



INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. RETOS, PREGUNTAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Ramón Martínez Medina
Roberto García-Moris
Camen Rosa García Ruiz
Editores



Asociación Universitaria de
Profesorado de Didáctica en
las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

Departamento de Didáctica de las
Ciencias Sociales y Experimentales
(Universidad de Córdoba)



© Los autores, 2017

© de la presente edición: Universidad de Córdoba y AUPDCS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. San Alberto Magno, s/n. 14071, Córdoba.

Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

E-mail: didactica-ciencias-sociales@didactica-ciencias-sociales.org

<http://www.didactica-ciencias-sociales.org>

Edita

Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís y Carmen Rosa García Ruiz.

Financia

Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

Todas las aportaciones publicadas en esta obra han sido evaluadas mediante el sistema de revisión por pares ciegos.

Composición/Maquetación y Diseño

Bée Comunicación. Córdoba.

ISBN electrónico

978-84-697-2350-0

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. HISTORIA E IDENTIDAD. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, A TRAVÉS DEL USO DE LAS FUENTES ORALES Y LA MIGRACIÓN
Beatriz Andreu Mediero16
2. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN
Rosa M^a Ávila Ruiz, Olga Duarte Piña.....25
3. CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Samuel Borja Garcia, David Parra Monserrat.....34
4. LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LO QUE APRENDEN LOS FUTUROS PROFESORES DURANTE SU PROCESO FORMATIVO
Liliana Bravo Pemjean, M. Soledad Jiménez Morales42
5. LA ENSEÑANZA DE LA PERIODIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO - CHILE
Daniela Cartes Pinto.....52
6. LA FORMACIÓN DE MAESTROS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: UN PROYECTO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES
Álvaro Chaparro Sainz, Salvador Alcaraz García
José Víctor Villalba Gómez.....62
7. DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN CHILE
Carolina Chávez Preisler, Joan Pagès Blanch.....73

Índice

8. EL PROCESO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA. UNA COMPARATIVA DE LOS CASOS ESPAÑOL Y PORTUGUÉS
Alfredo Gomes Dias, Ana María Hernández Carretero,
Francisco Javier Jaraíz Cabanillas, Maria João Barroso Hortas.....83
9. “CON Y PARA LA SOCIEDAD”. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GÉNERO DE ALUMNADO EN TRABAJOS FIN DE GRADO/MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES
María del Consuelo Díez Bedmar..... 102
10. INTRODUCIR LA LITERACIDAD CRÍTICA A TRAVÉS DE CUESTIONES CONTROVERTIDAS EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES
María del Mar Felices de la Fuente, Manuel J. López Martínez, María Dolores Jiménez Martínez, Concepción Moreno Baró..... 115
11. LA FORMACIÓN COMPETENCIAL EN CIENCIAS SOCIALES PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA
Maria Feliu Torruella, Lorena Jimenez Torregrosa,
Gemma Cardona Gomez..... 125
12. COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA ESTRATEGIA DE LUCHA CONTRA LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO
Antonia García Luque, Alba de la Cruz Redondo..... 133
13. YO COLABORO, TÚ RESPETAS, ÉL AYUDA... ¿Y NOSOTROS? MIRADAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN REVISIÓN
Antoni Gavalrà, Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau..... 143
14. LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO BASE DEL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE TPACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO CON TECNOLOGÍA
Isabel María Gómez Trigueros..... 151
15. FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: DISYUNCIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA
Gustavo A. González Valencia, Jenny Andrea González Valencia,
Carlos Hernando Valencia Calvo..... 161
16. LAS ACTIVIDADES INVESTIGATIVAS Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS HISTÓRICA Y GEOGRÁFICAMENTE COMPETENTES
Maria João Barroso Hortas, Alfredo Gomes Dias..... 169

