cognición o de creencias epistémicas en torno a la Historia significa hacer referencia a la forma en la que esta ciencia es percibida, incluyendo aspectos tan fundamentales como la capacidad de adquirir conocimiento o los criterios a utilizar para este fin. Son, en definitiva, elementos que afectan de manera decisiva a la forma en la que se trabaja en este campo y a la manera en que alumnos y profesores conciben la Historia y su importancia.

Los estudios previos acerca de la relevancia de las creencias epistemológicas de los docentes a la hora de llevar a cabo su labor se han interesado comúnmente por aspectos como las diferentes posiciones presentes en los profesores y por los efectos en sus alumnos (Evans, 1990), interés que también ha llevado a identificar modelos de enseñanza basados en estas creencias (Wineburg y Wilson, 1988). Más recientemente, investigaciones también centradas en la enseñanza de la Historia han relacionado las concepciones epistémicas presentes en profesores y estudiantes con la utilización y comprensión de metaconceptos o conceptos de segundo orden, que pueden ser desarrollados en clase (Lee, 2004; Sáiz-Serrano y López-Facal, 2015; Van Drie y Van Boxtel, 2008). La comprensión de este tipo de metaconceptos, entre los que se incluyen las nociones de espacio y de tiempo, pero también de evidencia, cambio o explicación, entre otras,

sirve, por tanto, para fundamentar la manera en que se entiende la Historia y la forma en la que se construye el conocimiento histórico.

Por supuesto, aunque la formación de los docentes influya en la manera en la que éstos conciben la Historia como disciplina, investigaciones como la llevada a cabo por Wansink, Akkerman, Vermunt, Haenen, y Wubbels (2017) muestran que, de forma práctica, existe una adaptación epistémica por parte de los profesores a la hora de cambiar de un ámbito académico a otro escolar, pasando de posturas más centradas en la interpretación a otras ligadas a significados fijos y estáticos. En este caso, los autores atribuyen estos cambios no solamente a factores cognitivos, sino a razones pragmáticas ligadas con el contexto y responsabilidades propias del mundo educativo.

Ante la tarea de distinguir con exactitud entre los diferentes niveles de conceptualización histórica presentes en las aulas, a su vez basados en modelos de cognición específicos, distintos autores han propuesto marcos específicos aplicables tanto a docentes como a estudiantes. Para la presente investigación se ha tomado como referencia el modelo establecido por Maggioni, VanSledright y Alexander (2004; 2009), en el que establecen tres posibles posturas, traducidas aquí con los nombres de replicativa, selectista y criterialista. Es este modelo el que sirvió de base para el diseño del cuestionario BLTHQ (*Beliefs about Learning and Teaching in History Questionnaire*), más tarde refinado como BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) por VanSledright, Maggioni y Reddy (2011).

La *postura replicativa*, que también puede ser denominada como *objetivista*, se relaciona con la concepción ya indicada por Lee y Shemilt (2003), por la cual el pasado se presenta como una fotografía o imagen accesible directamente desde el presente, y más como una crónica que como un relato contextualizado a analizar. En este caso, según el modelo *realista* o *absolutista* de Kuhn, Cheney y Weinstock (2000), el conocimiento es certero y proviene siempre de una fuente externa a la que acceder para encontrar todas las respuestas o los hechos puros.

La atracción de esta postura se relaciona con las preconcepciones presentes en los estudiantes más jóvenes, basadas en una epistemología tácita dependiente de su contexto socio-educativo (Martens, 2015), y que además pueden perdurar en aquellas personas no acostumbradas a interactuar con la Historia más académica. Los significados se convierten en este caso en fijos, y todo testimonio histórico se concibe como una forma de poder acceder directamente al pasado, mientras que las contradicciones o ausencias simplemente se asocian a la parcialidad de los autores o a la existencia de errores, siempre subsanables con más información (Chapman, 2011; Lee y Shemilt, 2004).

La *postura selectista*, en cambio, se presenta como una reacción relativista a la complejidad de visiones, testimonios y opiniones acerca del pasado. Ligada con el nivel *multiplista* descrito inicialmente por Kuhn (1999), así como con una percepción de la Historia que Martens (2015) detalla como basada únicamente en la intención del historiador, esta postura es consciente del papel interpretativo del investigador, pero puede llegar a desechar la evidencia como un aspecto secundario en la construcción de los relatos históricos.

El paso de la visión replicativa a la selectista es complejo, ya que no es necesariamente intuitivo para los estudiantes o los profesores en formación que la existencia de testimonios

contradictorios sea capaz de concebirse como relevante para la adecuada comprensión del pasado. La influencia de la presentación clásica de la Historia en los libros de texto puede, de hecho, marcar la práctica docente, a pesar de estar en patente contradicción con el tratamiento pluralista de los asuntos de actualidad en los medios de comunicación (O'Neill, Guloy, y Sensoy, 2014).

De forma adicional, uno de los aspectos más polémicos relacionados con esta postura tiene que ver con el grado de información ofrecida para caracterizar el grado de complejidad a la hora de comprender la naturaleza de la Historia. Como recientes investigaciones han advertido (Stoel *et al.*, 2017), el valor atribuido a las ideas subjetivas, y por tanto, a la pluralidad de visiones, puede, por un lado, suponer una muestra de ingenuidad epistémica, aunque también ser un reflejo de creencias matizadas. Es por esta razón por la que solamente un análisis en profundidad, que ponga en relación esta postura con el resto, es capaz de ofrecer información adecuada acerca de la orientación relativista presente en esta visión.

Por último, la postura criterialista es aquella que, siguiendo el modelo de Lee y Shemilt (2003), toma como eje el uso de la evidencia histórica, inicialmente de forma aislada y, en un mayor nivel de progresión, dentro de su contexto, para examinar críticamente el pasado. Es un tipo de visión denominada como *evaluativista* por Kuhn, Cheney y Weinstock (2000), y en la que el pensamiento crítico se valora como vehículo para llegar a una mayor comprensión. De la misma forma, equivaldría a las posturas en las que la Historia se concibe como interpretación del pasado primero, y como constructo después, descritas por Martens (2015) como las conceptualizaciones más complejas a alcanzar por los estudiantes.

Aquellas personas que se identifican con la postura criterialista muestran una tendencia a valorar el concepto de evidencia como central en un proceso en el que es necesario seguir las reglas disciplinares de la Historia para lograr llegar a una correcta evaluación y comprensión del pasado. Como también apuntan VanSledright y Reddy (2014), ante la potencial ausencia de evidencias históricas, los defensores de esta posición epistémica son capaces de reconciliar elementos provenientes de las posiciones relativistas y de aquellas en busca de la objetividad en la Historia, mostrando la habilidad de enfocar la indagación en torno al pasado de una forma compleja.

Las tres posiciones demarcadas presentan una serie de características específicas, lo que hace que no siempre sea posible establecer una síntesis que compatibilice los distintos puntos de vista. Estos rasgos propios, como se ha apuntado con anterioridad, pueden determinar el modelo de enseñanza de la Historia, razón por la que resulta de interés analizar la presencia de cada visión según los distintos modelos de formación del profesorado.

3. Diseño de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación es analizar las creencias epistémicas de profesores de Educación Primaria y Secundaria de Ciencias Sociales en formación, estableciendo una comparación entre el tipo de cognición epistemológica presente entre el alumnado que actualmente cursa el Máster en Profesor de Educación Secundaria, y aquellos estudiantes

matriculados en el Grado en Educación Primaria, sin formación histórica específica, salvo aquella recibida en el ámbito no universitario.

Se establece como hipótesis principal del estudio que la formación en Historia puede colaborar a desarrollar una concepción más compleja y matizada acerca de este campo de conocimiento, por lo cual se espera encontrar diferencias cognitivas epistémicas entre ambos grupos de estudio, más alejadas de las posiciones replicativa y selectista por parte de los futuros profesores de Educación Secundaria. De forma complementaria, también se espera encontrar visiones más consistentes, y en definitiva, más coherentes con la visión criterialista, entre los profesores de Secundaria en formación frente al caso de los de Primaria.

La muestra utilizada para este estudio es de 177 personas, 93 de ellas matriculadas en el Máster en Profesor de Secundaria y 84 en el segundo curso del Grado en Educación Primaria, todas ellas provenientes de dos universidades españolas. La muestra incluye un total de 72 hombres y 102 mujeres (tres personas no definieron su género). Adicionalmente, cinco casos (no incluidos en las cifras anteriores) fueron descartados debido a su condición de *outliers* y con el objetivo de conseguir una muestra normalizada.

3.1. Características e ítems traducidos del cuestionario BHQ

Esta investigación tiene un carácter eminentemente cuantitativo, ya que se utiliza como instrumento principal de recogida de información un cuestionario cerrado y anónimo con preguntas valoradas mediante una escala de tipo Likert, graduada entre los valores de 1 (nada de acuerdo) y 6 (completamente de acuerdo). El cuestionario utilizado es una traducción al castellano del BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*), cuya versión original ha pasado pruebas de validación y de análisis factorial durante su proceso de elaboración (Maggioni, 2010)¹. Todos los datos han sido procesados y analizados mediante la utilización del software SPSS.

Los ítems utilizados en esta herramienta de obtención de información responden a las tres posturas descritas con anterioridad: la replicativa, la selectista y la criterialista. A continuación se especifica la traducción realizada para cada uno de los enunciados, agrupados de acuerdo con las posiciones que intentan describir.

La Tabla 1 muestra los ítems utilizados para valorar el grado de acuerdo o desacuerdo en relación a la postura replicativa. Todas las afirmaciones tienen en común una importante incidencia en los hechos, contraponiéndolos en cierta manera a las opiniones e interpretaciones acerca de los mismos, consideradas secundarias o incluso innecesarias desde el punto de vista de esta manera de comprender la Historia. La evidencia (o su ausencia) se cita como aspecto central de esta postura, pero no desde un punto analítico, interpretativo o centrado en la contextualización, sino simplemente como una forma de representar de forma factual el pasado, es decir, en convivencia con la orientación romántica de la Historia descrita por Carretero y Bermúdez (2012), confrontada a la ilustrada, más crítica y centrada en la divergencia y la multiplicidad de perspectivas frente a los mitos del pasado.

¹ La traducción del cuestionario al castellano, realizada por los autores, puede consultarse y descargarse a través de la página web <http://www5.uva.es/hisreduc/cuestionario-bhq/>.

Tabla 1
Ítems relacionados con la posición replicativa

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura replicativa	5. Un desacuerdo sobre el mismo acontecimiento del pasado es siempre debido a la falta de evidencia. 9. Unas buenas habilidades de lectura y de comprensión son suficientes para aprender Historia correctamente. 16. Los hechos hablan por sí solos. 19. Incluso los testigos no siempre están de acuerdo entre ellos, así que no es posible saber lo que ocurrió. 20. Los profesores no deberían preguntar a los estudiantes sobre sus opiniones sobre la Historia, sólo comprobar que saben los hechos.

Por otro lado, tal y como puede observarse en la Tabla 2, los ítems utilizados para evaluar el grado de conformidad con la postura selectista hacen un especial hincapié en la multiplicidad de visiones y la interpretación. En este caso, la orientación ofrecida por el conjunto de estas afirmaciones muestra una tendencia relativista que además se complementa con una visión especialmente escéptica de la figura del historiador. La evidencia histórica queda apartada en favor de la persona que controla el discurso, y que por tanto, puede imponer su narrativa como hegemónica independientemente de que ésta se base o no en el análisis crítico de los restos del pasado, algo que puede llegar a afectar de manera especial a los estudiantes, quienes se basan, al menos en parte, en las grandes narrativas para comprender y buscar coherencia en la Historia (Barton y Levstik, 2004; Levstik y Barton, 2015).

Tabla 2
Ítems relacionados con la posición selectista

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura selectista	2. La Historia es simplemente una cuestión de interpretación. 4. Aquellos estudiantes que leen muchos libros de Historia descubren que el pasado es aquello que el historiador decide que sea. 6. Los buenos estudiantes saben que la Historia es básicamente una cuestión de opinión. 8. Las aseveraciones históricas no pueden estar justificadas, ya que son simplemente una cuestión de interpretación. 10. Ya que no hay forma de saber qué ocurrió realmente en el pasado, los estudiantes pueden creer cualquier historia que elijan. 12. El pasado es aquello que el historiador decide que sea. 14. Es imposible conocer nada con certeza sobre el pasado, ya que ninguno de nosotros estuvo allí. 17. Los estudiantes deben comprender que la Historia es esencialmente una cuestión de interpretación. 22. No hay evidencia en la Historia.

Por último, la Tabla 3 muestra las afirmaciones utilizadas en el cuestionario para examinar el grado de acuerdo con la posición criterialista. Debido a lo complejo de esta visión, los ítems inciden de forma expresa en la construcción y reconstrucción del pasado, en el método histórico y en la utilización de las fuentes y de la evidencia. La multiplicidad de testimonios, visiones u opiniones se integra con el análisis crítico de los acontecimientos pasados, y el enunciado de cada afirmación específica con claridad la diferencia existente entre la Historia y el pasado como tal, una confusión común de aquellas personas más cercanas a la postura replicativa.

Tabla 3
 Ítems relacionados con la posición criterialista

Posición	Ítem presente en el cuestionario traducido
Postura criterialista	1. Es fundamental que se enseñe a los estudiantes a defender su razonamiento con evidencia. 3. Un relato histórico es el producto de un método de investigación riguroso. 7. A los estudiantes se les debe enseñar a lidiar con evidencias conflictivas. 11. La Historia es una investigación crítica sobre el pasado. 13. Comparar fuentes y comprender la perspectiva de los autores son componentes esenciales del proceso de aprender Historia. 15. El conocimiento del método histórico es fundamental tanto para historiadores como para estudiantes. 18. Los testimonios razonables pueden ser contruidos incluso en presencia de evidencia conflictiva. 21. La Historia es la reconstrucción razonable de los acontecimientos del pasado en base a la evidencia disponible.

3.2. Procedimiento de cálculo de las variables

Siguiendo las indicaciones de los autores del cuestionario original, se ha optado por realizar una conversión de datos y cuantificar el grado de apoyo a cada una de las tres posiciones epistémicas mediante una escala que puede oscilar entre el -3 y el +3 en concordancia con el nivel de apoyo a las mismas (VanSledright et al., 2011). De esta forma, se ha llevado a cabo una transformación de las respuestas proporcionadas por los participantes en el estudio, lo que ha supuesto que aquellas contestaciones encuadradas en los grados de apoyo 1 (nada de acuerdo), 2 (casi nada de acuerdo) y 3 (poco de acuerdo) en la escala de Likert utilizada se conviertan de forma directa en -3, -2 y -1, respectivamente. Idéntico proceso ha sido llevado a cabo para aquellas respuestas situadas en los grados de apoyo 4 (algo de acuerdo), 5 (muy de acuerdo) y 6 (completamente de acuerdo), convertidas en +1, +2 y +3 respectivamente.

Por tanto, a la hora de interpretar los resultados tomados en cuenta para la medición de las tres posiciones epistémicas, cualquier resultado positivo puede considerarse como un apoyo a las mismas, mientras que uno negativo indica un desacuerdo. En ambos casos, este nivel de apoyo o rechazo queda reflejado con mayor claridad cuanto más se acerca el resultado final a los extremos de la escala utilizada, es decir, al -3 (rechazo absoluto) o al +3 (acuerdo sin fisuras).

Otra variable que ha sido calculada y que se ha tenido en cuenta para el análisis de los datos es el grado de consistencia obtenido en las respuestas. En este caso, también se ha seguido parcialmente el modelo proporcionado por los creadores del instrumento, donde la posición criterialista se sitúa como central y se valora el grado de consistencia de todas las contestaciones en relación a ésta. Pese a las indicaciones sugeridas por VanSledright y Reddy (2014), el mecanismo de cálculo ha variado respecto a la visión inicial con el objetivo de diseñar una versión más refinada del mismo.

Para el cálculo del grado de consistencia de las respuestas en la versión original del cuestionario se decidió crear un ratio en torno al nivel de acuerdo frente a los ítems criterialistas basado en el apoyo o rechazo general a las afirmaciones del cuestionario. De esta forma, una

posición consistente pasaría por el rechazo a los ítems relacionados con las posiciones replicativas y selectistas, y un apoyo explícito a las afirmaciones criterialistas. Si el mecanismo propuesto por los autores originales sólo tiene en cuenta el apoyo o rechazo general a las afirmaciones (sin diferenciar, de este modo entre los diferentes grados de este respaldo), en el cálculo más refinado llevado a cabo en este estudio sí se introduce este último factor.

En esta ocasión se ha establecido en 66 la puntuación máxima que es posible obtener a la hora de mostrar un grado absoluto de consistencia en el total de 22 ítems utilizados. Los resultados obtenidos han sido posteriormente transformados a datos porcentuales, para indicar el nivel de consistencia relativo a una posición criterialista ideal. De esta forma se ha favorecido que el análisis refleje con una mayor exactitud las respuestas obtenidas, al tener en cuenta aquellos matices que podrían perderse utilizando el cálculo propuesto originalmente.

4. Análisis e interpretación de los resultados

4.1. Diferencias en las posiciones epistémicas

Con el objetivo de establecer una comparación entre los futuros profesores de Educación Primaria y de Secundaria en lo relativo a sus creencias epistémicas, ya agrupadas en las tres visiones anteriormente descritas, se llevó a cabo una Prueba T para muestras independientes, cuyos resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas de las tres posiciones epistémicas

Posición epis.	Grupo						IC 95% dif. medias	t	df
	Fut. prof. Primaria			Fut. prof. Secundaria					
	M	SD	n	M	SD	n			
Replicativa	-.44	.89	84	-1.31	.91	93	[-1.14, -.60]	-6.44 **	175
Selectista	-.93	1.06	84	-1.21	.94	93	[-.57, .02]	-1.84	175
Criterialista	1.27	.66	84	1.79	.60	93	[.34, .71]	5.52 **	175

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

** p < .001

Tras asumir igualdad de varianzas una vez aplicada la prueba de Levene, el análisis estadístico de los datos resultantes permite establecer una comparación de las medias obtenidas por cada uno de los grupos en las diferentes posiciones demarcadas con anterioridad. Tanto los profesores de Secundaria como de Primaria en formación muestran una preferencia por la posición criterialista frente a las otras dos, pero tras el establecimiento de la comparativa, se observa una tendencia en este segundo grupo a favorecer mucho más las posiciones replicativa y selectista en comparación con los futuros profesores de Secundaria. En cambio, es la posición criterialista la que es adoptada con mucho mayor entusiasmo por estos últimos, algo relevante teniendo en cuenta la diferencia que es posible observar entre esta posición y las otras dos, indicando una clara predilección de este grupo por un tipo de visión más matizada. Junto a este aspecto, es notable que los profesores de Primaria en formación muestren mucho menor rechazo a la visión replicativa, considerada más simplista, frente a la selectista, lo que puede indicar una

cierta propensión a dejar de lado posturas más relativistas en busca de la seguridad de marcos cerrados y objetivos.

Desde el punto de vista estadístico, la Prueba T evidencia una diferencia muy significativa y con alta magnitud de efecto entre ambos grupos al comparar el grado de apoyo tanto a la posición replicativa, $t(175) = -6.44, p < .001, d = .97$, como a la criterialista, $t(175) = 5.52, p < .001, d = .82$. Por otro lado, la diferencia en la posición selectista, pese a encontrar un mayor rechazo por parte de los futuros profesores de Secundaria, no llega a alcanzar, por poco, la significatividad estadística, $t(175) = -1.84, p = .066, d = .28$. En todo caso, los resultados se alinean con la hipótesis establecida inicialmente, por la cual la trayectoria formativa específica en Historia de los profesores de Educación Secundaria en formación puede afectar de forma notable a sus visiones epistémicas, favoreciendo una adopción más clara de posiciones criterialistas frente a los futuros profesores de Primaria, con una formación universitaria multidisciplinar con escasa presencia de la Historia.

4.2. Contraste en la consistencia de las posiciones

A continuación, se estableció una comparativa basada en el grado de consistencia de las posiciones epistémicas entre ambos grupos, tomando como referencia la posición criterialista y calculando el grado de coherencia de las respuestas obtenidas siguiendo el procedimiento de cálculo descrito con anterioridad. De nuevo, se realizó una Prueba T para muestras independientes, basada en este caso en una versión refinada de la valoración de la consistencia, y cuyos resultados se encuentran en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas del grado de consistencia

Variable	Grupo						IC 95% dif. medias	t	df
	Fut. prof. Primaria			Fut. prof. Secundaria					
	M	SD	n	M	SD	n			
Consistencia ref. pos. crit.	31.10	19.96	84	47.77	20.35	93	[10.68, 22.66]	5.49**	175

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

** $p < .001$

Al igual que en el análisis anterior, se asume igualdad de varianzas tras la aplicación de la prueba de Levene. En este caso, la comparativa de medias de ambos grupos muestra una diferencia muy significativa complementada con una alta magnitud de efecto, $t(175) = 5.49, p < .001, d = .83$. Los resultados indican que son los futuros profesores de Secundaria, tal y como se indicó en las hipótesis iniciales, quienes muestran un mayor nivel de consistencia en sus posiciones epistémicas, al menos en comparación con los futuros profesores de Primaria.

De forma específica, la consistencia aquí descrita indica un nivel relativamente alto de coherencia en las respuestas obtenidas por parte de los profesores de Secundaria en formación. Esta coherencia no se debe únicamente al nivel de acuerdo de los encuestados con aquellas afirmaciones centradas en la posición criterialista, sino también al rechazo explícito de los ítems encargados de valorar el apoyo a las posiciones replicativa y selectista que entran en

contradicción con ese primer punto de vista, y que por tanto, no deberían de ser compatibles a la hora de mantener una visión consistente desde el punto de vista de la epistemología de la Historia.

4.3. La influencia del factor género

Debido a la predominancia de diferencias, tanto en el grado de apoyo a las distintas posiciones epistémicas como en el nivel de consistencia, entre las mujeres y hombres de la muestra analizada, se decidió examinar con mayor profundidad este aspecto con la finalidad de buscar el origen de las discrepancias.

La existencia generalizada de una mayor preferencia entre los hombres por la postura criterialista ($M = 1.63$, frente a 1.46), con un rechazo más marcado que entre las mujeres por las posturas replicativa ($M = -1.19$, frente a -0.68) y selectista ($M = -1.29$, frente a -0.92), y con un mayor nivel de consistencia ($M = 45.81$, frente a 35.19), requirió de un análisis más exhaustivo, al no ser algo necesariamente esperado. Pese a no encontrarse efectos de interacción significativos tras la realización de un análisis multivariable, un examen visual de los efectos principales sí que fue capaz de indicar aspectos destacables, como puede observarse mediante el contraste de las figuras presentadas a continuación.

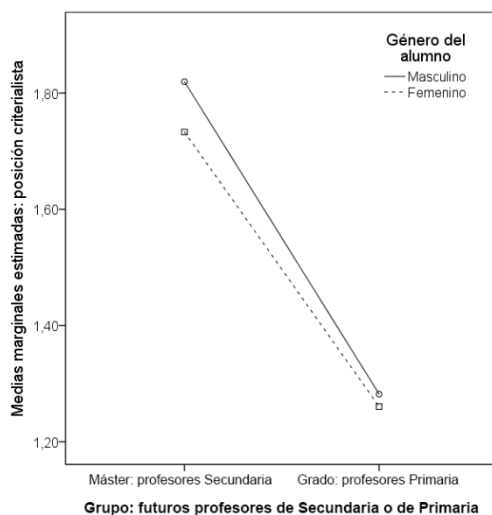


Figura 1. Posicionamiento criterialista según grupo y género.

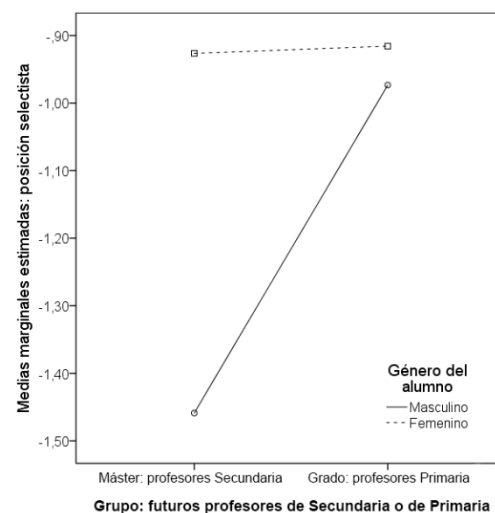


Figura 2. Posicionamiento selectista según grupo y género.

La comparación deja patente un aspecto fundamental: mientras que la posición criterialista (Figura 1) no muestra diferencias destacables atribuibles a la variable de género, pero sí al grupo de análisis, no ocurre lo mismo con las otras posiciones y con el nivel de consistencia, donde el factor género muestra su influencia. Ahora bien, como se puede observar en la Figura 2 (donde se muestra la posición selectista como ejemplo), no sería adecuado atribuir al género la variabilidad en los resultados de forma general, ya que es sólo en el grupo de futuros profesores de Secundaria donde se aprecia una importante variación según el género, estadísticamente significativa tanto en el caso de la posición replicativa, $t(88) = -2.78$, $p < .01$, $d = .59$, como de la selectista, $t(88) = -2.82$, $p < .01$, $d = .59$. Esto ocurre también a la hora de analizar la consistencia de las respuestas obtenidas, $t(88) = 2.91$, $p < .01$, $d = .63$, como puede observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Resultados de la Prueba T y estadísticas descriptivas entre los futuros profesores de Secundaria

Posición epis. y consistencia	Género						IC 95% dif. medias	t	df
	Masculino			Femenino					
	M	SD	n	M	SD	n			
Replicativa	-1.55	.93	47	-1.05	.77	43	[-.86, -.14]	-2.78 *	88
Selectista	-1.46	.77	47	-.93	1.01	43	[-.91, -.16]	-2.82 *	88
Criterialista	1.82	.67	47	1.73	.52	43	[-.17, .34]	.68	88
Consistencia	53.01	19.34	47	41.04	18.78	43	[3.70, 19.69]	2.91 *	88

Nota. IC = intervalo de confianza; SD = desviación estándar; df = grados de libertad.

* $p < .01$

La variación, como se ha apuntado anteriormente, no es relevante en el caso de la posición criterialista entre los futuros profesores de Secundaria, pero tampoco en ninguna posición o nivel de consistencia entre los futuros profesores de Primaria, lo que indica que las diferencias sólo son observables dentro de la muestra matriculada en el Máster en Profesor de Secundaria, demarcando con claridad el origen de la disparidad encontrada a nivel general.

5. Discusión y conclusiones

La utilización de una versión traducida del BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) no está exenta de aspectos a considerar. En esta ocasión, tal y como ocurrió en la reciente aplicación de una traducción al neerlandés por parte de Stoel, Van Drie y Van Boxtel (2016), el idioma al que el cuestionario ha sido adaptado ha podido afectar al grado de consistencia interna del instrumento, independientemente de que haya sido por razones contextuales. Pese a que el coeficiente Alfa de Cronbach de la escala selectista mantuvo un valor adecuado de .79 ($n = 164$), la escala replicativa, con .55 ($n = 171$), y la criterialista, con .58 ($n = 166$), mostraron índices mucho más discutibles. Esto incide en que la aplicación de un cuestionario de este tipo siempre debe realizarse con un cierto cuidado y atendiendo a las diferencias provocadas por el entorno o el lenguaje utilizado, elementos que pueden condicionar de manera determinante los resultados obtenidos y las demarcaciones resultantes.

Los resultados comparativos cumplen con las hipótesis establecidas, tanto en las diferencias entre visiones epistémicas como en relación a la coherencia de las respuestas. Los futuros profesores de Secundaria mostraron preferencias mucho más marcadas por la postura criterialista, siendo su grado de rechazo a las otras dos mucho mayor que entre los de Primaria. Esto indica que su posición puede considerarse como más refinada o compleja, rehuyendo de la trivialización de la Historia como algo ya dado o como una mera amalgama de narrativas en disputa, y entendiéndola como más similar a una reconstrucción del pasado basada en la evidencia disponible.

De igual manera, la consistencia relativa a la escala criterialista mostró una diferencia significativa en favor de los futuros profesores de Educación Secundaria, lo que habla de su capacidad para mantener posiciones más coherentes, independientemente de la forma en que se les pregunte sobre el mismo aspecto. El hecho de que los profesores de Primaria en formación demostraran un nivel de coherencia mucho menor da a entender que sus conceptos no están asentados con el grado de firmeza deseable, ya que no es fácil encontrar posiciones de corte

epistemológico totalmente demarcadas, lo que implica la existencia de posturas inconsistentes y con gran variabilidad, que pueden llegar a ser identificadas únicamente mediante una categorización que incluya fases de transición (VanSledright et al., 2011).

Por otro lado, es de destacar que las diferencias motivadas por el factor género en este último grupo no es un resultado necesariamente previsible ni de fácil interpretación, por lo que sería recomendable un análisis en mayor profundidad del mismo, probablemente centrado en la replicación o no de los resultados. Este elemento puede caracterizarse como una de las limitaciones del estudio, ya que los participantes provienen únicamente de dos universidades españolas, por lo que un análisis centrado en la selección de una muestra geográficamente más diversa, especialmente en lo relativo a los profesores de Educación Secundaria en formación, el subgrupo donde se aprecia una discrepancia significativa, podría ayudar a establecer una confirmación.

Adicionalmente, es relevante recordar que la demarcación y el establecimiento de niveles de progresión en torno a las creencias epistémicas, tanto de docentes como de estudiantes, es una tarea compleja que se ha abordado desde diferentes ópticas. Si en esta ocasión se ha tomado como referencia el modelo inicialmente establecido por Maggioni, VanSledright y Alexander (2004), inspirado a su vez por otros marcos teóricos, como los de Lee y Shemilt (2003) o Kuhn (1999), existen diferentes aportaciones más recientes que también pueden ser tomadas en cuenta, como la establecida por Martens (2015).

A la vez, la necesidad de evaluar las diversas posiciones epistémicas ha provocado la elaboración de diferentes instrumentos, algunos de los cuales ya han sido aplicados en diferentes contextos, como el cuestionario HAD (*Historical Account Differences*), desarrollado por O'Neill et al. (2014), o la versión adaptada del cuestionario BHQ, y centrada en el análisis de posiciones epistémicas ingenuas o matizadas desarrollada por Stoel et al. (2017). La utilización de los modelos e instrumentos más adaptados al contexto adecuado puede servir no solamente para analizar con mayor profundidad las creencias acerca de la Historia de profesores y estudiantes, sino también para contrastar los resultados obtenidos con el fin de delimitar con mayor claridad las distintas visiones y poder trabajar en torno a ellas en la formación inicial del profesorado.

Es posible concluir que entre las razones que pueden explicar el contraste entre los futuros docentes de Primaria y Secundaria se encuentra un mayor nivel de formación histórica específica, lo que probablemente haya proporcionado un conocimiento más amplio de aspectos relacionados con la teoría y la fundamentación científico-filosófica de la Historia como disciplina. Después de todo, frente a aquellos estudiantes que recibieron una formación histórica mayoritariamente centrada en aspectos puramente factuales, y dirigida a la preparación para la selectividad, los alumnos con estudios universitarios en el campo de la Historia han encontrado otro enfoque a lo largo de su vida académica. En todo caso, y pese al apoyo mayoritario a la postura criterialista entre los futuros profesores de Primaria, su bajo nivel de consistencia, y un mayor rechazo a la postura selectista frente a la replicativa, pueden identificarse como aspectos que deberían ser trabajados a lo largo de su formación académica en la universidad.

En definitiva, el análisis de las diferencias entre los distintos grupos de futuros docentes es un aspecto de relevancia para la formación del profesorado, ya que puede ayudar a establecer

planes de trabajo formativo específicos que se centren en las carencias detectadas. Entendiendo que las posturas sostenidas por los alumnos de Historia pueden ser explicitadas, trabajadas e influenciadas por sus maestros y profesores para conseguir los cambios conceptuales necesarios (Mason, 2002), la formación de los docentes se convierte en clave para este proceso. Esto es especialmente notable al tener en cuenta que el trabajo acerca de las creencias epistémicas del alumnado es útil no solamente para lograr una mejor comprensión del pasado, sino también para promover el desarrollo de habilidades específicas ligadas con la comprensión y el pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M., y Bermúdez, Á. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-648). New York: Oxford University Press.
- Chapman, A. (2011). Historical Interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London: Routledge.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief. *Theory & Research in Social Education*, 18(2), 101-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Kuhn, D., Cheney, R., y Weinstock, M. (2000). The Development of Epistemological Understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Lee, P. J. (2004). Understanding History. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. J., y Shemilt, D. (2003). A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History. *Teaching History*, (113), 13-24.
- Lee, P. J., y Shemilt, D. (2004). «I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find out What Really Happened»: Progression in Understanding About Historical Accounts. *Teaching History*, (117), 25-31.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools* (5.a ed.). New York: Routledge.
- Limón, M. (2002). Conceptual Change in History. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 259-290). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Maggioni, L. (2010). *Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically*. University of Maryland.
- Maggioni, L., Alexander, P. A., y VanSledright, B. A. (2004). At the Crossroads: The Development of Epistemological Beliefs and Historical Thinking. *European Journal of School Psychology*, (2), 169-197.

- Maggioni, L., VanSledright, B. A., y Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
- Martens, M. (2015). Students' Tacit Epistemology in Dealing With Conflicting Historical Narratives. En A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-Up History: New Directions in History Education Research*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Mason, L. (2002). Developing Epistemological Thinking to Foster Conceptual Change in Different Domains. En M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice* (pp. 301-336). New York: Kluwer Academic Publishers.
- O'Neill, D. K., Guloy, S., y Sensoy, Ö. (2014). Strengthening Methods for Assessing Students' Metahistorical Conceptions: Initial Development of the Historical Account Differences Survey. *The Social Studies*, 105(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00377996.2013.763524>
- Sáiz-Serrano, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Seixas, P., y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Stoel, G. L., Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2016). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
- Stoel, G., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., Van Boxtel, C., y Van Drie, J. (2017). Measuring Epistemological Beliefs in History Education: An Exploration of Naïve and Nuanced Beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning About the Past. *Educational Psychology Review*, (20), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A., y Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. En J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 128-146). New York: Routledge.
- VanSledright, B. A., Maggioni, L., y Reddy, K. (2011). Preparing Teachers to Teach Historical Thinking? The Interplay Between Professional Development Programs and School-Systems' Cultures. En *American Educational Research Association*. New Orleans.
- VanSledright, B. A., y Reddy, K. (2014). Changing Epistemic Beliefs? An Exploratory Study of Cognition Among Prospective History Teachers. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28-68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
- Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P., y Wubbels, T. (2017). Epistemological Tensions in Prospective Dutch History Teachers' Beliefs about the Objectives of Secondary Education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Wineburg, S., y Wilson, S. M. (1988). Models of Wisdom in the Teaching of History. *Phi Delta Kappan*, 70(1), 50-58. <https://doi.org/10.2307/494699>



Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria*

Critical Literacy, Social Invisibility and Gender in the Training of Primary Education Teachers

Delfín Ortega Sánchez

Facultad de Educación, Universidad de Burgos

Email: dosanchez@ubu.es

Joan Pagés Blanch

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

Email: joan.pages@uab.cat

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>

Resumen

El presente estudio se ubica en el campo de la literacidad crítica entendida como la capacidad de trascender el dominio de la lectoescritura a la acción transformadora del entorno. Pretende identificar, de una parte, el posicionamiento del profesorado de Educación Primaria en formación inicial ante distintos problemas sociales y, de otra, abordar el tratamiento diagnóstico de la alteridad, la invisibilidad social y el género en la intervención educativa. A partir de estos dos objetivos, intenta responder a las formas en que las narrativas de los futuros y las futuras docentes alcanzan niveles satisfactorios de comprensión crítica de distintos relatos sociales e históricos sobre distintos problemas sociales, prioritariamente, la desigualdad de género. Mediante la aplicación de metodologías cualitativas de análisis de contenido, las ideas y proposiciones de las narrativas generadas por los y las estudiantes han sido reducidas a su codificación en tres categorías de análisis apriorísticas: perspectiva técnico-excluyente, perspectiva socio-asimilacionista y perspectiva crítico-transformadora. Estas categorías se han hecho corresponder con tres concepciones curriculares: tradicional, maximalista y crítica. Los resultados informan de la persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial, y en menor medida, crítica de los discursos sociales, adscribiendo al alumnado participante a perspectivas curriculares tradicionales dominantes, en detrimento de posiciones críticas y transformadoras. Los datos obtenidos confirman la necesidad de implementar programas específicos de formación del

* Esta investigación ha sido realizada al amparo del Proyecto I+D MINECO EDU2016-80145-P, *Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las Ciencias Sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?*, coordinado por Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona), y del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos en *Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria*, dirigido por Delfín Ortega (Universidad de Burgos).

profesorado para la adquisición de competencias críticas para la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social.

Palabras clave: literacidad crítica; formación del profesorado; alteridad; género; Educación Primaria.