Índice

17. LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROFESORADOS EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
Miguel A. Jara, Graciela Funes 179
18. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LITERACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Joan Llusà Serra, Antoni Santisteban Fernández 196
19. MODELO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES-REFLEXIVOS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Esther López Torres, Laura Lucas Palacios 204
20. TRABAJAR EL BULLYING CON LOS ALUMNOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES
María Olga Macías Muñoz 213
21. LAS METÁFORAS PERSONALES Y EMOCIONALES Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APLICACIÓN Y RESULTADOS EN EL PROFESORADO DE ECONOMÍA EN FORMACIÓN
Lucía Mellado Bermejo, Juan Luis de la Montaña Conchiña 223
22. VINCULAR LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO CON LA REALIDAD DEL AULA. INTERESES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES QUE VISITAN EL MUSEO DEL FERROCARRIL DE MADRID
Ramón Méndez Andrés 237
23. LAS PRÁCTICAS DEL GRADO DE MAESTRO EN LAS UNIVERSIDADES DE SEVILLA (ESPAÑA) Y BOLONIA (ITALIA). UN ANÁLISIS COMPARATIVO
José Antonio Pineda Alfonso, Mario Ferreras Listán 249
24. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA FORMAR A NIÑOS Y NIÑAS EN EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN
José Antonio Pineda Alfonso, Elisa Navarro-Medina,
Nicolás De-Alba-Fernández 258
25. PROYECTO CIVITAS: UNA INICIATIVA DE CIENCIA CIUDADANA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES COMO DESTINATARIO
M^a Pilar Rivero Gracia, Marcos Guillén Franco 268

Índice

26. PIDO LA PAZ Y LA PALABRA. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DEL PAÍS VASCO
Aritza Saenz del Castillo Velasco, Joseba Iñaki Arregi Orue,
Ana Isabel Ugalde Gorostiza..... 277
27. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LAS MUJERES TOMAN LA HISTORIA
Begoña Sánchez Torrejón..... 286
28. APRENDER Y ENSEÑAR LA DOCENCIA: TRAYECTORIAS DE PROFESORES FORMADORES PRINCIPIANTES EN LOS CURSOS SUPERIORES DE HISTORIA
Sebastião Silva Soares, Selva Guimarães..... 295
29. FUNDAMENTACIÓN DE LAS DEFINICIONES DIDÁCTICAS: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL
Lucía Valencia Castañeda..... 303

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

30. DIÁLOGOS CRUZADOS ENTRE CIENCIA Y CONOCIMIENTO INDÍGENA. DESAFÍOS PARA UNA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Joseba I. Arregi-Orue, Aritza Saenz del Castillo,
Ana Isabel Ugalde..... 313
31. CIUDADANÍA, SOSTENIBILIDAD Y PATRIMONIO: UN ANÁLISIS CURRICULAR (EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ENTRE ESCUELA Y TERRITORIO EN ITALIA: CURRÍCULO FORMAL Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS)
Barbara Balconi, Claudia Fredella, Elisabetta Nigris,
Luisa Zecca..... 324
32. LAS BASES TEÓRICAS DE LA PROGRAMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DE “ROSA SENSAT” DE 7º Y 8º DE EGB. ¿EN QUÉ REFERENTES SE APOYÓ?, ¿QUÉ SIGUE SIENDO VÁLIDO HOY DE AQUELLA PROPUESTA?
María Ballbé Martínez, Joan Pagès Blanch..... 333

Índice

33. FANTASÍA E IMAGINACIÓN: ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Juan Carlos Bel Martínez 341
34. FLIPPED CLASSROOM PARA LAS MENTES DEL MAÑANA EN EL AULA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
Miguel Benítez El Moufaoued 349
35. CÓRDOBA ANDALUSÍ EN EL SIGLO XXI: DEL AULA A LA CALLE. EL PROYECTO INTEGRA3° PARA ESCOLARES COMO MODELO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD
Belén Calderón Roca, Belén Belmonte Jiménez 357
36. TECNOLOGÍA DIGITAL Y METODOLOGÍA DOCENTE: ESTRATEGIAS DE TRABAJO A PARTIR DEL MODELO TPACK
Juan Carlos Colomer Rubio 365
37. LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA: LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO EN EJERCICIO
Nelson Javier Escobar Silva, Gustavo A. González Valencia 373
38. EL ENFOQUE MIXTO EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL SOBRE DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y MUSEOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Ainoa Escribano-Miralles, Francisca José Serrano Pastor,
Sebastián Molina Puche 380
39. CREAR PROFESORES DIGITALES: SALVAR LA BRECHA TECNOLÓGICA ENTRE DOCENTES, ALUMNADO Y LAS NECESIDADES LABORALES DEL SIGLO XXI
Laura García Juan, Julio Fernández Portela,
Ángel Ignacio Aguilar Cuesta 391
40. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL FUERA DE LAS AULAS: EL CASO DE MÉRIDA (EXTREMADURA)
Rebeca Guillén Peñafiel, Ana María Hernández Carretero 400
41. CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Martha Cecilia Gutiérrez G. 412
42. LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN LOS VIDEOJUEGOS. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL
Rocio Jiménez-Palacios, José M^a Cuenca López 422