Abstract

Understanding critical literacy as the ability to emerge the domain of critical reading and writing to the transforming action of the environment, this study aims to identify, on the one hand, the positioning of teachers of primary education in initial training to different social problems and on the other hand, dealing with the diagnosis treatment of otherness, social invisibility and gender in the educational intervention. By formulating these objectives, it aims to answer the narrative ways of future teachers who achieve satisfactory levels of critical comprehension of different social and historical stories, priority, about an outstanding social problem: gender inequality. By applying qualitative methods of content analysis, the ideas and propositions of narratives generated by students have been reduced to their coding into three pre-established categories of analysis: technical-exclusive perspective, socio-assimilationist perspective and critical-transformative perspective. These categories have been mapped to three curricular concepts: traditional, maximalist and criticism. The results report the persistence of traditional reading practices oriented to literal and inferential comprehension, and to a lesser extent, criticism of social discourse, assigning the participants to dominant traditional curricular perspectives, to the detriment of critical positions and transforming students. The data obtained confirm the need to implement specific programs for teacher training to acquire critical skills, from the concept of criticality as an indispensable element in identifying ideologies, discourses and hegemonic conceptions of reality for social action.

Keywords: Critical literacy, teacher training, otherness, gender, primary education.

1. Introducción

Entendemos por literacidad crítica la “gestión de la ideología de los discursos históricos, al leer y escribir” o “los conocimientos, habilidades y actitudes, y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2006, p. 89), visual, sonoro o audiovisual (*critical literacy/critical media literacy*). Su integración curricular resulta prioritaria en la deconstrucción del relato social presente, pasado o futuro, siempre discusivo y, por tanto, intencionado y dirigido a la conformación de creencias, representaciones y prácticas sociales. Puede afirmarse que la literacidad crítica es la “práctica de analizar textos desde una mirada crítica” (Tosar y Santisteban, 2016, p. 674), con el objeto de posicionarse, de forma activa, ante temas controvertidos en el contexto de una ciudadanía global con base en los derechos humanos.

La literacidad crítica aparece en el ámbito de los estudios sociales (Wolk, 2003) con el objeto de interrogar las narrativas tradicionales (Cassany, 2012), de desarrollar la conciencia crítica del alumnado (Cervetti, Pardales & Damico, 2001), y de revelar la racionalidad discursiva de la presencia y ausencia de ideas, personas o grupos sociales (Bishop, 2014; Smith & Hull, 2013; McDaniel, 2004; Shor, 1999).

En la línea educativa de los problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas como generadores de contenidos curriculares, la teoría social crítica y la formación del pensamiento social en la escuela (Pagès y Santisteban, 2011; Pagès, 1997), este tipo de

alfabetización se concibe como una práctica social que se dirige a la acción, al compromiso y a la intervención social:

La literacitat crítica serveix per llegar el món i prendre decisions. L'alumnat ha de pensar per ell mateix i tenir un posicionament actiu davant els conflictes. [...] No és només interpretar textos, sinó també reescriure i investigar assumptes controvertits, per promoure l'acció social (Tosar, 2017, p. 69).

Pretende superar propuestas educativas centradas en la adquisición progresiva de determinadas habilidades cognitivas estandarizadas de pensamiento crítico –comprensión literal e inferencial-, para alcanzar la predisposición crítica necesaria en la promoción de la transformación social, –comprensión crítica- (Tosar y Santisteban, 2016; Santisteban, Tosar, Izquierdo, Llusà, González-Monfort, y Pagès, 2016; Cooper & White, 2008; Tejada y Vargas, 2007; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000), devolviendo “una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Cassany, 2003, p. 117). En efecto, “la literacidad crítica no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobretodo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (Tosar y Santisteban 2016, p. 680). En este sentido, aparece en el ámbito de los estudios sociales como instrumento para la toma de decisiones y para el permanente cuestionamiento del orden social en aras de consolidar una ciudadanía plural, diversa e inclusiva (Santisteban et al., 2016). De alguna manera puede considerarse una continuación y una profundización de aquella concepción de pensamiento crítico comprometido que representan, por ejemplo, los trabajos de Tulchin (1987) y Dhan (1994) entre otros.

Desde la teoría crítica, la literacidad crítica precisa de la interpretación, y de la declaración de la intencionalidad de las ideas y valores explícita en el soporte textual, visual o audiovisual del autor o autora, con el fin de interrogar su naturaleza discursiva (McDaniel, 2004) y desarrollar la conciencia crítica del receptor/alumnado (Cervetti, Pardales & Damico, 2001). Se trata, en suma, de revelar la construcción social de la información y de preguntarse por los factores influyentes o intervinientes en la creación del discurso, en la actualidad, de carácter eminentemente multimodal -texto, imagen, film, etc.- (Cassany, 2012; Cassany y Castellà, 2010).

Las vinculaciones de la literacidad con el tratamiento de las relaciones desiguales de género se relacionan, de forma directa, con la formación del pensamiento crítico, con el cuestionamiento de las fuentes de información y con la intencionalidad, voces y silencios de la información. Los programas de formación del profesorado han de insistir en la intencionalidad social, en la posición ideológica y en la ausencia de objetividad de las propuestas curriculares, promotoras de perfiles definidos de profesorado y alumnado, e impulsoras de tipos específicos de ciudadanía. En este sentido, coincidimos con Santisteban (2015) en afirmar que:

Los estudiantes deben 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]). Tan solo desarrollando estas capacidades podemos distinguir lo invisible (p. 384).

En este sentido, el desarrollo de la competencia crítica receptiva supera la simple descripción textual y visual, con el propósito de promover actitudes críticas y creativas en la toma de decisiones (Livingstone, Van Couvering & Thumim, 2008). La literacidad social crítica, por

tanto, precipita las relaciones de dominación para desafiar la desigualdad, mediante el cuestionamiento del conocimiento recibido y la experiencia inmediata (Zárate, 2010).

En este contexto, el presente estudio pretende, de una parte, evaluar la competencia crítica receptiva de los y las estudiantes de maestro y maestra en relación con distintos problemas sociales (prioritariamente, la desigualdad de género), y de otra, abordar el tratamiento diagnóstico de la alteridad y la invisibilidad social en la formación inicial del profesorado.

2. Método

2.1. Participantes

El total de la muestra objeto de estudio (N=50) se compone de 30 mujeres y 20 hombres y forma parte del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Maestro y Maestra en Educación Primaria de la Universidad de Burgos. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 18 y los 26 años.

La selección de los y las participantes, llevada a cabo mediante muestreos no probabilísticos y no estratificados. De acuerdo con el procedimiento de muestreo intencional aplicado, característico de la metodología cualitativa, se considera la muestra (N=50) representativa de la población objeto de análisis. La selección se realizó, por tanto, de forma no aleatoria, condicionada el grado de adecuación a los objetivos de la investigación y categorías apriorísticas de análisis (Rodríguez, Gil y García, 1996).

La particularidad de sus características proporciona información suficiente para abordar los objetivos formulados en la investigación. En este sentido,

El investigador, lejos de servirse del azar para seleccionar la muestra, hace uso de decisiones de carácter subjetivo para elegir a aquellos informantes cuyo discurso proporciona una información más adecuada para profundizar en aquellos fenómenos sociales objeto de la investigación (Izcarra, 2007, p. 89).

Los criterios de selección empleados fueron los que siguen:

1. Encontrarse matriculado y matriculada en cualquiera de las materias obligatorias del primer curso del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Burgos.
2. No haber cursado materias adscritas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, incluidas en el plan de estudios a partir del segundo curso.

2.2. Instrumento

El instrumento que se ha aplicado para el vaciado y análisis de datos es un dossier de trabajo, diseñado a partir de una selección predeterminada de fuentes iconográficas y textuales, y de la propuesta abierta por parte del alumnado de otros relatos históricos, artísticos y literarios para la construcción del conocimiento histórico-social. Con esta práctica formativa pretendimos situar el tratamiento paralelo de la perspectiva de género a otros problemas sociales y relaciones de poder, con el objeto de determinar su grado de identificación y potencial respuesta curricular por el alumnado de magisterio.

La selección de fuentes presentada respondió a su capacidad para definir un currículo basado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas (Evans & Saxe, 1996), con el fin de trabajar dos niveles de lectura: un primer nivel, dirigido a la práctica de lectura crítica, y un segundo nivel (pos-lectura), orientado a la toma de decisiones curriculares en contextos educativos específicos de Educación Primaria.

La decisión de trabajar a partir de problemas sociales residió en la necesidad de promocionar diseños curriculares de Ciencias Sociales próximos a los “temas de controversia social” o “temas polémicos”, es decir, “aquellos que preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva” (Oller, 1999, p. 124) desde la adquisición de marcos conceptuales y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en el futuro.

La concreción de los problemas explícitos e implícitos en las narrativas textuales y visuales propuestas procedió de la adaptación de tres de los cuatro grandes bloques de problemas definidos por el Grupo Cronos (Castán, Cuesta y Fernández, 2002). A estos conjuntos de problemas relevantes de la vida social, añadimos un cuarto bloque, también generador de contenidos:

1. El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
2. Las desigualdades socioeconómicas.
3. Las identidades individuales y colectivas.
4. Las desigualdades de género.

2.3. Diseño y procedimiento

Desde un enfoque descriptivo-interpretativo y exploratorio, y los principios de la teoría fundamentada, la investigación se adscribe a metodologías cualitativas de análisis de contenido (Osse, Sánchez e Ibáñez, 2006; López, 2002; Piñuel, 2002), valorando el alcance tanto del contenido explícito o manifiesto como del contenido latente (Tójar, 2006), este último esencial en la evaluación de la literacidad crítica de los y las estudiantes.

La realización de las actividades se adaptó a las cuatro dimensiones para el desarrollo de la literacidad crítica de Cassany (2006): las narrativas visuales y textuales seleccionadas por el alumnado (cinco imágenes y cinco textos vinculados de un conjunto de trece fuentes iconográficas y de catorce fuentes textuales) debían describirse a partir del contexto histórico y sociocultural en que fueron producidas (recursos del código y recursos del significado) y justificarse con un propósito o finalidad educativa (recursos pragmáticos). Por último, se pidió a los y a las estudiantes que explicaran cómo emplearían esta selección en el aula de Educación Primaria (recursos críticos).

La aplicación del instrumento tuvo lugar entre el 12 y el 21 de abril de 2016, situando su desarrollo temporal en el segundo y último semestre del curso académico 2015/2016. En el proceso de selección de las unidades de análisis, 9 de las 50 unidades de registro/informes fueron finalmente desestimados por encontrarse incompletos o con ausencias significativas de información.

En todo momento, se garantizó a los y las participantes el anonimato de sus selecciones y narrativas, y de su posterior tratamiento.

2.4. Análisis de datos

Para análisis de los datos devueltos, se ha procedido a codificar los registros textuales considerados, identificando al maestro y maestra en formación que emitía su selección y narrativa mediante series numéricas continuas (M1-M41).

Seguidamente, las ideas y proposiciones de las narrativas generadas han sido reducidas para su codificación en tres categorías de análisis apriorísticas, medidas en niveles de progresión (NP): Perspectiva técnico-excluyente (NP1), Perspectiva socio-asimilacionista (NP2) y Perspectiva crítico-transformadora (NP3) (Tablas 1, 2 y 3).

Tabla 1

Perspectiva técnico-excluyente

Perspectiva técnico-excluyente
NP1
NP1.1
Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?
Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?
La narrativa del maestro y maestra en formación no devuelve una decodificación satisfactoria y contextualizada de las narrativas textuales y visuales seleccionadas, y/o propuestas. No explicita la intencionalidad de su autor o autora, ajustando el texto generado a la descripción de las narrativas seleccionadas. No emplea nombres propios (en los casos posibles) y/o colectivos. Tampoco reconoce y/o identifica el protagonismo del personaje/s de las narrativas seleccionadas y/o propuestas. Se constata la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares tradicionales.
NP1.2
Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.
Las propuestas didácticas no incluyen posibilidades de acción social o líneas específicas de actuación transformadora en torno al tema controvertido elegido.

Fuente: Elaboración propia.

La concepción curricular dominante en esta primera perspectiva se ajusta al modelo técnico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales (Pagès, 1994). La finalidad de esta concepción se concreta en la transmisión estática de los valores tradicionales y hegemónicos, en función de una propuesta definida de principios compartidos y de una herencia cultural común a los ciudadanos y ciudadanas de un mismo país. Esta concepción curricular selecciona los saberes adecuados para cubrir esta finalidad, negando al alumnado la posibilidad de construir y reflexionar sobre los contenidos seleccionados.

El conocimiento histórico y social permite una sola lectura del mismo y es transmitido como una realidad externa al alumnado. Únicamente, “a través del profesorado o de los materiales curriculares seleccionados por aquél puede ser aprendido, es decir, identificado, conocido y memorizado” (Pagès, 1994, p. 51).

Aunque el modelo socio-asimilacionista que proponemos parte, parcialmente, de una dimensión maximalista del concepto de ciudadanía (Kerr, 1999), por la que se promueve la participación activa de todos los agentes sociales, la concepción curricular de esta segunda perspectiva se define en la búsqueda de la adaptación social y la continuidad curricular (socialización), frente a la reconstrucción social y al cambio (contra-socialización) (Pagès, 2009; Thornton, 2008).

Tabla 2

Perspectiva socio-asimilacionista

Perspectiva socio-asimilacionista

NP2

NP2.1

Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?

Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?

La decodificación contextualizada de los textos e imágenes seleccionadas y/o propuestas es adecuada. También identifica la intencionalidad del autor o autora de las narrativas textuales y visuales, y reconoce el protagonismo del personaje/s de las narrativas seleccionadas y/o propuestas, mediante el empleo de nombres propios y/o colectivos. Sin embargo, se constata la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares dominantes desde marcos estructurales maximalistas.

NP2.2

Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.

La concepción educativa del 'otro' pasa por su integración en modelos narrativos conceptuales hegemónicos, invisibilizando su autonomía y protagonismo en el contexto narrativo y textual generado. No se evidencian posibilidades de acción social en torno al tema controvertido elegido.

Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento de personas y de grupos sociales, tradicionalmente invisibles, se presenta de forma añadida a una concepción social dominante. En consecuencia, no se evidencian posibilidades de una intervención educativa efectiva, desde la acción social, en torno al tema controvertido elegido por el maestro y la maestra en formación.

Tabla 3

Perspectiva crítico-trasformadora

Perspectiva crítico-transformadora

NP3

NP3.1

Actividad 3. ¿Qué narran las imágenes y los textos que has seleccionado y los que has propuesto? ¿Quiénes son sus protagonistas?

Actividad 4. ¿Con qué propósito o finalidad los escogiste?

La narrativa del maestro y maestra en formación explícita, en su contexto, la intencionalidad del autor o autora en la configuración de las imágenes, y textos seleccionados y/o propuestos. Parte del reconocimiento de la diferencia y del protagonismo de los actores sociales presentes en las fuentes seleccionadas mediante el empleo de nombres propios y/o colectivos. Asimismo, se evidencia la definición de finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares críticas.

NP3.2

Actividad 5. En un mínimo de 15 líneas y en un máximo de 60, explica detalladamente cómo los emplearías en tu aula de Educación Primaria.

Es constatable la definición de nuevos espacios de actuación social y el análisis crítico de la desigualdad, la diferencia y la alteridad en propuestas didácticas contra-socializadoras. La narrativa toma partido y emite juicios críticos de valor para la acción social.

Fuente: Elaboración propia.

La concepción curricular de esta primera perspectiva se ajusta al modelo crítico de enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Esta concepción se desarrolla en el ámbito de los problemas sociales y de un pensamiento crítico dirigido a la acción y a la transformación de la realidad. Las propuestas didácticas de los y las estudiantes de magisterio problematizan los contenidos de las fuentes seleccionadas y los relacionan con los problemas de la vida cotidiana, y

con la experiencia personal y social del alumnado, predisponiéndole “para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social” (Pagès, 1994, p. 44).

Las ideas manifiestas y latentes de los discursos textuales e iconográficos seleccionados y/o propuestos no se presentan como representaciones imparciales de la realidad, sino que, a partir de ellas, se promueve el diálogo y la crítica. Tampoco buscan la conformidad del alumnado con una determinada interpretación, de forma que “los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales –de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales” (Pagès, 1994, p. 43).

Para el registro, organización y clasificación categorial de la información, se ha utilizado el *software* ATLAS.ti, por su adecuación al análisis e interpretación de la información generada.

3. Resultados

Desde la *perspectiva técnico-excluyente*, registramos un 24.4% de lecturas literales del código escrito y visual, confirmadas, de forma evidente, en los relatos de contenido social y político. Con una importante frecuencia total de selección del 73.1%, muestra de ello es la recepción iconográfica de la fotografía de Ojanguren sobre el sufragio femenino en el referéndum autonómico del 5 de noviembre de 1933 (Éibar, Guipúzcoa), limitada a la “conquista del sufragio universal en España” [M21]. El texto vinculado para completar esta selección tiende a corresponderse con fuentes textuales escolares o periodísticas/divulgativas como ‘La conquista del voto femenino: de ángeles del hogar a ciudadanas’ (Viller, 2013), con una frecuencia de elección del 58.5% (Figura 1).



Entre 1875 y 1945, las luchas y conquistas de las mujeres occidentales por el derecho al voto posibilitaron el perfeccionamiento de las democracias modernas. Este artículo sintetiza [...] cómo se consiguió uno de los grandes logros de la humanidad que, sin duda, evidencia lo que para muchos es la gran revolución triunfante del siglo XX: el feminismo. [...]

Figura 1. Referéndum autonómico del 5 de noviembre de 1933 (Éibar, Guipúzcoa).

Fuente: Archivo General de Gipuzkoa (Diputación Foral de Gipuzkoa). / ‘La conquista del voto femenino’. Viller (2013)

Las narrativas generadas por el maestro o maestra en formación no suelen reconocer los y las protagonistas de estos relatos ni identificarlos con cuestiones socialmente vivas del presente, circunstancia que refuerza la invisibilidad del ‘otro’ en procesos de lectura que legitiman determinados órdenes hegemónicos. En ese sentido, un 24.5% de las propuestas didácticas tampoco incluyen posibilidades de acción social o líneas específicas de actuación transformadora en torno al tema controvertido escogido.

Son recurrentes las representaciones estandarizadas y lineales de la historia y de la cultura (pasado-presente), habitualmente, de carácter ejemplarizante, sesgo nacional y enfoque

androcéntrico. En esta categoría, puede mencionarse la lectura de la portada de la revista Time del 27 de junio de 1977, seleccionada con una representativa frecuencia del 53.6% y asociada a fuentes textuales secundarias (Figura 2).

La utilización didáctica de esta imagen y texto tiende a recibirse de forma descriptiva y ajustada a una concepción tradicional de la finalidad de la enseñanza de la Historia, entendida como *magistra vitae*:

Esta imagen la utilizaría en 6º de Primaria. Los alumnos deben conocer ya la historia de nuestro país, nuestra historia en general, para no cometer los errores y valorar los aciertos que hubo en el pasado [M3].



El pueblo español decide hoy su futuro, en las primeras elecciones generales que se celebran en este país desde hace 41 años. [...] Se prevé una participación masiva en estos comicios, que se presentan como auténtico pórtico a la democracia. [...] La expectación de la jornada es grande en todo el mundo. [...] El interés entre los españoles es muy grande, y ello se pone de manifiesto en todos los ambientes sociales y en todos los sondeos de opinión publicados en los últimos días. [...] Destaca la idea del respeto por un pueblo que finalmente va a conseguir la celebración de unas elecciones generales en un ambiente de calma.

Figura 2. Portada de la revista Time del 27 de junio de 1977. Fuente: Times. / 'Elecciones de 1977'

Fuente: El País. 15 de junio de 1977




[...] La clase baja. Tenía pocos recursos económicos. La formaban campesinos y obreros. Los campesinos trabajaban con las tierras de los grandes propietarios. Los obreros trabajaban en las fábricas a cambio de un salario. Sus condiciones de vida eran muy duras: tenían jornadas de trabajo de más de doce horas, cobraban un salario muy bajo y vivían en barrios mal acondicionados. Además, muchos niños trabajaban también en las fábricas por salarios aún más bajos que el de los adultos. Por ello, para defender sus intereses, los obreros se agruparon en sindicatos. En este texto e imagen podemos ver cómo los obreros están pidiendo lo que es suyo, sus derechos. Para ello deberán agruparse en sindicatos [M22]. Muestran la exclusión del pueblo por el poder [M13].

Figura 3. Manifestación, 1934 de Antonio Berni

Fuente: Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires. / 'La economía y la sociedad en el siglo XIX'. García (2015, p. 99)

Desde la *perspectiva socio-asimilacionista*, un 58.5% contextualiza adecuadamente los textos e imágenes seleccionadas e identifica su intencionalidad en el contexto histórico-social en que fueron generados. En esta tendencia, encontramos narrativas de estudiantes que, aun partiendo de fuentes textuales editoriales secundarias (García, 2015), seleccionan interesantes testimonios iconográficos. En este punto, destaca la pintura *Manifestación, 1934* de Antonio Berni, seleccionada en el 24.3% de las narrativas, con el objeto de presentar –en la mayoría de los casos, de forma anacrónica- la sociedad industrial del siglo XIX y las desiguales relaciones de poder (Figura 3).



Por poco me da un ataque
paseando un día por el parque
porque me encontré a una niña
que muchos ojos tenía.
Era en verdad muy hermosa
(¡me tenía impresionado!)
pero vi que tenía boca
y acabamos conversando.
Hablamos del mar, los peces
y sus cursos de poesía,
y del lío que tendría
si necesitara lentes.
Es estupenda esa chica
que tantos ojos mira,
mas te deja hecho una sopa
cuando se entristece y llora.

Utilizaría este texto en una tutoría de segundo de Primaria. Haría ver a mis alumnos que no todo lo extraño es malo y que no hay que tener miedo a lo nuevo porque, a veces, te puede gustar [M35].

Figura 4. La niña de muchos ojos

Fuente: Burton (2000, p. 33)

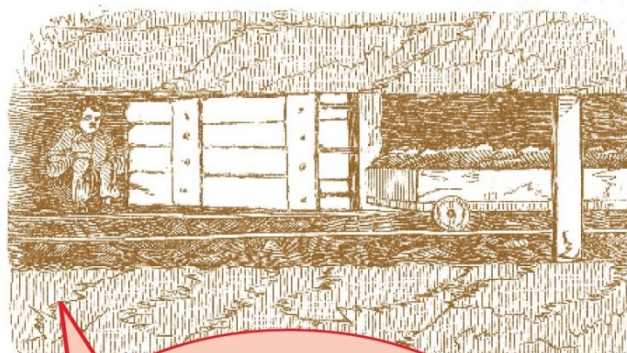
Sin embargo, en el ámbito de esta perspectiva, un 53.6% asume la concepción educativa del ‘otro’ a través de su integración en modelos narrativos maximalistas, invisibilizando su autonomía y protagonismo en el contexto narrativo y textual generado. Esta tendencia puede constatarse en la selección de textos sobre identidad y alteridad social que, a pesar de su alto interés didáctico, no alcanzan planteamientos curriculares críticos, imposibilitando propuestas de acción social en torno al tema controvertido elegido. Puede decirse que la narrativa se mantiene en prácticas de lectura inferenciales (comprensión cognitiva). Resulta recurrente esta concepción en la interpretación y recepción del poema-ilustración ‘La niña de muchos ojos’ de Burton (2000), seleccionado en una frecuencia total del 39% (Figura 4).

Desde la *perspectiva crítico-transformadora*, un minoritario 17.1% evidencia finalidades didácticas posicionadas en tendencias curriculares críticas. Las narrativas del maestro y maestra en formación explicitan, en su contexto, la intencionalidad del autor o autora en la configuración

de las imágenes, y textos seleccionados y/o propuestos. Además, parten del reconocimiento de la diferencia y del protagonismo de los actores sociales presentes en las fuentes seleccionadas.

Desde esta perspectiva, con una frecuencia del 21.9%, en algunas narrativas presentadas es constatable la delimitación de nuevos espacios de actuación social y el análisis crítico de la desigualdad, la diferencia y la alteridad, junto a propuestas didácticas contra-socializadoras. A partir de la selección de fuentes iconográficas testimoniales como *La niña obrera* de Planella (1889) -con una frecuencia de selección del 41.4%- o la ya mencionada fotografía de Ojanguren, y de fuentes textuales como el discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931 -26.8%- y el testimonio de Sarah Gooder recogido por la Comisión Ashley para el estudio de la situación de las minas en 1842 (Barber, 2006) -43.9%- (Figura 5), estas narrativas afirman, en clave histórica, la necesidad de mantener y avanzar en la conquista de derechos sociales y ciudadanos:

Desde la situación laboral de las mujeres en el pasado, las imágenes y textos que he elegido representan, ayer y hoy, la lucha de las mujeres para la reivindicación de nuestros propios derechos [M40].



Sarah Gooder, aged 8

'I'm a trapper in the Gawber pit. It does not tire me, but I have to trap without a light and I'm scared. I go at four and sometimes half past three in the morning, and come out at five and half past. I never go to sleep. Sometimes I sing when I've light, but not in the dark; I dare not sing then. I don't like being in the pit.'

Figura 5. *La niña obrera* de Planella (1889)

Fuente: Museu d'Història de Catalunya / Testimonio de Sarah Gooder recogido por la Comisión Ashley. Barber (2006, p. 12)

En combinación con otras imágenes y textos de índole histórica y política, en este porcentaje destaca la recurrida selección de la *Guía de la buena esposa* (46.3%), una especie de manual de la perfecta mujer casada de autoría desconocida y demostrada falsedad. Las láminas describen una pretendida representación de las mujeres de los años 50 en España, incluyendo todo un decálogo de instrucciones sobre limpieza, cocina, actitud y belleza personal (Figura 6).



Figura 6. Guía de la buena esposa

Fuente: <http://www.chicagotribune.com>

Con una mirada crítica, las narrativas devueltas sobre la guía conectan esta realidad histórica con la realidad social del y la estudiante, incorporando el futuro a las finalidades educativas de la Educación Primaria:

He escogido una imagen de una señora limpiando el suelo con el propósito de recordar que, a pesar de los derechos ganados, muchos de ellos aún no se han conseguido en la actualidad, por ejemplo, la igualdad en los salarios [M24].

A esta perspectiva se asocian los conceptos de desigualdad de género e injusticia social:

Es una situación que se da en menor medida en nuestra sociedad actual, pero que aún podemos ver reconocida en casos de machismo [...]. Escogí estas imágenes y textos porque pienso que todos pueden tener una repercusión social, y ayudar a un niño a ver el mundo de una manera más justa e igualitaria, y a reconocer el valor de los derechos que disfrutamos ahora [M11].

Asimismo, son frecuentes las asociaciones conceptuales entre género y ciudadanía, abordadas como construcción social e histórica en contextos explicativos globales e inclusivos:

Las imágenes y los textos que he seleccionado narran el derecho a ser reconocidos como ciudadanos, sin importar la raza ni el género. [...] Muchas mujeres de todo el mundo lucharon intensamente por una igualdad que, a día de hoy, se ha conseguido, pero que aún es un reto en multitud de países de todo el mundo [M8].

Puede comprobarse que estas narrativas toman partido y ejercitan una conciencia crítica en la intervención educativa:

[Testimonio de Sarah Gooder] “Leyendo el testimonio de la joven, en 5º, trabajaría diversas imágenes de niños realizando distintos trabajos para que opinen sobre si creen que son felices, qué necesitarían, por qué [...] [M17].

Como señalábamos, a pesar del evidente error histórico que hace coincidir una de las fuentes textuales secundarias propuestas sobre sociedad y la economía del siglo XIX (García,

2015) –seleccionada en un 36.5% del total de dossiers entregados– con la crisis de los años 30 del siglo XX, la siguiente narrativa concreta, como propósito de aprendizaje, el desarrollo del pensamiento creativo y la propuesta de metodologías para trabajar la empatía histórica y la visibilización de las mujeres en contextos de actividad económica, implícitas en las narraciones anteriores:

[*Manifestación, 1934*] La cuarta imagen, que expresa cómo se encontraba la economía y la sociedad del siglo XIX, nos sirve para trabajar las injusticias sociales y visibilizar el trabajo de las mujeres en la Historia y en la actualidad. Pediría a los alumnos, mediante la imagen y el texto, que dieran soluciones o qué harían ellos para mejorar lo que está ocurriendo [...] [M22].

4. Discusión y conclusiones

La identificación de las desiguales relaciones de poder o el reconocimiento de la permanencia de estereotipos de género en la actualidad precisan de prácticas de lectura críticas, capaces de cuestionar la construcción discursiva de cualquier relato social (Cassany y Castellà, 2010). La ideología, entendida como el “conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad” (Cassany y Castellà, 2010, p. 369), se materializa en cualquiera de los discursos sociales generados, para cuya comprensión son necesarios niveles superiores de lectura lingüística y cognitiva.

En este sentido, enseñar a leer y comprender críticamente exige trascender los niveles tradicionales de lectura lingüística y cognitiva para incorporar la perspectiva sociocultural, naturalmente unida a la adquisición de competencias sociales y ciudadanas (Londoño, 2015). En efecto,

Mestres i estudiants han de percebre les contradiccions sociopolítiques dels textos, així com prendre un posicionament contra els elements d’opressió de la societat que es manifesten als discursos: quins punts de vista són privilegiats i quins són silenciats, i qui decideix què és la veritat. No ens podem quedar a un nivell funcional, cognitiu i individual, sinó hem d’anar a una acció a partir de l’anàlisi crítica dels textos, relats i discursos (Tosar, 2017, p. 61).

Los resultados obtenidos informan, sin embargo, de la persistencia de prácticas de lectura tradicionales orientadas a la comprensión literal e inferencial, y en menor medida, crítica de los discursos textuales y visuales seleccionados. Las narrativas generadas por los y las participantes se posicionan, mayoritariamente, en concepciones lingüísticas y cognitivas de lectura y gestión textual, en detrimento de concepciones socioculturales. Estas prácticas de lectura adscriben a los y a las estudiantes a perspectivas curriculares técnico-excluyentes y socio-asimilacionistas, a través de narrativas sostenidas en marcos estructurales maximalistas y/o tradicionales.

Aunque es destacable el porcentaje de narrativas en las que se identifica la intención del autor o autora de la fuente, y las estructuras del poder social, económico o política que median en la creación de las fuentes objeto de análisis (75.6%), se constata la presencia de prácticas lectoras acríticas. La descripción de los contenidos sociales, políticos, económicos y culturales explícitos o

manifiestos no trasciende, en efecto, los límites de una óptima recepción textual, lingüística y visual a la transformación de sus significados para la intervención educativa.

De acuerdo con los resultados obtenidos, resulta evidente la necesidad de incorporar programas curriculares específicos de formación del profesorado para la adquisición de competencias críticas, que partan del concepto de criticidad como elemento indispensable en la identificación de ideologías, discursos y concepciones hegemónicas de la realidad para la acción social y educativa.

Desde esta perspectiva, los programas de formación del profesorado habrían de ofrecer la preparación necesaria para superar el desafío de trabajar problemas sociales contemporáneos, o para abordar la interpretación múltiple de contenidos controvertidos en el aula de Ciencias Sociales. En la línea de los trabajos de Kitson & McCully (2005), Conway (2010), y Harris y Clarke (2011), la investigación de Woolley (2017), centrada en el estudio de las actitudes y percepciones del profesorado novel sobre la pertinencia curricular de los contenidos históricos y sociales controvertidos, revela la seguridad de los y las docentes participantes de enseñar problemas sociales, entre ellos, las desigualdades de género. El profesorado parece tener la determinación, en efecto, de asumir el reto, pero requiere de formación para adoptar un enfoque matizado e informado de este tipo de contenidos, con el fin de generar respuestas por parte del alumnado.

Las dificultades para la comprensión de los problemas contemporáneos por el alumnado residen, en parte, en la ausencia de la justicia social como objetivo de enseñanza y en la invisibilidad de personas y de grupos sociales. Esta invisibilidad impide su identificación con quienes protagonizan los hechos sociales y limitan, además, la pluralización constructiva de sus propias identidades personales y sociales. Es aquí donde “la selección de contenidos, y su reducción, se convierte [...] en un elemento determinante de los cambios curriculares y de las prácticas educativas” (Pagès, 2016, p. 6).

La educación para una ciudadanía democrática e igualitaria requiere de la formación de ciudadanos críticos y autónomos, con capacidad para ejercer una ciudadanía responsable, participativa y creativa, preparada para la toma de decisiones colectivas y la resolución de conflictos sociales. En este ejercicio, la criticidad de todo discurso implica la capacidad de identificar las relaciones de poder, la visibilización de todos y todas las protagonistas del devenir histórico y social, la construcción de identidades de género plurales en contextos educativos inclusivos, y el reconocimiento de la alteridad y la diferencia como componentes inherentes a una verdadera ciudadanía global, inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Barber, J. (2006). *Children in Victorian times*. London: Evans Brothers Limited.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London/New York: Routledge.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51-63.
- Burton, T. (2000). *La melancólica muerte del Chico Ostra*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva. Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Castán, G., Cuesta, R. y Fernández Cuadrado, M. (2002). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las Ciencias Sociales entre problemas y disciplinas. En P. Benejam et al., *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 31-38). Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Cooper, K. & White, R. E. (2008). Critical Literacy for school improvement: an action research project. *Improving Schools*, 11(2), 101-113.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- García González, M. (Ed.) (2015). *Ciencias Sociales 6. Primaria*. Madrid: Santillana.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. In M. Knobel, C. Lankshear, J. Coiro y D. J. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 103-132). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Londoño, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 14(26), 197-220.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Osses, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp. 151-168). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M^a 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.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. 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. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Shor, I. (1999). *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*. Portsmouth: Boynton.
- Smith, A. & Hull, G. (2013). Critical Literacy and Social Media. In J. Ávila y J. Zacher (Eds.), *Critical digital literacies as social practices. Intersections and challenges* (pp. 63-84). New York: Peter Lang.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 196-219.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- 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-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Viller, A. (2013). La conquista de voto femenino: de ángeles de hogar a ciudadanas. *iHistoriArte. Curiosidades de la Historia y el Arte*. Recuperado a partir de <http://www.ihistoriarte.com/2013/12/la-conquista-del-voto-femenino-de-angeles-del-hogar-ciudadanas/>
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94(3), 101-106.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.



Construyendo el rinc3n de Historia: an3lisis de una experiencia con futuros docentes de Educaci3n Infantil

Building History corner: analysis of an experience with preservice teachers of Early Childhood Education

María Puig Gutiérrez

Facultad de Ciencias de la Educaci3n. Universidad de Sevilla

Email: mpuig@us.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118>

Resumen

Presentamos en este art3culo el an3lisis de una experiencia realizada con estudiantes del tercer curso del Grado de Educaci3n Infantil de la Universidad de Sevilla, en el marco de la asignatura Conocimiento del Entorno Social. En ella se plantea a los futuros docentes el reto de dise1nar y hacer realidad un rinc3n de trabajo cuya tem3tica central gire en torno a la Historia, con un triple objetivo: ofrecer al alumnado la posibilidad de tomar conciencia de su propio aprendizaje vinculando teor3a y pr3ctica, provocar un cambio en las concepciones que los futuros docentes tienen sobre la ense1anza de la Historia en Educaci3n Infantil y contribuir en la determinaci3n de un modelo did3ctico personal basado en la investigaci3n escolar. El diario tanto de la docente como de los estudiantes y los informes elaborados por estos 3ltimos, se convierten en los principales instrumentos para el an3lisis. Los resultados se1alan que la experiencia ha permitido un cambio en las concepciones del alumnado sobre el valor educativo de la Historia, del mismo modo que ha favorecido el desarrollo de destrezas y habilidades para el dise1no de propuestas en las que se incorporan algunas de las estrategias consideradas m3s adecuadas para la ense1anza de la Historia a los m3s peque1os. Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto que los futuros docentes siguen apegados al modelo de ense1anza tradicional y tienen un pobre dominio del contenido, lo que hace necesario profundizar en la epistemolog3a de la disciplina y seguir trabajando en modelos de ense1anza alternativos.

Palabras clave: educaci3n de la primera infancia; formaci3n de profesores; investigaci3n educativa; historia; ense1anza; experiencia pedag3gica.

Abstract

In this article we present the analysis of experience conducted with students of the third year in the Bachelor of Preschool Education at the Seville University, in the framework of the subject "Knowledge of the Social environment". This experience outlines the preservice

teacher the challenge of designing and realizing a corner of work whose central thematic turn around history, with a triple objective: offer students the possibility to become aware of their own learning by linking theory and practice, cause a change in the notion that future teachers have on history teaching in early childhood education and contribute to the determination of a personal teaching model based on the school research. Both the teacher and the students daily and reports produced by these last, become the main instruments for analysis. The results indicate that the experience has enabled a change in conceptions of the students about the educational value of history, in the same way that favoured the development of skills and abilities for the design of proposals which incorporate some of the considered most appropriate strategies for the teaching of the history the smaller. However, results have shown that preservice teachers are still attached to the traditional teaching model and have a poor mastery of content, making it necessary to delve into the epistemology of the discipline and continue working in alternative education models.

Keywords: early childhood education; teacher education; educational research; history; teaching; teaching practice.