Índice

43. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL MUSEO: VISITAR EL MUSEO DESDE OTRO PUNTO DE VISTA
M^a Montserrat León Guerrero 432
44. NUEVOS ESPACIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNICIPALES: UNA RESPUESTA ANTE LAS DESIGUALDADES TERRITORIALES URBANAS A PARTIR DE LOS ACTUALES MOVIMIENTOS CIUDADANOS
Ricardo Manuel Luque Revuelto 441
45. “ESTOS NEGROS ESTÁN LLENOS DE MICROBIOS. LO DICEN TODOS LOS DÍAS EN LA TELE”: EL CINE COMO RECURSO PARA COMBATIR PREJUICIOS Y RACISMO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
José Manuel Maroto Blanco 450
46. EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LAS CULTURAS PRECOLOMBINAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES
Francisco José Martínez Llorca, Juan Ramón Moreno Vera 460
47. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Iván Andrés Martínez Zapata, Joan Pagés Blanch 470
48. Y FUERA DEL AULA, ¿QUIÉNES SON SUS PROTAGONISTAS?
Mariona Massip i Sabater 478
49. EL PAISAJE Y SU INTERPRETACIÓN: REDESCUBRIENDO LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA DE UTILIDAD SOCIAL
M^a Carmen Morón Monge 490
50. ESTUDIO APROXIMATIVO Y ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS MOOC DE TEMÁTICA PATRIMONIAL
Ana Portela Fontán, Carolina Martín Piñol 499
51. USO Y ALCANCES DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Juan Carlos Ramos Pérez 510
52. ENSEÑAR LA ILUSTRACIÓN EN LA H^a DE ESPAÑA DE 2^o DE BACHILLERATO. LA UTILIZACIÓN DE LAS FUENTES
Helena Rausell Guillot, Rafael Valls Montes 519
53. FORMACIÓN DE LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL USO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA. EL CASO DE LAS VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA
Sandra Marcela Ríos Rincón 527

Índice

54. LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS PREPARADOS PARA EL APRENDIZAJE
Jorge Ruiz Morales 539
55. LATINOAMÉRICA: ENTRE LOS CURRÍCULOS ARGENTINO, BRASILEÑO Y ESPAÑOL
Léia Adriana da Silva Santiago, Joan Pagès Blanch,
Marco Antônio de Carvalho 548
56. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL SERVICIO DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL
Antoni Santisteban 558
57. LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA PATRIMONIAL Y MUSEOLÓGICA. NUEVOS ESCENARIOS, NUEVAS METAS
Carmen Serrano Moral 568
58. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIA SOCIALES PARA LA MEJORA DE LOS MATERIALES CURRICULARES
Gabriel Travé González 574
59. EL USO DE LOS VIDEOCLIPS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LITERACIDADES MULTIMODALES TRAVÉS DE LA CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGÍA.
Laura Triviño Cabrera 588
60. LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS EN ALGUNOS CONTEXTOS RURALES COLOMBIANOS: UN ACERCAMIENTO A SUS FINALIDADES, SUS CONTENIDOS Y SUS MÉTODOS
María Eugenia Villa, Joan Pagès 600

TERCERA PARTE

INVESTIGACIONES SOBRE EL ALUMNADO Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

61. LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA VISTA POR LOS ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO
Ana de la Asunción Criado, Belén Fernández Muñoz,
Sergio Lechuga Moreno, José Luis de los Reyes Leoz 608
62. ¿CÓMO DESARROLLAR PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PARVULARIA?
Yasna Flos Jara 619