1. Planteamiento del problema

Los futuros docentes de Educación Infantil deben desarrollar a lo largo de su formación inicial estrategias y habilidades que les permitan romper con el modelo de enseñanza tradicional en el que la mayoría de ellos se encuentran anclados (Pringle, 2006). Para ello resulta esencial que se ofrezcan oportunidades reales de diseño y desarrollo de propuestas didácticas, mostrándoles ejemplos de modelos alternativos de enseñanza y acompañándoles en el proceso a modo de guía. Es así como planteamos una experiencia de aprendizaje en el marco de la asignatura “Conocimiento del Entorno Social en Educación Infantil”, materia obligatoria del tercer curso del Grado de Educación en la Universidad de Sevilla, en la que se propone a los futuros docentes el reto de diseñar y hacer realidad un rincón de trabajo cuya temática central gire en torno a la Historia. Con esta experiencia nos planteamos los siguientes objetivos: ofrecer al alumnado la posibilidad de tomar conciencia de su propio aprendizaje vinculando teoría y práctica, provocar un cambio en las concepciones que los futuros docentes tienen sobre la enseñanza de la Historia en Educación Infantil y contribuir en la determinación de un modelo didáctico personal basado en la investigación escolar. Realizamos en este artículo un análisis de la experiencia llevada a cabo, tratando de determinar el modo en el que los futuros maestros de Educación Infantil se enfrentan a la enseñanza de la Historia a través de rincones de trabajo.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Teoría y práctica suelen aparecer desconectadas en la enseñanza universitaria, por lo que consideramos importante trabajar en estrategias que nos permitan establecer relaciones, haciendo al alumnado tomar conciencia de que ambas son caras de una misma moneda. En este sentido, encontramos en el planteamiento de problemas prácticos profesionales relacionados con el diseño y la experimentación de propuestas educativas, una oportunidad clave para alcanzar dicha conexión (Pineda-Alfonso y Puig-Gutiérrez, 2015). Así pues, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje apostamos por el desarrollo de estrategias que vinculando teoría

y práctica permitan al alumnado avanzar en la construcción del conocimiento profesional que los lleve a ser buenos docentes. Para ello, apostamos por la creación de un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que el alumnado se compromete de manera activa en su proceso de aprendizaje (Bain, 2007), así como por el desarrollo de procesos de reflexión sobre el propio aprendizaje, que permiten tomar conciencia del camino recorrido, de los obstáculos encontrados y de la forma de hacerles frente. En definitiva, y de acuerdo con las propuestas de Ávila y Duarte (2014), tratamos de formar en un modelo de profesor investigador, que utiliza la reflexión personal, el contraste de ideas junto a los problemas y soluciones detectados en la práctica, para avanzar en su desarrollo profesional.

La experiencia que se presenta en este artículo se apoya en estudios que señalan el desarrollo de la metacognición, la investigación de problemas profesionales y el diseño de propuestas educativas, como factores que favorecen el cambio hacia el desarrollo profesional (Porlán y Rivero, 1998, 2001; García Pérez, 2000, 2006; Porlán, Martín, Rivero, Harres y Azcárate, 2010; Martín del Pozo, Porlán y Rivero, 2011).

2.1. La enseñanza de la Historia en Educación Infantil

Enseñar Historia en Educación Infantil parecía un reto inalcanzable según los estudios de Piaget (1978), puesto que la comprensión del tiempo histórico precisaba de una serie de habilidades intelectuales consideradas inexistentes en los niños y niñas de temprana edad. Sin embargo, estudios posteriores como los realizados por Calvani (1988), Langford (1989), Downey y Levstik (1991), Cooper (2002), Hernández (2002), Trepát y Comes (2007) ponen de manifiesto que la enseñanza de la Historia es posible y deseable desde edades tempranas. De acuerdo con Miralles y Rivero (2012), los niños y niñas de Educación Infantil pueden aprender Historia si adecuamos las metodologías, las estrategias y los procedimientos para su enseñanza, al tiempo que efectuamos una selección adecuada de los recursos didácticos.

Cooper (2002), propone que se puede enseñar Historia en un aula de Infantil en torno a tres grandes ejes:

- El análisis de los cambios en el tiempo.
- La construcción de explicaciones sobre tiempos pasados.
- La realización de deducciones e inferencias sobre las fuentes

Por su parte, Miralles y Rivero (2012) con la intención de plantear propuestas innovadoras para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil, sugieren:

- Introducir narraciones históricas. Las narraciones históricas son una excelente herramienta para acercar a los niños a tiempos y personajes pasados, haciéndolos partícipes de otras realidades lejanas que a través de la imaginación se aproximan a su día a día.
- Descubrir el Patrimonio histórico cercano. Los niños y niñas de Educación Infantil pueden descubrir el patrimonio histórico cercano a través de visitas programadas, que permitan el contacto directo con los elementos patrimoniales. Para ello resulta esencial que se programen actividades antes, durante y después de la visita, pues de esta forma se garantiza que la visita tiene intencionalidad de aprendizaje.

- Potenciar las producciones propias del alumnado. Para facilitar el aprendizaje y potenciar la participación del alumnado, se recomienda que tras haber proporcionado información, sean estos los que intervengan creando algún recurso u objeto relacionado con la información ofrecida. De esta forma el alumnado interioriza y asimila mejora aquello que se está aprendiendo, convirtiéndolo en suyo. Así, la elaboración de algún objeto tras la visita y recorrido didáctico por un museo, la creación de un cuento tras la narración de un hecho histórico o las exposiciones o museos de aula creados por los propios alumnos y alumnas, son algunas posibles actividades de producción del alumnado.
- Participar en dramatizaciones o recreaciones históricas. Al alumnado de Educación Infantil le suele resultar muy atractivo participar en teatros o dramatizaciones, en las que representar a diferentes personajes empleando diversos vestuarios y caracterizando el contexto. Esta es una forma de acercarse a la historia, que facilita la empatía con personas del pasado y permite conocer detalles de la vida diaria de otras épocas.
- Investigar la historia. Dos son las propuestas concretas que se realizan para investigar la historia con niños y niñas de Educación Infantil y que se toman como ejemplos de lo que se podría seguir planteando. La primera de ellas hace referencia a investigar la propia historia personal empleando como fuentes históricas las fotografías del propio niño o niña, objetos representativos y los relatos de los propios familiares. La segunda está vinculada con la simulación de excavaciones arqueológicas, cada vez más extendidas en esta etapa en la que suelen participar alumnos y alumnas de etapas educativas superiores.

En esta línea se vienen desarrollando experiencias en centros escolares, en los que se llevan a cabo proyectos de trabajo entorno a la Historia, (Solé y Serra, 2002; Mariano, Rodríguez, Mestre y Fernández, 2005; Almagro, Pérez, Méndez y Miralles, 2006; Pérez, Baeza y Miralles, 2008; Gil y Rivero, 2014; Menchero y Puig, 2015) que ponen de manifiesto las múltiples posibilidades que esta disciplina ofrece al alumnado de Educación Infantil, así como lo atractivo que resulta para los niños y niñas de estas edades trabajar temáticas propias de la Historia.

Sin embargo, en el currículum de la Educación Infantil, regulado por el Real Decreto 1630/2006, la Historia no aparece de forma explícita. A pesar de ello consideramos que contribuye claramente a la consecución de los fines que se determinan para esta etapa, destacando principalmente dos de ellos:

- “Observar y explorar su entorno familiar, natural y social”.
- “Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (Real Decreto 1630/2006, p. 474).

Además, podemos afirmar de acuerdo con Miralles y Rivero (2012), que la Historia contribuye al desarrollo de las tres áreas curriculares. Así la Historia favorece la construcción de la propia identidad por lo que se vincula estrechamente con el área de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. Al mismo tiempo, ayuda al alumnado a explorar y conocer su entorno

poniendo la vista en el pasado del mismo, por lo que se relaciona directamente con el área de Conocimiento del Entorno. Y finalmente, permite al alumnado trabajar con diferentes formas de comunicación y representación al tratar con fuentes históricas, lo que hace que se vincule con el área de Lenguajes: Comunicación y Representación.

Justificada la adecuación de la Historia en la etapa de Educación Infantil, conviene hacer referencia al conjunto de dificultades propias de la enseñanza de esta disciplina, que deben tenerse en cuenta en la formación de los futuros docentes. Así, Prats y Santacana (1998) apuntan algunas de las dificultades características de la enseñanza de la Historia:

- La Historia supone el conocimiento, análisis y explicación del pasado entendido como un todo social, por ello la comprensión de los fenómenos históricos implica el dominio de conocimiento abstracto y del análisis de variables que difícilmente se pueden aislar. Esto hace que el profesorado encuentre especial dificultad para adaptar el contenido al alumnado, ya que resulta complejo aislar informaciones que forman parte de un todo.
- Otra de las dificultades radica en la imposibilidad para reproducir hechos concretos del pasado. Así mientras las denominadas ciencias experimentales dan la posibilidad de reproducir en un laboratorio los fenómenos objeto de estudio, en la Historia no ocurre lo mismo. Esto es especialmente relevante para la Educación Infantil, donde el alumnado conoce principalmente a través de la manipulación y la experimentación, por lo que hay que realizar un esfuerzo extra para acercar los contenidos a esta etapa educativa.
- En tercer lugar, es importante señalar que no todos los historiadores coinciden en definir y caracterizar la Historia como ciencia social del mismo modo. Esta situación supone una dificultad añadida a las demás, en cuanto no hay un consenso sobre la naturaleza de la disciplina.

2.2. El trabajo por rincones en Educación Infantil

El trabajo por rincones es una estrategia pedagógica propia de la Educación Infantil que facilita la integración de las actividades de aprendizaje con las necesidades básicas del niño o niña, haciendo posible su participación activa en el proceso de aprendizaje (Laguía y Vidal, 2003). De acuerdo con Madrid y Mayorga (2012), los rincones son zonas delimitadas del aula, en las que se trabajan simultáneamente diferentes tareas con diversos materiales. En los rincones los niños participan de forma individual o grupal, ofreciendo así la posibilidad de que el alumno/a aprenda de manera autónoma.

A pesar de ser una estrategia de gran actualidad, cuenta con una larga tradición pedagógica y sus orígenes se vinculan con autores como Dewey, Freinet o la propia María Montessori. Por lo tanto, estamos ante una forma de trabajo que busca principalmente el desarrollo de la autonomía en el niño/a, al tiempo que le ofrece un espacio donde experimentar, sentir y aprender con los demás.

Resulta interesante para el desarrollo de nuestra experiencia, prestar especial atención a las consideraciones que deben tenerse en cuenta para la organización de los rincones. De este modo, siguiendo a Laguía y Vidal (2003) debemos atender a lo siguiente:

- En cada rincón debe haber el material necesario, ni más ni menos. Si hay demasiado puede despistar a los niños y si hay menos del necesario las actividades se ven limitadas y se pueden crear conflictos.
- Todo lo que haya en el rincón debe estar accesible para los pequeños.
- La organización e identificación del material del rincón es esencial para que realmente se favorezca la autonomía del alumnado. Por ello es importante que todo esté ordenado y fácilmente identificable.
- La conservación del material es otro aspecto importante, por lo que se convierte en una tarea esencial a trabajar con el alumnado.
- Los recursos que se dispongan en el rincón debe ser vistosos y atractivos para el alumnado, al tiempo que deben cumplir con las condiciones de seguridad.

Así pues, en el trabajo por rincones el docente crea el escenario donde el alumno es capaz de ir construyendo el conocimiento a través de la interacción con los demás y de la realización de las actividades propuestas. Esto requiere que el docente diseñe sus propuestas educativas centradas en el protagonismo del alumnado y confíe en las posibilidades que el trabajo autónomo tiene para el aprendizaje. Señalan Laguía y Vidal (2003) que esto implica un cambio en el pensamiento del docente tradicional, puesto que deja de tener un control directo sobre el alumnado y les concede mayor libertad y protagonismo.

Como podemos imaginar, son numerosas las ventajas que se suelen atribuir a esta estrategia pedagógica, entre ellas Vázquez Varela (2005) señala: el aprendizaje a través del juego, el desarrollo de la socialización, la potenciación del aprendizaje colectivo, el fomento de la autonomía, la imaginación y la creatividad, así como de la curiosidad y la investigación, el respeto a la particularidad, la instauración de normas comunes de trabajo y la posibilidad de asumir diferentes modelos y roles.

Todo ello, hace que consideremos esencial que los futuros docentes de Educación Infantil, se entrenen en el diseño y desarrollo de rincones de actividad en el aula, a fin de superar la enseñanza más tradicional y apostar por una forma de trabajo que trae numerosos beneficios al alumnado. Por lo tanto, creemos que una manera de trabajar la Historia con los más pequeños puede ser a través de los rincones, dando a los niños y niñas la posibilidad de tener un espacio en el que vivir y experimentar la Historia de una forma lúdica y autónoma. Así, creemos que un rincón dedicado a alguna temática histórica debería a priori cumplir con los postulados que Miralles y Rivero (2012) plantean como orientaciones imprescindibles para que la enseñanza de la historia se lleve a la práctica en Educación Infantil:

- Promover aprendizajes significativos.
- Favorecer el trabajo globalizado que integra todas las áreas del currículo.
- Dar al alumnado el protagonismo del aprendizaje, garantizando su implicación y participación.

- Partir de las ideas y los intereses de los niños como punto clave para la determinación de los objetivos y las actividades a diseñar.
- Lograr un acercamiento lúdico, ya que la principal actividad del niño de esta edad se basa en el juego.
- Fomentar las relaciones y asociaciones entre los aprendizajes.
- Otorgar importancia de la narración, ya que es un excelente vehículo para acercar lugares y tiempos pasados a los más pequeños.
- Tomar como punto de partida las experiencias y vivencias de los niños/as en su entorno más inmediato.
- Dar protagonismo a la imagen, puesto que los elementos visuales permiten acceder al conocimiento de la historia a través del sentido que más información hace llegar a los niños de esta edad.
- Hacer uso de recursos y materiales motivadores, dedicando especial atención a la ambientación que permita a los niños y niñas sumergirse en tiempos pasados.
- Dar protagonismo al alumnado y a su familia, brindando la posibilidad de que colaboren aportando recursos y materiales para trabajar en el aula.

Es por esto por lo que planteamos a los futuros docentes la experiencia que analizamos en este artículo.

3. Diseño y metodología

En el transcurso de la asignatura “Conocimiento del Entorno en Educación Infantil”, materia obligatoria del tercer curso del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Sevilla, los alumnos profundizan en el área de Conocimiento del Entorno y diseñan proyectos de carácter globalizado. Al mismo tiempo, conocen los procesos básicos de aprendizaje de los niños y niñas de Educación Infantil en relación con el entorno social y sus implicaciones didácticas. Partiendo de todo ello, se intenta que el alumnado avance en la formulación de un modelo didáctico personal, que promueva el propio desarrollo profesional docente.

En este contexto, se plantea al alumnado el reto de diseñar y crear un rincón centrado en alguna temática vinculada con el conocimiento del entorno, dándoles la posibilidad de elegir diferentes temáticas: experimentos, huerto, reciclaje, inventos e inventores, historia, el periódico, así como cualquier otra que se considerara oportuna. Los alumnos suelen trabajar en clase en grupos de entre 5 y 6 personas, pero para esta experiencia se indicó que debían agruparse uniéndose dos equipos de trabajo, es decir formando grupos de entre 10 y 12 personas. El motivo que nos llevó a tomar esta decisión es que la experiencia de diseño y construcción del rincón se llevaba a cabo de forma paralela al desarrollo de los bloques de contenidos de la materia, lo que suponía que el alumnado estaba trabajando en un informe vinculado a una unidad temática y a su vez estaba realizando el informe correspondiente al rincón elegido, por lo que si el grupo era más numeroso podría distribuirse mejor las tareas. En lo que respecta a la organización temporal, el alumnado contaba con dos horas y cuarenta minutos semanales para trabajar en clase sobre el

rincón. De entre las posibilidades de temáticas ofrecidas, dos grupos eligieron la Historia; en ellos centraremos los resultados y conclusiones aquí recogidas.

Para presentar la actividad a los futuros docentes, nos guiamos por algunas de las propuestas de Finkel (2008) y elaboramos un guion de trabajo detallado en el que podían encontrar las principales orientaciones para alcanzar el objetivo propuesto. Al mismo tiempo, proporcionamos lecturas y otros recursos de utilidad, que trataban de acercar la realidad del aula de Infantil a nuestra clase. A los alumnos que habían elegido el rincón de Historia se les plantearon en la primera sesión algunas cuestiones, con la intención de conocer sus concepciones acerca de la enseñanza de la Historia en Educación Infantil. Una vez respondidas las preguntas de forma individual y entregadas a la docente, se realizó un primer debate con cada uno de los grupos para comentar las respuestas y aclarar algunas ideas. Tras esta primera toma de contacto, se ofreció un conjunto de lecturas que ayudaban a reflexionar sobre las posibilidades de la Historia dentro del aula de Educación Infantil. El alumnado debía seguir avanzando en ese sentido, localizando experiencias que pudieran servirle de referencia, para lo cual se dio un breve listado de revistas en las que hacer las búsquedas, dedicando algunas sesiones de trabajo a ello. Todo esto debía ayudarles en el proceso de diseño del rincón, cuyo punto de partida sería determinar el tema concreto que trabajarían. Cuando cada grupo había determinado el tema, debía ir completando el guion ofrecido, que serviría como informe para evaluar el trabajo realizado. El nombre del rincón, la edad a la que iba dirigido y el sentido o valor educativo que tiene ese rincón, fueron las primeras cuestiones que debían resolver. Una vez que los grupos tenían claro hacia donde se dirigían, siguieron avanzando en el informe, trabajando en la ambientación del rincón y en el diseño de actividades. En este último punto, se solicitó que crearan actividades de dos tipos, unas dirigidas y otras libres, para poder dar así respuesta al funcionamiento del trabajo por rincones en el aula. Finalmente, debían pensar en la ambientación del rincón, acordando la forma en la que estaría expuesto en un aula de Infantil.

Esta experiencia finalizó con la exposición de los rincones en el aula, presentando el trabajo realizado a los propios compañeros y realizando con ellos las actividades que habían diseñado.

Durante todo el proceso la docente mantuvo el rol de orientadora y guía, tratando de aclarar dudas, ofrecer consejos y proporcionar recursos cuando el grupo lo demandaba. El trabajo en clase fue bastante autónomo por parte de los grupos y se logró una dinámica positiva en la que la docente acudía y atendía según las demandas planteadas por los alumnos.

Con el fin de poder analizar la experiencia, cada uno de los grupos fue escribiendo un pequeño diario en el que recogían sus reflexiones, sus pensamientos, los obstáculos encontrados y los logros alcanzados. Para elaborar el diario no se dieron demasiadas pautas, tan solo se indicó que debían reflexionar sobre lo que iban aprendiendo y sobre todo aquello que consideraran de interés en el proceso que estaban realizando. Este diario, junto con el informe final y las reflexiones plasmadas en el diario de la docente, fruto de las conversaciones, debates y comentarios surgidos en las sesiones de clase, son los instrumentos que han permitido analizar la experiencia. Con toda esta información, fuimos capaces de determinar los principales obstáculos encontrados, el cambio en las concepciones acerca de la enseñanza de la Historia en Educación

Infantil, así como analizar las actividades propuestas en base a los planteamientos de Miralles y Rivero (2012).

4. Resultados y discusión

En las preguntas iniciales realizadas al alumnado antes de comenzar la experiencia, los futuros docentes manifestaron estar de acuerdo con la enseñanza de la Historia en Educación Infantil, sin embargo, los argumentos que utilizaban para tratar de justificar su valor educativo eran demasiado simples y genéricos. Así, podemos comprobarlo en algunos de los siguientes fragmentos: “Creo que es importante que el niño/a conozca sus antepasados para tener una visión global del mundo en el que habita.” (Alumna 4). “Gracias a ella los pequeños pueden adquirir conocimientos y cultura, tanto del lugar en el que viven como de otros lugares” (Alumna 10).

En los debates generados tras estas primeras respuestas afloraron ideas que apuntaban a la poca utilidad que había tenido, según su perspectiva, la asignatura de Historia en sus vidas, el aprendizaje repetitivo de fechas y hechos de forma memorística, así como la dificultad que encontraban a la hora de trasladar esa Historia que habían aprendido a un aula de Educación Infantil. Estas concepciones iniciales concuerdan con las obtenidas en el estudio realizado por Suárez (2012) con futuros maestros de Educación Primaria. En él se defiende la necesidad de aproximarse en la epistemología de la disciplina como un asunto imprescindible en la formación de futuros maestros, que les permitiría comprender su potencial educativo.

Las concepciones iniciales fueron cambiando conforme avanzaba la experiencia, de forma que en el informe final los argumentos expuestos para justificar el valor educativo de la Historia en Educación Infantil eran más complejos, ponían de manifiesto el manejo de diversas fuentes de argumentación y mostraban un mayor convencimiento sobre las posibilidades de trabajar esta disciplina en un aula de Educación Infantil. Los alumnos manifiestan que la lectura de experiencias reales de otros docentes ha sido clave para provocar este cambio, ya que les ha permitido acercarse a la realidad de un aula en la que se trabaja de un modo diferente. “Al principio no estábamos muy convencidas, pero el leer experiencias de otras maestras que habían llevado a cabo propuestas sobre la Historia, nos hizo ver que realmente era posible y beneficioso para los alumnos y alumnas de Educación Infantil” (Grupo rincón El Antiguo Egipto).

A pesar de este cambio en las concepciones, consideramos que el alumnado no ha conseguido romper por completo con la visión de la Historia como conjunto de acontecimientos, personajes y fechas del pasado, puesto que las temáticas seleccionadas para el diseño del rincón vuelven a esa perspectiva tradicional. Así “El Antiguo Egipto” y “Cristóbal Colón” fueron los temas elegidos para los rincones. La tesis defendida por Cuesta (2002) acerca de la pervivencia del código disciplinar parece encajar con estos resultados, que nos llevan a un conjunto cerrado de temas que parecen constituir el cuerpo de la Historia y que perviven en el tiempo. Consideramos pues que la elección de ambos temas es un fiel reflejo del denominado conocimiento escolar y la forma en la que se perpetúa en el tiempo, sin lograr su cuestionamiento (García Pérez, 2016). El alumnado parece considerar que los contenidos propios de la Historia son aquellos que ellos aprendieron en la escuela y que por lo tanto se trata de un conjunto cerrado e incuestionable de conocimientos que hay que transmitir en el aula, así a pesar de las lecturas, las orientaciones

ofrecidas y la insistencia en la necesidad de reflexión sobre el contenido, el alumnado se deja llevar por la fuerza de la tradición y la cultura escolar.

Por otro lado, en el diseño de las actividades se han encontrado diversos obstáculos. En primer lugar, debemos destacar la desconexión que en un principio existe para los estudiantes entre el valor educativo del rincón, centrado en cualquiera de las dos temáticas históricas, y las actividades que se planifican. Al inicio de la experiencia los alumnos de ambos grupos, a pesar de las indicaciones ofrecidas y del guion que tenían para el diseño del rincón, comenzaban por el diseño de las actividades sin un planteamiento claro de objetivos y contenidos a tratar. La falta de reflexión sobre el proceso de planificación quedó evidenciada en las primeras sesiones. A partir de este hecho y tras los diálogos continuos, el alumnado fue centrando poco a poco la temática del rincón y determinando qué querían que sus alumnos aprendieran con él. Sin duda en este punto encontramos uno de los momentos más complejos del proceso, por lo que suponía de estructuración del contenido, la determinación de objetivos y el conocimiento de estrategias que hicieran posible diseñar actividades para trabajar la Historia en Educación Infantil. Los diarios de los grupos recogen continuas alusiones a las dificultades encontradas para el diseño de las actividades, así, por ejemplo, uno de los grupos indica “Tenemos que decir que se creó en nosotras un estado de bloqueo a la hora de ser creativas con la invención de actividades libres, por lo que tuvimos que pedir ayuda y opinión en varias ocasiones. Finalmente, logramos salir de este bloqueo y terminar de decidir todas las actividades.” (Grupo rincón Cristóbal Colón) Consideramos que estas dificultades se deben principalmente a la falta de dominio del contenido y a la poca claridad de los objetivos que se perseguían, ya que, durante el desarrollo de las sesiones de clase, los alumnos hacían siempre alusión a la dificultad que tenía el contenido de sus rincones con respecto a otros. A pesar de todo, las actividades planteadas por los dos grupos se ajustan en gran medida a las propuestas recogidas por Miralles y Rivero (2012), así en ambos casos se incluyen dramatizaciones: propuestas de actividades que suelen girar en torno a los atuendos y vestimentas características del momento histórico en el que se sitúa cada rincón; también en ambos casos se diseñan actividades alrededor de narraciones históricas, bien para acercar a los niños y niñas a la vida de Cristóbal Colón, bien para aproximarse a leyendas del Antiguo Egipto. Otra de las propuestas reflejadas en las actividades son las que hacen referencia a potenciar las producciones propias del alumnado solicitando que reproduzcan ciertas piezas del arte egipcio, diseñen sus propios sarcófagos o reproduciendo los viajes de Colón en una bola de poliespan. Debemos comentar, que al diseñar algunas de estas actividades, los alumnos encontraron dificultad en cuanto tendían a centrarse en la manualidad en sí y olvidar el objetivo más vinculado con el conocimiento histórico, hecho que no ha quedado totalmente solventado en las actividades que han entregado en el informe final. Finalmente, en ambos grupos se han diseñado actividades en torno a la propuesta investigar la historia. En el caso del rincón del Antiguo Egipto la actividad giraba alrededor de un cubo arqueológico en el que localizar restos de esta civilización, mientras que en el rincón de Cristóbal Colón la actividad ayudaba a los alumnos a indagar sobre el origen de productos como la patata o el cacao.

Por lo tanto, en lo que respecta al diseño de las actividades podemos decir que, de forma general, ambos grupos han sido capaces de crear actividades que dan el protagonismo al

alumnado, tienen un fuerte carácter lúdico, conceden gran importancia a la narración y destacan el papel de la imagen como recurso clave para el trabajo con los más pequeños, cumpliendo así con muchas de las orientaciones ofrecidas por Miralles y Rivero (2012). Sin embargo, hay un aspecto importante que no ha quedado completamente resuelto y es el que hace alusión al fomento de relaciones y asociaciones, ya que no siempre queda claro el hilo conductor de las distintas actividades dentro del rincón. En ambos casos, algunas de las actividades no aparecen como una secuencia lógica que permite entender unos contenidos a partir de otros, sino que más bien se muestran como actividades sueltas sobre un mismo tema, pero con poca conexión entre ellas. Consideramos que esto es fruto de un pobre dominio del contenido y de falta de reflexión sobre el proceso de planificación, tal y como ya se ha comentado anteriormente.

Por último, debemos destacar la importancia que en ambos grupos atribuyen a la ambientación del rincón, así como el esfuerzo y trabajo que dedicaron a lograr que el rincón resultara atractivo y reflejara bien el momento histórico en el que se situaban. Para ambos grupos esta parte fue una de las más gratificantes y motivadoras; en el caso del rincón del Antiguo Egipto se vio recompensada al ser elegido por el grupo clase como el rincón con la mejor ambientación.

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

Los resultados alcanzados nos llevan a valorar de forma positiva la experiencia, ya que ha permitido un cambio en las concepciones del alumnado sobre el valor educativo de la Historia y ha brindado la posibilidad de conocer experiencias diversas que acercan la Historia a las aulas de Educación Infantil. Estas experiencias, han sido a juicio de los estudiantes, elementos claves para lograr el cambio de las concepciones y reconocer las posibilidades educativas de la Historia en Educación Infantil. El acercarse a la realidad de las aulas a través de la lectura de experiencias llevadas a cabo, ha sido considerado uno de los aspectos más positivos, ya que enlaza la teoría con la práctica y permite a los futuros docentes conocer la forma en la que articular una propuesta educativa que toma la Historia como eje central.

Por otro lado, el estudio realizado ha puesto de manifiesto que la experiencia ha favorecido el desarrollo de destrezas y habilidades para el diseño de propuestas en las que se incorporan algunas de las estrategias consideradas más adecuadas para la enseñanza de la Historia a los más pequeños (Miralles y Rivero, 2012). De este modo, podemos decir que ha resultado poco dificultoso para los futuros docentes proceder al diseño de este tipo de actividades, aunque sí han encontrado dificultades para establecer relaciones entre ellas y organizar el contenido siguiendo una secuencia lógica. Al hilo de esta dificultad destacamos una de las principales conclusiones de nuestra experiencia: los futuros docentes no tienen dominio del contenido, lo que les hace sentirse inseguros, dudar del valor educativo de la Historia y encontrar dificultades para organizar los contenidos. Así pues, de acuerdo con Suárez (2012), consideramos necesario profundizar en la epistemología de la disciplina, ya que es la mejor manera para comprender su valor educativo. Si los futuros docentes no tienen control del contenido, difícilmente podrán proceder a la selección y secuenciación del mismo de cara al diseño de sus propuestas educativas. Por eso apostamos por seguir avanzando en este ámbito.

Además de todo ello, el análisis de la experiencia señala que los futuros docentes se encuentran muy apegados al modelo de enseñanza tradicional, por lo que, a pesar de diseñar actividades lúdicas y atractivas para el alumnado, donde estos son realmente los protagonistas, siguen seleccionando temáticas tradicionales, sin ser capaces de dar un giro y superar la denominada cultura escolar. Resulta para ellos complejo superar lo vivido en su experiencia como alumnos y alumnas a lo largo de sus trayectorias escolares y hacer uso de los conocimientos adquiridos en su formación como docentes. De acuerdo con García Pérez (2014) creemos que plantear el trabajo en torno a problemas socio ambientales como una manera de articular el contenido, puede llevarnos a superar la enseñanza tradicional y ofrecer una visión diferente de la Historia. Además, creemos que se hace necesario seguir trabajando con los futuros docentes en la construcción de un modelo pedagógico propio, tomando en primer lugar conciencia de lo que realmente quieren y rompiendo las cadenas que les llevan a reproducir lo que han experimentado como alumnos cuando adoptan el rol de docentes. Trabajar en torno a problemas práctico-profesionales que les hagan adoptar el rol del docente, tomar decisiones y reflexionar sobre las consecuencias de las mismas, es para nosotros una manera de hacer frente a las necesidades y dificultades encontradas.

Finalmente, debemos destacar el proceso de reflexión-acción en el que se ha visto inmerso el alumnado, como un proceso que favorece la toma de conciencia del propio aprendizaje y ayuda al alumnado en la determinación de los principios educativos que sustentan su modelo pedagógico. La elaboración del diario y el informe final han sido elementos claves en este proceso. Sin embargo, es notoria la resistencia de los futuros docentes frente al uso de este tipo de herramientas y la tendencia a diseñar propuestas educativas sin pararse a reflexionar sobre lo que hacen. Al inicio de la experiencia los futuros docentes se disponen a diseñar actividades sin realizar previamente un proceso de análisis y reflexión sobre lo que quieren enseñar, poco a poco y gracias en gran medida al uso de este tipo de herramientas van entrando en la dinámica de procesos reflexivos. Por ello, creemos que es necesario seguir trabajando con los maestros en formación inicial en el uso de estas herramientas al servicio de la reflexión y el desarrollo profesional docente.

Somos conscientes de que el estudio realizado tiene un carácter exploratorio, ya que la muestra es reducida, por lo que ha sido un primer paso para el diseño de una investigación más profunda sobre la enseñanza de la Historia en Educación Infantil. En este sentido, desde nuestra posición como docentes universitarios continuaremos trabajando para lograr que los futuros maestros de Educación Infantil descubran las posibilidades educativas de la Historia y vean en los rincones de actividad una manera de acercar esta disciplina a los más pequeños.

Referencias bibliográficas

- Almagro, A., Baeza, M^a C., Pérez, E., Méndez, J. y Miralles, P. (2006). La Grecia clásica. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 22-23.
- 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. Pagès y A. Santisteban (Eds.),

- Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 371-378). Barcelona: AUPDCS.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, i l tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cooper (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 2-41.
- Downey, M. T. y Levstik, L. (1991). Teaching and Learning History. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 400-410). New York: Macmillan Publishing Company.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García Pérez, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 64. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>
- García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: Una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.
- García Pérez, F. F. (2014). Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 119-126). Barcelona: AUPDCS.
- García Pérez, F. F. (2016). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-Ciencia Social*, 19, 49-62.
- Gil, J. y Rivero, M. P. (2014). Somos romanos. Análisis de una experiencia de trabajo por proyectos en Educación Infantil. *History and history teaching*, 40. Recuperado a partir de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/GilyRivero2014.pdf>
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Laguía, M. J. y Vidal, C. (2003). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Langford, P. (1989). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Madrid, D. y Mayorga, M. J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Mariano, F. J. Rodríguez, M. M., Mestre, V. y Fernández, C. M. (2005). La vida del hombre en la prehistoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 22-24.
- Martin del Pozo, R., Porlán, R. y Rivero, A. (2011). The progression of prospective teachers' conceptions of school science content. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 291-312.

- Menchero, Y. y Puig, A. (2015). Acercamos la historia a los niños de 0 a 3 años. *Aula de Infantil*, 80, 33-36.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, 15 (1), 81-90.
- Pérez, E. Baeza, M. C. y Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (1). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2767732>
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Pineda-Alfonso, J. A. y Puig-Gutiérrez, M. (2015). Using the research as a strategy for childhood's teacher academic training. En *INTED 2015 Proceeding* (pp.1322-1328). Valencia: IATED.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (2001). Nature et organisation du savoir professionnel enseignant "souhaitable". *Aster. Recherches en Didactique des Sciences Expérimentales*, 32, 221-251.
- Porlán, R., Martín, R., Rivero, A. Harres, J. y Azcárate, P. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: Marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 31-46.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía, principios básicos. En C. Gispert (Edit.), *Enciclopedia general de la educación* (Vol. 3). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Pringle, R.M (2006). Preservice Teachers' Exploration of Children's Alternative Conceptions: Cornerstone for Planning to Teach Science. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 291-307.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 4, de 4 de enero de 2007, pp. 474-482.
- Solé, M. y Serra, J. A. (2002). Una experiencia de historia en Educación Infantil: "En tiempos de los castillos". En P. Benejam, *Las Ciencias Sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 59-71). Barcelona: Graó.
- Suárez, M. A. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93.
- Trepat, C. A. y Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Vázquez Varela, A. (2005). *Organización del aula en educación infantil. Técnicas y estrategias para optimizar los recursos en el aula de educación infantil*. Vigo: Ideaspropias.



Estrategias de resolución de problemas en la formación docente. Estudios de casos*

Strategies for solving problems in teacher education. Case Studies

Diego García Monteagudo

Universidad de Valencia
Email: diegar4@alumni.uv.es

Carlos Fuster García

Universidad de Valencia
Email: fuster.garcia.carlos@gmail.com

Xosé Manuel Souto González

Universidad de Valencia
Email: Xose.Manuel.Souto@uv.es

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.132>

Resumen

La revisión de la literatura científica sobre el aprendizaje basado en problemas muestra divergencias en los planteamientos teóricos y metodológicos de sus principales autores, que acaban reduciendo esta herramienta a la asimilación de contenidos conceptuales a partir del cumplimiento exhaustivo del currículo. En este artículo defendemos una interpretación del marco curricular para transformar los contenidos en problemas sociales, que respondan a las demandas ciudadanas del alumnado. La teoría de las representaciones sociales es el marco en el que fundamentamos el trabajo, con las ideas espontáneas para conocer los obstáculos que condicionan la praxis escolar. Los resultados de más de 400 encuestas a docentes en activo y en formación han revelado que existe un notorio desconocimiento de metodologías innovadoras, pese a que se han señalado algunos ejemplos de buenas prácticas. Mediante la experiencia del trabajo por proyectos curriculares desarrollado durante más de dos décadas, en el seno del proyecto Gea Clío, manifestamos la necesidad de interpretar y problematizar el currículo con ideas profesionales de innovación. Con esta premisa defendemos que el profesorado tiene que realizar una práctica reflexionada de su ejercicio docente, cuyo planteamiento hemos ejemplificado con dos estudios de casos: la comprensión del espacio

*Este artículo utiliza los fondos económicos del proyecto "Las marginaciones personales y la utilidad social del saber escolar" y referencia GVAICO2016-092, en el marco de la convocatoria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports para Ayudas para Grupos de Investigación Consolidables. Los autores forman parte de la Red-14 de investigación en didáctica de las ciencias sociales.

rural para explicar una alternativa a la organización del temario basada en programas curriculares y la toma de decisiones sobre la evaluación del alumnado en el caso de las Pruebas de Acceso a la Universidad de historia de España de 2º de bachillerato.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas; currículo; representaciones sociales; proyectos curriculares; innovación

Abstract

The review of the scientific literature on problem-based learning shows divergences in the theoretical and methodological approaches of its main authors, which have reduced this tool to the assimilation of conceptual contents from the exhaustive fulfillment of the curriculum. In this article, we defend an interpretation of the curricular framework to transform the contents into social problems, which respond to the citizen demands of the students. The theory of social representations is the framework in which we base the work, with spontaneous ideas to know the obstacles that condition the school praxis. The results of more than 400 surveys, of active and in-service teachers, have revealed that there is a marked lack of awareness of innovative methodologies, although some examples of good practice have been pointed out. Through the experience of working for curricular project, developed during more than two decades within the Gea-Clío Project, we manifest the need to interpret and problematize the curriculum with professional ideas of innovation. With this premise we defend that teachers have to carry out a reflexive practice of their teaching practice, whose approach has been exemplified by two case studies: the understanding of the rural space to explain an alternative to the organization of the syllabus based on curricular programs and decision making on the evaluation of the students in the case of the Tests of Access to the University of History of Spain of 2nd year of high school.

Keywords: problem-based learning; curriculum; social representations; curriculum projects; innovation.

1. Introducción

Uno de los peligros de la didáctica, entendida como conocimiento aplicado, consiste en el oscurantismo de sus propuestas y en lenguaje más críptico que crítico. Las jergas académicas invaden muchas veces los discursos y ocultan los problemas de la comunicación en las aulas, la construcción de un saber compartido en las comunidades escolares y de una actitud participativa en la vida ciudadana. Y con frecuencia la metodología didáctica se reduce a un conjunto de técnicas que se pueden definir más como métodos o estrategias que como metodología educativa.