Índice

63. INVESTIGAR LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO SOBRE EL PATRIMONIO DEL MEDIO RURAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE LA LITERACIDAD VISUAL
Roberto García-Morís, José Antonio López Fernández,
Ramón Martínez Medina, Uxío-Breogán Diéguez Cequiel,
Silvia Medina Quintana 627
64. MI PATRIMONIO. LA EXPRESIÓN VERBAL DEL PATRIMONIO PERSONAL Y COLECTIVO EN LA ESO
Ignacio Gil-Díez Usandizaga 641
65. TRABAJAR LAS EMOCIONES DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL AULA
Inmaculada Gómez Hurtado, José María Cuenca López 649
66. ¿QUÉ IMAGEN TIENE EL ALUMNADO DE SECUNDARIA SOBRE UNA MONARQUÍA DEL SIGLO XVI? SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS DETECTADOS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA
Marcos Guillén Franco 658
67. ¿CÓMO APRENDE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA EL ESTUDIANTADO EN CONTEXTOS DE LA CULTURA DIGITAL?
Miguel A. Jara, María Esther Muñoz, Víctor A. Salto 666
68. LOS CONOCIMIENTOS SOBRE HISTORIA EN EL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Silvia Medina Quintana, M^a Pilar Molina Torres, Francisco Valverde Fernández, Roberto García-Morís 678
69. EL USO DE TESTIMONIOS EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. UN ESTUDIO DE CASOS DE TRES ESCUELAS SECUNDARIAS EN CHILE
Belén Meneses Varas 687
70. EL PORTFOLIO ELECTRÓNICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN GEOGRAFÍA. ANÁLISIS Y VALORACIÓN POR ALUMNADO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN LA UNED
Francisco José Morales Yago 697
71. QR-LEARNING EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Juan Ramón Moreno Vera, María Isabel Vera Muñoz 708

Índice

72. CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN MISMO GRUPO DE CHICOS Y CHICAS SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA
Rafa Olmos Vila, Joan Pagès Blanch..... 720
73. AMÉRICA LATINA. REPRESENTACIONES ESPACIALES DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE ENSEÑANZA MEDIA. TEMUCO – CHILE
Evelyn Ortega Rocha..... 730
74. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN BACHILLERATO
Eva Ortiz Cermeño, María Vacas Miñarro..... 742
75. LA COMPRESIÓN DEL PAISAJE PARTIENDO DE LAS EMOCIONES: UN ESTUDIO DE CASO
Tania Riveiro Rodríguez, María López Álvarez,
Ramón López Facal..... 751
76. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN ALUMNOS CHILENOS AL FINAL DE LA PRIMARIA
Juan José Salinas Valdés, Montserrat Oller Freixa..... 762
77. EL IMPACTO DE LOS MAPAS MENTALES COMO ORGANIZADORES GRÁFICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS DE ARTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Elia Seva Soriano, María Isabel Vera Muñoz..... 774
78. LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES ANTE LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN CLASE. LAS TIC FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SEGÚN EL ALUMNADO
Francisco Seva Cañizares, María Isabel Vera Muñoz,
Mari Carmen Soriano López..... 782
79. ¿CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA RECIENTE EN LAS ESCUELAS CHILENAS?: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA
Gabriela Vásquez Leyton, Carlos Muñoz Labraña..... 800
80. FLIPPED CLASSROOM EN LAS AULAS DE CIENCIAS SOCIALES
Francisco Jesús Vélez Alonso, Carlos González Martínez..... 810
81. PROYECTO #ARTEMEDIEVAL. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN TWITTER: ESTUDIO DE CASO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Francisco Jesús Vélez Alonso, Carlos González Martínez..... 817

Índice

82. ¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR CIENCIAS SOCIALES? REFLEXIONES DE UN GRUPO DE ALUMNADO GITANO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA
Montserrat Yuste Munté, Eduard Mondèjar Torra823
83. LA EMPATÍA Y EL TRABAJO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA
Montserrat Yuste Munté, Eduard Mondèjar Torra,
Montserrat Oller Freixa833



INTRODUCCIÓN

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales presenta un nuevo monográfico con el título Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación. En esta ocasión, después de haber abordado la Invisibilidad de personas, lugares y temáticas, así como la Deconstrucción de la alteridad desde el curriculum de Ciencias Sociales y la formación de su profesorado; hemos considerado necesario profundizar en una praxis deconstructiva crítica, entendida como práctica democrática, para repensar ante qué retos nos encontramos, sobre todo qué preguntas y líneas de investigación nos pueden guiar en ese proceso.

La intención, a la hora de convocar a autoras y autores que participan en esta publicación, ha sido cuestionarnos teorías y conceptos para hacer emerger nuevas formas de conceptualizar la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Se ha realizado un gran esfuerzo por incorporar en nuestras preocupaciones, discursos críticos posmodernos para repensar las narrativas disciplinares de las Ciencias Sociales, con el fin de ofrecer explicaciones plurales, paradójicas y contextuales de los problemas generados al enseñar y aprender Ciencias Sociales. Analizar las prácticas discursivas creadas en esos procesos; conocer cómo se producen, circulan y legitiman la construcción colectiva de significados ha sido uno de los caminos a recorrer, a la vez que el más intenso.

En ese escenario hemos querido cuestionarnos la neutralidad en los enfoques de los problemas de investigación, los objetivos mesurables de las mismas, las hipótesis resolutivas que adelantan el resultado de la investigación, la refutación de cambios simples en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Consideramos que tales planteamientos necesitan ser superados junto a explicaciones lineales y estructuras fijas de significado.

Empezamos a caminar en ese sentido al formularnos nuevas preguntas y metodologías que investiguen cómo las prácticas discursivas se vuelven reales e inteligibles, explorando creencias, actitudes, conductas y la construcción contextualizada del conocimiento en las aulas de Ciencias Sociales. En la misma medida, hemos querido valorar si los resultados de investigación tienen su influencia en la formación del profesorado, si sirven para redefinir lo que hacemos en el aula universitaria; entendiendo la teoría como la práctica de investigar y criticar el sentido común inteligible.

El contenido de la monografía se organiza en torno a ámbitos que reflejan los ejes centrales en torno a los que se construye nuestra área de conocimiento:

Investigaciones sobre formación del profesorado. a) Investigaciones sobre modelos y procesos de formación del profesorado en ciencias sociales. Qué tipo de conocimientos son necesarios para docentes ante futuros inciertos: técnicos o emancipadores. Cómo trabajar a partir de las creencias del profesorado, para el desarrollo de prácticas docentes comprometidas socialmente.

Introducción

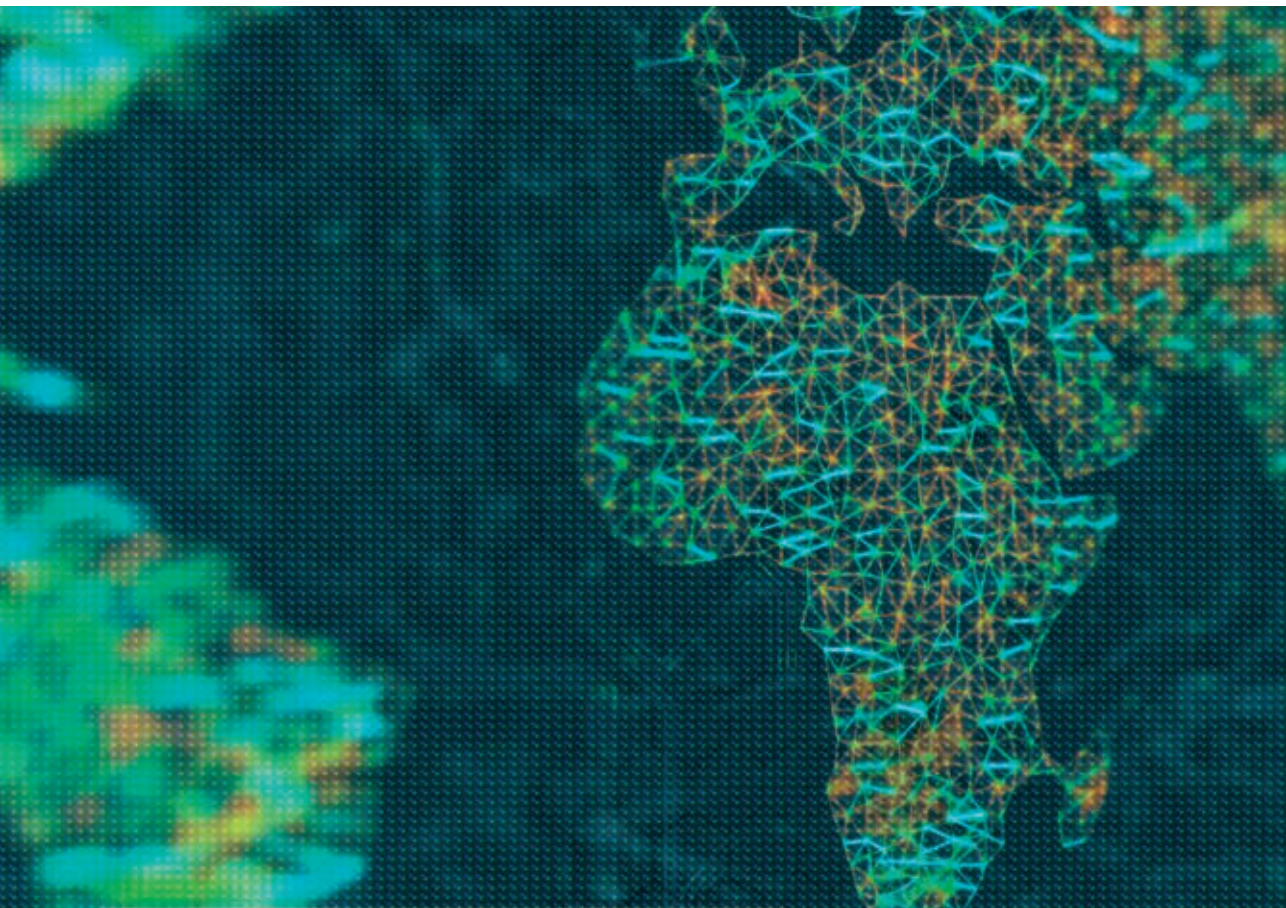
b) Investigaciones sobre el currículum y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Investigaciones sobre un currículum social más justo, inclusivo e igualitario. Investigaciones educativas que abordan el currículum social como acción práctica y su transformación subjetiva en el aula. Investigaciones sobre materiales curriculares clásicos, nuevas alfabetizaciones y espacios.