Cuando hemos titulado nuestra aportación “estrategias de resolución de problemas” éramos conscientes de la posibilidad de este riesgo. Conocíamos algunos trabajos basados en esta *metodología de aprendizaje*¹ y veíamos sus divergencias en la exposición de sus casos prácticos, por lo que hemos sido conscientes de la necesidad de precisar nuestras intenciones, pero –al mismo tiempo- remitirnos a las referencias que hemos utilizado para organizar nuestras ideas. En la literatura pedagógica existe una gran cantidad de referencias a este método de aprendizaje, centrado en la voluntad del alumnado por adquirir un resultado, después de un proceso planificado de estudio. Como pretendemos mostrar en este artículo el método que se propone sólo

¹ Tan sólo como referencias básicas que hemos utilizado citaremos a Barrows (1986), Rivera (1994), Servicio de Innovación (2008), Cachinho (2011), Madalena (2012) y Rondon (2015).

conduce a un aprendizaje autónomo y crítico cuando se complementa el proceso metódico con algunos aditamentos básicos en la formulación de problemas en el ámbito de las ciencias sociales; o, mejor dicho, en el ámbito de la vida cotidiana donde se produce la inserción de las personas. Es preciso complementar los procedimientos técnicos con una actitud por querer aportar una solución a un problema bien definido, lo cual conduce a la conceptualización de la realidad. Y las actitudes están integradas en el ámbito de las emociones y creencias. Podríamos resumir así que un aprendizaje basado en problemas es una situación que provoca un estímulo para el cual no hay una respuesta inmediata; se hace preciso planificar un camino para alcanzar una posible respuesta.

En este sentido entendemos que las personas que viven en el mundo occidental en el siglo XXI se socializan en los ámbitos colectivos a través de las mediaciones de las empresas de comunicación de masas y las interpretaciones de una enorme magnitud de información que llega simultáneamente a sus neuronas, sin tiempo para digerirla. Por eso el ámbito teórico de las representaciones sociales, y el campo académico de la psicología nos ha parecido el más relevante para definir los problemas que vamos a presentar. Entendemos que un problema social (como son todos los educativos) debe ser definido desde la representación que se hace de éste; en el caso de la formación docente, en la proyección que realiza el sujeto sobre sus actuaciones futuras. Para avanzar en la superación de los obstáculos de las rutinas educativas es preciso cuestionar los datos que se presentan como aparentes. Sin este análisis es imposible una didáctica crítica.

2. La definición de la praxis escolar

La preocupación por la formación del profesorado desde la praxis escolar la manifestamos desde el inicio del proyecto Gea-Clío². En los primeros momentos constatamos que el profesorado que iniciaba la reforma del sistema escolar en el ámbito de la LOGSE tenía, como es obvio, una gran cantidad de dudas en la selección de los contenidos escolares. En este sentido, con más de 300 profesores (entre 1988 y 1992) trabajamos en sus concepciones acerca de los dilemas para seleccionar los hechos culturales que organizaban sus programaciones y la secuencia de actividades, para así conocer la metodología. Dicho trabajo fue continuado en años posteriores, como se refleja en el cuadro 1. Con ello pretendíamos averiguar las ideas espontáneas que existían sobre la selección de contenidos y de una metodología de enseñanza que favoreciera la autonomía del alumnado.

Los resultados que conocimos en su momento, y que después hemos podido contrastar con otras muestras, nos revelan una continuidad en los problemas de formación del profesorado: la escasa reflexión epistemológica sobre la forma de explicar los problemas sociales desde las ciencias sociales, en este caso desde la geografía. Ello suponía que se confundía la proximidad emocional y cognitiva con la cercanía territorial, la identidad de los adultos con la de los jóvenes,

² Sirvan como referencias los trabajos de interpretación de las encuestas del profesorado en los cursos realizados en toda la Península Ibérica (Souto, 1990, 1992) y la propia denominación de los libros del profesorado del proyecto Gea-Clío, que hacía referencia explícita a la praxis didáctica.

las técnicas de trabajo con la metodología. Todo ello nos sugería un campo de debate y la necesidad de trazar un camino para un tiempo más largo. Es decir, se veía la necesidad de formular un proyecto curricular como fundamento de la formación del profesorado y en dicho programa era importante el papel jugado por la resolución de problemas.³

Tabla 1
Ejemplos de problemas que aparecen en la formación disciplinar

Muestras profesorado	Teoría: seleccionar contenidos	Métodos y técnicas de trabajo	Obstáculos en la formación
243 profesores 1988/89 (Souto, 1990)	60% respuestas: entender el mundo de hoy. Se prima el entorno local	Más de la mitad de respuestas inciden en la autonomía del alumnado	Se confunde el entorno local con una descripción regional de los territorios próximos
76 profesores 1991/92 (Souto, 1992)	Importancia del medio local y organización regional de éste	Confección de gráficas y mapas como ejemplo de metodología	Se confunden técnicas con metodología didáctica
28 profesores 2008 (Souto, 2014)	La mayoría (más de 50%) entiende que es una selección de la cultura básica	La síntesis inicial y final determina la metodología	La autonomía del alumnado está condicionada a la verdad objetiva del docente
120 futuros profesores 2013/16 (Souto y García Monteagudo, 2016)	La selección de problemas en el medio local es lo más relevante, pero no la percepción social de los vecinos	La búsqueda de nueva información y el uso de las TIC se representan como innovación	Cuestionamos el uso de las tecnologías de la información sin reflexión crítica.

Fuente: Elaboración propia sobre datos de trabajos citados en bibliografía.

El estudio de sus respuestas nos condujo a la necesidad de profundizar en aspectos epistemológicos (interdisciplinariedad, centros de interés, pluralidad de enfoques disciplinares, conceptos estructurales) y en el entendimiento de las concepciones espontáneas del alumnado en la definición de los problemas escolares.

Los docentes manifestaban su deseo de trabajar la geografía desde la percepción, conceptualización y elaboración de hipótesis sobre problemas sociales, pero les resultaba muy difícil superar el esquema del enfoque regional en el momento de abordar un problema local. Igual sucedía con la metodología, se entendía que el alumnado debería construir sus conocimientos, pero la mayoría de sus actuaciones empezaban con la definición conceptual de un problema y finalizaban con los resultados del trabajo realizado en clase por parte del docente. Todo ello nos llevó a trabajar con síntesis e informes del alumnado, pues era preciso analizar cómo se produce el conocimiento por parte de las personas, superando las rutinas del sentido común.

En los estudios del siglo XXI observamos una continuidad en estas temáticas en la formación permanente⁴. Seguían las mismas rutinas académicas respecto a los contenidos, en especial por la importancia que representa la descripción, localización y distribución geográfica frente a la

³ Sobre estas cuestiones hemos reflexionado en otro artículo (Souto y Ramírez, 2012), donde hacíamos referencia a la preocupación internacional por la formación docente en Historia (Houston, 2009).

⁴ En este sentido vamos a utilizar como ejemplo las opiniones de 28 profesores de un curso organizado por la AGE-IGN en la Universidad Carlos III de Madrid en noviembre de 2008.

explicación de los problemas sociales, que es el deseo manifestado. Y todo ello en un contexto de programación de los contenidos en la soledad del aula y el propio hogar.

Con la configuración del *Geoforo*⁵ en el año 2008, y la posibilidad de trabajar con el alumnado de Grado y Máster que se forma para la profesión docente, hemos encontrado la posibilidad de comparar las opiniones de profesores y futuros docentes. Así, hemos podido contrastar las ideas del alumnado, que se forma para ser docente, con las que manifiestan los componentes de un grupo de innovación (*Gea-Clío*) y la pluralidad de personas que aparecen en el *Geoforo Iberoamericano de Educación*, pues representa un buen elenco de ideas que surgen de las dificultades y actitudes que forman a los alumnos para ser docentes.

Los futuros docentes de educación primaria y de educación secundaria manifiestan su incertidumbre en el momento previo de iniciar su período de prácticas⁶. Si las expectativas del alumnado no se cumplen, canalizan su desagrado hacia aspectos como los docentes de los centros, la desconexión entre teoría y práctica, la falta de organización entre la universidad y los centros de primaria y secundaria, sobre los que existen diversas representaciones sociales. En los Informes de Prácticas se advierte la reproducción de rutinas escolares, visibles en el uso casi exclusivo del libro de texto y el desarrollo de clases magistrales en las que "la profesora como oradora, aunque variando las palabras, acaba diciendo lo mismo que el libro". Otro grupo de alumnos concreta problemas específicos como la falta de colaboración docente, la asunción de roles por parte del profesorado y la existencia de un alumnado escasamente receptivo. Hemos podido constatar como las rutinas escolares se reproducen de una forma espontánea en el caso de los futuros docentes, en especial en el momento de elaborar una propuesta didáctica para desarrollar en las aulas de la educación básica.

Es obvio que no todas las observaciones son semejantes, pues algunos comentarios de alumnos y alumnas del *Practicum* destacan casos de buenas prácticas derivadas de la organización escolar. A modo de ejemplo, se citan experiencias positivas sobre tertulias dialógicas, los grupos inclusivos, el aula materia, los talleres de inteligencias múltiples y las bibliotecas tutorizadas en centros de educación primaria y secundaria de algunas localidades del País Valencià.

Ello nos llevó a relacionar estas experiencias innovadoras con la constitución de proyectos curriculares, para lo que recurrimos a un estudio de las opiniones del profesorado (y futuros docentes) del proyecto *Gea-Clío*⁷. Sus respuestas, que debemos sintetizar muy sumariamente, nos conducen a la necesidad de conocer las bases teóricas que rigen la construcción de las explicaciones sociales, para desarrollar en clase una manera de entender sus propias preguntas y buscar una respuesta colectiva; un proceso complejo, pues supone pasar de 20/25 preguntas a dos/tres respuestas. Como se señala en este artículo, es preciso desarrollar criterios que nos permitan abordar las cuestiones claves que se formula la humanidad y que son percibidas de forma particular por los adolescentes.

⁵ GEOFORO. Educación, Geografía y Sociedad. <http://geoforodocumentos.blogspot.com.es>

⁶ Así lo expresa una alumna del Máster de Educación Secundaria de la Universitat de València: "cuando uno se enfrenta a esta nueva actividad, diferente a la de ser alumno/a, no sabe a qué ni a quién va dirigirse". (comentario realizado el 16 de abril de 2015, véase Foro 18).

⁷ El estudio se realiza con veinte sujetos del proyecto entre los meses de abril y mayo de 2016.

La mayoría de comentarios critican el desconocimiento de metodologías innovadoras lo que, por otra parte, esconde otro problema: la inexistencia de una formación docente continuada. El cuestionamiento del sentido de las ciencias sociales (epistemología) que imparten en las aulas, es visto como un camino para vencer las rutinas escolares. Esta concepción rutinaria actúa como un obstáculo para innovar en el desarrollo de las clases y aparece como un obstáculo educativo. Su cuestionamiento es el primer problema que debemos abordar. Y así empezamos interpretando el currículo.

3. La problematización del currículo como estrategia didáctica para la formación docente

En la actualidad, parece haber un consenso al afirmar que áreas de conocimiento como las Ciencias Sociales permiten proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para abordar los problemas sociales y ambientales que les rodean. Es por ello que tiene poco sentido una enseñanza de contenidos en forma de hechos, conceptos e informaciones de diferentes lugares del mundo sin relación con los grandes problemas de la humanidad. Las Ciencias Sociales actuales deben dirigirse, desde un punto de vista escolar, hacia una explicación y comprensión de la realidad social y ambiental que eduque al alumnado en sus tomas de posición y procurando desarrollar su pensamiento crítico.

En la tradición occidental, las explicaciones científicas objetivas y positivistas se oponían a la comprensión de los hechos a través de la interpretación de los hechos. La dialéctica entre historicismo y positivismo ha sido utilizada para entender los cambios en los paradigmas de las ciencias sociales, como es el caso de la geografía (Capel y Urteaga, 1990), una forma de entender la ciencia que se proyectaba hacia la educación (aprendizaje de problemas de matemáticas, de hechos en historia). Sin embargo, a partir de la mitad del siglo XX aparecen nuevas maneras de explicar el mundo social, entre las que destacamos las que se formulan desde los análisis del comportamiento humano.

En el caso de la geografía, el potencial teórico y metodológico de la Geografía de la Percepción y del Comportamiento ha hecho posible explicar el comportamiento humano a partir de la consideración de las emociones, las intenciones y sentimientos. Posteriormente las evidencias empíricas de la neurociencia han avalado la influencia de la subjetividad en los razonamientos y decisiones individuales y colectivas. Como el aprendizaje se realiza en el seno de una comunidad social y cultural, la teoría de las representaciones sociales es el fundamento científico que permite explicar las relaciones entre el sujeto (docente o alumnado) y el contexto social y/o escolar.

En consecuencia, el conocimiento de estas representaciones sociales es necesario para comprender el comportamiento del alumnado y el hábito docente. Al preguntar al alumnado del Máster de Profesor de Educación Secundaria de Valencia, hemos comprobado un notorio desconocimiento acerca de las escuelas de Geografía, como también es el caso del profesorado en activo (Souto y García Monteagudo, 2016). Nuestra interpretación es que la representación social del docente como una persona que reproduce unos contenidos memorísticos y de sentido común de acuerdo con la concepción regionalista, contrasta con las competencias que se le presuponen a

un futuro profesor. Si el docente de ciencias sociales del siglo XXI debe saber seleccionar problemas sociales y ambientales, y que esos contenidos conecten con los pensamientos y emociones del alumnado, es necesario que se conozcan las escuelas de geografía para buscar una complementariedad entre las percepciones del alumnado y su contexto social desde una perspectiva multiescalar.

En ese mismo marco de la teoría de las representaciones sociales, la percepción del espacio geográfico nos permite la captación de información del mundo externo a partir de los sentidos. Además es necesario tener en cuenta el sesgo que suponen las expectativas, los recuerdos, las necesidades y las limitaciones del alumnado a la hora de comprender la complejidad espacial. Para ello se deben tener en cuenta tres aspectos clave (Banyard et al. 1995) en el entendimiento escolar de la percepción: la recepción de la información, la agrupación de las partes en las que descomponemos esa información para determinar su representación y la combinación de ese conocimiento adquirido previamente para que resulte un producto comprensible. A estos tres estadios de procesamiento de la información se ajusta la propuesta de estudio del paisaje rural desde la dialéctica de la concepción del espacio (espacio vivido, percibido y concebido) que definiremos más adelante.

En esta misma línea, en el caso de la Historia, las tendencias actuales inciden en la necesidad de utilizar la Historia para interpretar los problemas del mundo actual. Así, la resolución de problemas es considerada como la primera etapa para el desarrollo del pensamiento histórico de nuestro alumnado. Van Sledright (2011) afirma que analizar el pasado supone buscar respuestas a las preguntas planteadas, preguntas que aún quedan por resolver y que surgen en respuesta a las interpretaciones del pasado. La mayoría de autores tienden a coincidir en la necesidad de familiarizar al alumnado con las tareas de la actividad del historiador: formular hipótesis, clasificar fuentes históricas, analizarlos e iniciarse en la explicación histórica.

La investigación ha comprobado como alumnos preuniversitarios (Sáiz y Fuster, 2014; Fuster, 2016) no desarrollan niveles profundos en relación a las destrezas de pensamiento histórico. Los resultados manifiestan una baja educación histórica. Más preocupante es lo señalado por Sáiz y Gómez (2014, 2016) cuando afirman que los resultados indican que los futuros maestros y profesores no han recibido una educación histórica apropiada, por lo que no estarán en condiciones de enseñar historia con los niveles mínimos. Esta situación es debida, en parte, a una educación histórica centrada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales previamente seleccionados. De este modo, la enseñanza-aprendizaje de la Historia no debería primar la memorización de contenidos históricos cerrados, sino que debería dirigirse a que el alumnado ponga en marcha una serie de competencias de comprensión que le permitan integrar ese conocimiento con el objetivo de solucionar problemas sociales.

Algo semejante se plantea en la enseñanza de la geografía con los trabajos de Herculano Cachinho (2009, 2010, 2011) y los de Ángel L. Lucendo (2016). Pero sus aplicaciones prácticas al estudio de los centros comerciales y, en el segundo caso, de la Geografía de Europa, nos ponían de relieve las diferencias entre ambas propuestas. En un caso (Cachinho, 2010) estudia el caso de 75 alumnos, donde para analizar la geografía comercial se le proponen cuatro experiencias prácticas en distintos barrios de Lisboa; el punto de partida es la insatisfacción con los resultados de

aprendizaje del alumnado y la posibilidad de mejorar los resultados del año anterior. Con trabajo de campo y tres semanas de tiempo se exploran los comportamientos y se define el problema de comercio-consumo. Los resultados alcanzados en los años 2008 y 2009, tal como los presenta el autor del trabajo, nos permiten comprender que la secuencia metodológica tuvo más éxito cuando era presentada como una manera alternativa a la explicación de los hechos sociales, cuando los alumnos se apoderaban de los instrumentos metodológicos.

Ángel Lucendo nos presenta una experiencia que está mediada por una demanda institucional, como es el Espacio Educativo Europeo. Ello le lleva a aceptar una denominación de la metodología (*NEW*) por su procedencia del mundo anglosajón. La tarea encomendada a modo de problema era que los alumnos y alumnas de primer curso de Grado de Geografía elaborasen un temario, objetivos y bibliografía básica. La cuestión es obvia: ¿a quién le importa dicho problema? Nosotros entendemos como H. Cachinho (2011, 244) que “os problemas desempenham um duplo papel no processo: organizam o curriculum em termos de conteúdos, substituindo os tradicionais temas, e fornecem o contexto para a aprendizagem”. Como podemos apreciar, dos aplicaciones divergentes y que nos conducen a precisar mejor los problemas educativos.

4. Estudios de casos: Geografía e Historia

Con solo dos ejemplos queremos mostrar cómo podemos cuestionar la práctica escolar y empezar un proceso de aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la Geografía e Historia. En un caso, abordamos el análisis de los manuales escolares en la presentación de fuentes primarias para explicar si se busca estimular la actitud indagatoria del alumnado. En el otro, analizamos el desarrollo de los contenidos educativos del medio rural para comprender cómo se insertan en una lógica del pensamiento espontáneo, que incluye una determinada actuación sobre el medio.

Con ello no se pretende impugnar el uso de los libros de texto, sino advertir cómo se constituyen en obstáculos para desarrollar una metodología de resolución de problemas, un trabajo que han desarrollado con más profundidad otros colegas del área de didáctica de las ciencias sociales.⁸

4.1. Historia: libros de texto y uso de fuentes primarias

En el caso de la Historia, incidiremos aquí en el planteamiento de la Historia no como un proceso cerrado del pasado, sino como un proceso en construcción. La Historia como construcción no puede presentarse como un discurso acabado, cerrado y certero; por ello los docentes de historia deben poseer una formación del pensamiento y comprensión histórica del alumnado.

Por una parte, el peso que adquieren los manuales escolares en la actividad docente y dentro de los mismos los textos académicos cerrados, así como la naturaleza cognitiva de las actividades planteadas (Sáiz y Colomer, 2014; Sáiz, 2014) muestran un abuso de cuestiones de bajo nivel cognitivo, que conllevan la simple reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Se trata

⁸ Nos referimos a los estudios de Rafael Valls o Nicolás Martínez Valcárcel.

de un modelo que se identifica en el aprendizaje de historia durante la Educación Primaria y que se refuerza a lo largo de la Educación Secundaria. Llegándose incluso a plantearse en los cursos preuniversitarios, donde la inclusión de fuentes primarias no favorece la adquisición de competencias históricas (Cuadro 2). Podemos afirmar que parece mantenerse en el tiempo una tipología de preguntas donde se pide al alumno que enumere o describa las características de un hecho histórico y también la presentación de enunciados iguales o similares que llevan a una respuesta automática. Por tanto, se automatizan unos patrones de preguntas estereotipados que acaban por configurar el código disciplinar de la Historia. Este hecho, también ha sido identificado en el caso de las preguntas de las pruebas de Historia de España de Acceso a la Universidad (Fuster, 2016).

Tabla 2

Ejemplo de cuestiones de Historia

-
- ¿Qué era la República de Weimar? ¿Cómo fracasó y por qué?
 ¿Cuáles eran las ideas básicas de Hitler expuestas en MeinKampf?
 ¿Cómo consiguió Hitler hacerse con el poder? ¿Qué papel tuvo el incendio del Reichstag?
-

Fuente: 4º ESO Ciencias Sociales, Geografía. Vicens Vives (2008: 159).



Fuente: Opción B PAU HES Baleares (junio 2012)

Comentario del mapa: 1) ¿Cuáles fueron las causas del carlismo y dónde tuvo más fuerza? 2) ¿Qué acciones bélicas hubo y cómo acabó el carlismo?

Figura 1. Cuestión PAU Historia de España

Por otra parte, y centrándonos en el uso de fuentes primarias, su inclusión en la práctica de aula no supone que se trabajen adecuadamente. El uso de fuentes históricas se ha revelado como una herramienta fundamental que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica (Carretero y López, 2009). Desde el punto de vista de la Historia, ésta se debería presentar a los alumnos como un proceso de construcción intelectual que le lleve a la resolución de un problema social, y no como un proceso donde las conclusiones estén cerradas y no haya cabida para la interpretación. Si partimos de este supuesto, las fuentes primarias adquieren una función relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Como hemos demostrado, todo parece indicar que la inclusión de fuentes históricas en las pruebas de

acceso a la Universidad no favorece por sí mismas su uso si en cursos previos los estudiantes no han desarrollado competencias para trabajar con ellas. Sirva como ejemplo la propuesta realizada por Baleares (Figura 1) en la convocatoria de junio de 2012 donde además de ofrecer a los estudiantes un mapa histórico sin título ni leyenda, las preguntas planteadas se podrían contestar sin hacer uso del documento.

Creemos evidente la necesidad de formar a los futuros docentes en el uso de fuentes primarias para que alcancen destrezas tales como: la capacidad de realizar inferencias, la realización de preguntas a partir de las fuentes, la necesidad de conocer quién y cuándo se creó la fuente, la valoración del contexto histórico y su análisis junto a la fuente y la corroboración con otras fuentes.

4.2. Geografía: la concepción del espacio en los manuales escolares

En el caso de la geografía, la transmisión de unos contenidos cerrados y unos conceptos confusos e imprecisos generan un conjunto de estereotipos que no permiten relacionar el espacio vivido con el espacio concebido para cuestionar el espacio percibido. El ejemplo de la enseñanza del medio rural en los libros de texto de tercer curso de Educación Secundaria es ilustrativo (Cuadro 3). El espacio rural se engloba bajo la concepción clásica y descriptiva del término paisaje, que se define generalmente como un espacio natural modificado para obtener productos del medio ambiente. Los componentes del paisaje incluyen el hábitat, que se utiliza como sinónimo de poblamiento, ambos términos adjetivados mediante las concepciones de disperso y concentrado. Por su parte, la respuesta a los ejercicios requiere la reproducción de los contenidos que se han estudiado acerca del concepto de paisaje y los elementos que lo definen, lo que nos remite a una metodología tradicional y reproductiva.

Tabla 3

Ejemplo de cuestiones del medio rural

¿Qué es el paisaje agrario? ¿Qué elementos caracterizan un paisaje agrario?

Explica las diferencias entre:

Policultivo y monocultivo.

Agricultura intensiva y extensiva.

Regadío y seco.

Poblamiento disperso y concentrado.

¿Cuáles son los dos grandes grupos de paisajes agrarios que se pueden encontrar en la Tierra?

Observa las fotografías: ¿Cómo es el paisaje agrario en cada una de ellas? Comenta como son las parcelas y también los sistemas de cultivo.

Fuente: 3º ESO Ciencias Sociales, Geografía. Vicens Vives, Proyecto Orbe (2005).

La base económica agraria es un elemento que explica la concepción idílica de estos espacios entre el alumnado Educación Secundaria. La presentación de imágenes sobre espacios cultivados es explicada por los estudiantes en términos de naturaleza o pureza ambiental, frente al desarrollo urbano compacto de las ciudades. Además, la taxonomía disperso y concentrado que se aplica al concepto de hábitat, dificulta la comprensión del concepto poblamiento, que engloba la dotación de servicios y equipamientos en las áreas rurales. Por ello, el alumnado muestra su rechazo a residir en espacios rurales alejados de los centros urbanos, por su concepción de ausencia de servicios básicos en estos espacios.

El tercer estereotipo proviene de la presentación de los contenidos referentes a las políticas agrarias. La Política Agraria Común se presenta en los libros de texto como un conjunto de medidas que, mediante subvenciones a las explotaciones y a la ampliación de los equipamientos rurales, pretende equiparar el nivel de vida de la población rural y urbana. Así, en el imaginario de los estudiantes permanece una representación social del medio rural como un espacio habitado exclusivamente por personas ancianas que necesitan incentivos externos para desarrollar su vida en el campo. Sin embargo, no logran entender que dicho paisaje es resultado del trabajo diario de una comunidad social que buscan ayudas externas para mantener sus explotaciones agropecuarias, con las trabas burocráticas y los condicionamientos que se imponen desde la administración europea.

En consecuencia, la estrategia específica que proponemos integra los tres conceptos (hábitat, paisaje y política) analizados en las narrativas académicas sobre el medio rural. La integración de una parte objetiva (elementos físicos, morfología y regulación política), y otra subjetiva (carga emocional, función social y hábitat) permiten la interpretación completa de sus dinámicas biofísicas y sociales. En el caso del paisaje rural, defendemos su comprensión como construcción social realizada por personas que han utilizado su capital cultural para conocer los condicionantes físicos y políticos con la finalidad de desarrollar un proyecto de vida en contacto con un medio que han transformado en función de sus expectativas.

Si el paisaje expresa elementos de la espacialidad, su estudio se presta al trabajo con los cuatro lenguajes de la geografía escolar (verbal, estadístico, cartográfico e icónico), ya que integra datos empíricos para cada uno de ellos. Como ejemplo podemos tomar una imagen del paisaje de la vid del interior de la provincia de Valencia. Su análisis se puede complementar con un texto periodístico que señale el mal estado de algunas carreteras comarcales que proporcionan acceso directo a la autovía A-3, un gráfico con la evolución de los precios finales de venta de vino a granel de una cooperativa, un mapa de la distribución y contingente demográfico del municipio, y fotografía de trabajadores en el campo. Así, el alumnado puede conceptualizar otros términos que no aprecia directamente como comercialización, mecanización o productividad, si tratamos el estudio de un paisaje rural vitícola.

Al mismo tiempo, el estudio integral y multiescalar del paisaje tiene que considerar la relación entre los contenidos estudiados en el aula y las ideas cotidianas del alumnado para desmontar prejuicios y estereotipos mediante su propia experiencia directa. Para ello las salidas de campo son una herramienta que favorece una enseñanza aplicada a la realidad (Sousa, García y Souto, 2016) que puede combinarse con entrevistas a agentes de la comunidad social de las localidades visitadas. De esta manera el alumnado se aproxima a esas geografías personales, que no aparecen en los libros de texto y adquieren conciencia ciudadana sobre las posibilidades de desarrollo de los espacios rurales, en un contexto de especulación desmesurada y valoración exhaustivamente económica de sus recursos naturales y paisajísticos.

Bajo la premisa de interpretación docente del currículo de ciencias sociales, proponemos una estrategia específica para el estudio del paisaje rural. La primera parte consiste en el análisis e interpretación de la dimensión social y cultural del paisaje. El alumnado comprenderá que los elementos de una imagen son resultado del trabajo de unos actores sociales que tendrán que

identificar para conocer sus necesidades, intenciones y problemas. Para ello se proponen una serie de preguntas como: ¿Quién trabaja ahí?, ¿qué/cómo y para quién producen?, ¿qué tecnología utilizan?, ¿qué edificaciones hay?, ¿hacia dónde conducen las vías de comunicación? Esta selección de preguntas genéricas permite desbrozar las principales ideas espontáneas e introducir los conceptos necesarios para que el alumnado construya su propio conocimiento sobre el paisaje rural. Ello supone problematizar la imagen desde una posición política: el papel de la agricultura en la Política Agraria Común de la Unión Europea.

La segunda parte de esta estrategia aborda el conocimiento de la dimensión histórica del paisaje rural. El docente tiene que ayudar a que el alumno (de forma individual o grupal) establezca una hipótesis sobre las transformaciones ocurridas en el paisaje que están observando. Es interesante atender a los factores físicos (clima, agua, suelo, vegetación...) y averiguar cómo la sociedad los ha ido modificando con el paso del tiempo. Esa hipótesis puede atender a un problema social o ambiental que sea identificable en la imagen. En este punto es donde el docente tiene que desarrollar una función de guía para ayudar al alumnado a realizarse las preguntas correctas y concretas que guíen su proceso de investigación, así como la dotación de material (datos estadísticos, fotografía aérea, textos...) que le ayuden a resolver su hipótesis. En ese proceso se habrán expuesto los principales conceptos geográficos visibles y no visibles al estudio del paisaje rural seleccionado por el docente. Finalmente, el alumno recogerá los resultados de su aprendizaje en un informe en el que dará cuenta del problema planteado y el método empleado para alcanzar una solución.

5. Conclusiones

Desde el ámbito de la Geografía las estrategias para la formación docente se dirigirán, pues, a cuestionar la observación que hacemos de los paisajes, para que los conceptos por definición (agrario, rural, política agraria) se puedan relacionar con el estudio de los elementos que se pueden visualizar en un paisaje acotado en una determinada escala.

Para ello es fundamental la función del docente como un guía que oriente la comprensión de relaciones y procesos socio-ambientales que expliquen la configuración de los paisajes rurales. En los cursos de bachillerato es posible formular hipótesis en forma de problemas sociales o ambientales a partir de los contenidos curriculares para que a partir de la información proporcionada por el profesor, el alumnado comprenda la complejidad de la configuración de los paisajes rurales en la actualidad en clave geo-histórica.

La misma definición de paisaje geográfico permite vincular las estrategias de comprensión del espacio, de las que dicho concepto es parte integrante junto con los de lugar y territorio, con las de la concepción tripartita a partir de las vivencias (espacio vivido), percepciones (espacio percibido) y concepciones finales (espacio concebido). Esta relación entre comprensión y concepción espacial que atribuimos al concepto paisaje rural es un paso relevante en la mejora de la alfabetización geográfica entre el alumnado de Educación Secundaria.

Esa fusión entre pensamiento geográfico y didáctico fomenta la comprensión del paisaje rural como una construcción social realizada por un grupo de personas que desde lugares determinados (caseríos, aldeas, pueblos, municipios...) han desarrollado un conocimiento basado

en su experiencia para desarrollar un proyecto de vida en consonancia con las potencialidades del medio en el que habitan desde hace varias generaciones.

Con ese conocimiento intentan afrontar los condicionamientos políticos para dar salida a sus producciones (agrarias, agroindustriales, turísticas...) en un mercado global regulado por agentes que no suelen tener en cuenta las particularidades de esas familias en el ámbito rural y global. Esas representaciones tan dispares entre los habitantes rurales y los agentes externos a estos espacios, tienen que ser debatidas en las aulas y pueden ser explicadas desde la geografía escolar a partir del análisis del concepto paisaje rural.

Desde el ámbito de la Historia se hace necesario como apunta Souto (2014) el análisis de las representaciones sociales del pasado de los profesores en formación que permitan identificar ciertas imágenes estereotipadas del mismo. Porque además de la representación social del pasado, no debemos olvidar que el discurso narrativo lleva implícito el uso de la dimensión temporal, el establecimiento de relaciones causales y una perspectiva moral. Por tanto, el uso de narrativas nos permite trabajar no solo el contenido histórico sino como este ha sido construido.

En este sentido, las estrategias oportunas para la formación docente apuntan al uso de narrativas históricas y la argumentación como dos elementos clave que permitan al alumnado a organizar el pasado histórico. Mediante la composición de un escrito de síntesis podemos observar los grados de desarrollo de complejidad de los conceptos metodológicos o competencias históricas, como han demostrado recientes estudios (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y Fuster, 2014; Fuster, 2016).

El uso de narrativas históricas durante la formación de profesorado puede ayudar a mejorar la educación y la comprensión histórica.

Debemos recordar que el fomento del pensamiento narrativo lleva implícito el uso de conceptos metodológicos, de este modo, los conocimientos sustantivos de historia se seleccionan teniendo en cuenta la relevancia histórica de los mismos, se organizan en torno a un marco temporal, al establecimiento de relaciones causales y al análisis de los cambios y continuidades que se producen en el devenir histórico. De este modo, apostar por una enseñanza que consista en la comprensión de la construcción de la narración o la explicación histórica, a través de las evidencias de lo que conocemos y haciendo uso del tiempo histórico, la causalidad o la significación, implica preocuparse por el análisis, la interpretación, la argumentación o la veracidad.

Las habilidades de pensamiento de orden superior que acabamos de citar se vuelven imprescindibles para una aplicación de la estrategia didáctica que defendemos en la presente comunicación. La resolución de problemas conlleva la adquisición y el dominio de un conjunto de competencias intelectuales e instrumentales que les permitan construir nuevo conocimiento.

Si deseamos que el conocimiento escolar sea útil para generar criterios en una autonomía ciudadana, es necesario identificar algunos problemas sociales y ambientales como eje del diseño curricular.

En su momento fue lo que hemos realizado en el proyecto Gea-Clío. Pasados más de veinte años desde el inicio del mismo, comprobamos sus aciertos y limitaciones. En este sentido, la existencia de nuevas técnicas de trabajo y el mayor conocimiento de la diversidad individual del

alumnado nos estimula a seguir avanzando en la búsqueda de estrategias de enseñanza, que favorezcan una metodología didáctica de aprendizaje ciudadano.

Referencias bibliográficas

- Albert, A., Benejam, P., Casas, M., Comas, P. y Ollér, M. (2005). *Ciencias Sociales, Geografía. Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Editorial Vicens Vives.
- Banyard, P., Cassells, A., Green, P., Hartland, J., Hayes, N., y Reddy, P. (1995). *Introducción a los procesos cognitivos*. Barcelona: Ariel.
- Barrows, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20/6, 481-486.
- Cachinho, H. (2009). Using problem-based learning to teach retailing and consumption geographies. En K. Donert, Y. Ari, M. Attard, G. O'Reilly and D. Schmeinck (Eds.), *Geographical Diversity*, Herodot Conference Proceedings, 29-31th May 2009, Ayvalik, pp. 42-52.
- Cachinho, H. (2010). A Aprendizagem Baseada em Problemas: desafios da sua implementação em ambientes de racionalidade técnica. En U. F. Araújo (Ed.), *Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem: conectando pessoas, idéias e comunidades*. Proceedings do Congresso Internacional - PBL 2010, São Paulo, Brasil, 8-11 de Fevereiro 2010, 12 pp.
- Cachinho, H. (2011). Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. En J. Delgado Peña, M. L. Lázaro y Torres y M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*, Málaga: AGE/APG., p. 242-257.
- Carretero, M., y López Rodríguez, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 75- 89.
- Fuster, C. (2016). *Pensar Históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València, Valencia.
- García Sebastián, M, y Gatell Arimont, C. (2008). *Àgora. Ciències socials, historia. Cuarto curso de Educación Secundaria*. Valencia: Editorial Vicens Vives.
- Houston, W. Robert (2009). Teachers in History, In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer Science + Business Media LLC, p. 15-23.
- Lucendo Monedero, Ángel L. (2016). Propuesta de metodología docente para la adaptación de materias de geografía descriptiva al EEES: el caso de la asignatura de Geografía de Europa, *Didáctica Geográfica*, 17, 79-100.
- Madalena, J. I. (2012). Competencias básicas y resolución de problemas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En VVAA. *Aulas del siglo XXI: retos educativos*. Colección Conocimiento educativo. Serie Aula Permanente. Madrid: INTEF, pp. 154-199. Recuperado a partir de

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b8164d2c9> (Último acceso 30 de diciembre de 2016).
- Moscovici, Serge. (2011). *A invenção da sociedade. Sociologia e psicologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rivera, A. (1994). *La solución de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado a partir de <http://eprints.ucm.es/3003/>
- Rondón García, Luis Miguel (2015). Aprendizaje basado en problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar: dilemas éticos de la intervención social. *Trabajo social global*, 5 (9), 90-110.
- Servicio de Innovación Educativa (2008). *Aprendizaje Basado en problemas. Guías rápidas para nuevas metodologías*. Madrid: Universidad Politécnica.
- Sáiz, J. y Colomer J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10- 12 años de edad. *CLIO. History and Historyteaching*, 40.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En J. I. Alonso, C. J. Gómez y T. Izquierdo (Eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria* (pp. 105-120). Murcia: Editum.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela* (84), 47-57.
- Sousa, S., García, D. y Souto, Xosé M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el geoforo iberoamericano. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1155, 1-22.
- Souto González, Xosé M. (1990). Formación del profesorado y proyectos curriculares en didáctica de geografía. *Investigación en la escuela*, 10, 77-90.
- Souto González, Xosé M. (1992). Un programa de formação para o professorado de Geografia, *Apogeo*, 6, 18-25.
- Souto González, Xosé M. (2014). Formación del profesorado y didácticas específicas en la Educación Básica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 33-56.
- Souto González, Xosé M.; Ramírez Martínez, Santos. (2012). Formación del profesorado e innovación educativa a través de los proyectos curriculares. En Durán Villa et alii. *Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía. Actas del Congreso Internacional de Santiago de Compostela 2011*. Publicación da Universidade de Santiago de Compostela, p. 138-159.

Souto González, Xosé M. y García Monteagudo, Diego. (2016). La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, 17, 177-201.