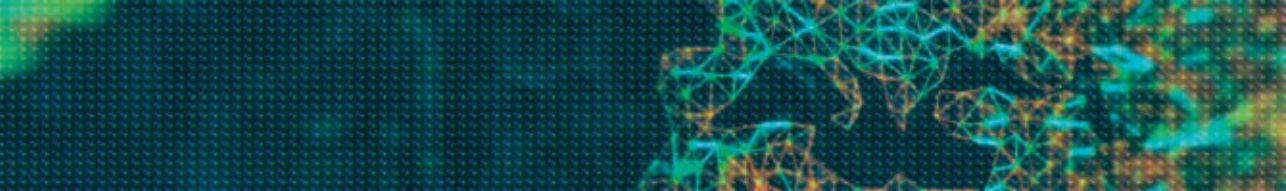
c) Investigaciones sobre el alumnado y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Investigaciones sobre la construcción de conocimientos sociales: elementos cognoscitivos y emocionales en el aprendizaje de las ciencias sociales. Estilos de aprendizaje. El aprendizaje en entornos virtuales.

En las colaboraciones recogidas en la presente publicación pueden encontrar tesis en curso o finalizadas, resultados de proyectos de investigación y trabajos de grupos de investigación, que han concurrido para participar en la discusión abierta y libre de: teorías y estados de la cuestión previos, problemas y preguntas de investigación, metodologías de investigación, así como la discusión sobre hallazgos y resultados alcanzados. Un estado de la cuestión necesario para completar el trabajo realizado en publicaciones anteriores de la AUPDCS: Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales (2006) y Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (2010).

Los editores
Córdoba, 4 de abril de 2017

PRIMERA PARTE:
INVESTIGACIONES SOBRE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO





HISTORIA E IDENTIDAD. INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA, A TRAVÉS DEL USO DE LAS FUENTES ORALES Y LA MIGRACIÓN

Beatriz Andreu Mediero

*Departamento de Didácticas Especiales
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
beatriz.andreu@ulpgc.es*

1. INTRODUCCIÓN

La Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales constituye una de las asignaturas esenciales en el Grado de Educación Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Facilitar una perspectiva coherente de la importancia de dicha asignatura a los futuros docentes, de forma que incluya las principales herramientas para afrontar el proceso de enseñanza ante las dificultades de la misma, no es una tarea fácil para los profesores universitarios.

Partiendo de un trabajo anterior (Andreu, 2016) en el que se planteaban la detección de algunos problemas en torno a la formación del profesorado del Grado de Primaria, presentamos aquí una continuación de ese trabajo en el que se ha dado comienzo a una investigación a través de una secuencia didáctica sobre la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia con el alumnado del Grado. Además, a lo largo del curso se pretende afrontar esto mismo con el alumnado del Máster para ver las diferentes necesidades que cada alumnado muestra, así como la respuesta dada a las actividades presentadas.

Partimos de cuestiones que creemos imprescindibles para poder ejercer correctamente nuestro trabajo, que gira en torno a la conformación de ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad con una identidad intercultural (Bartolomé y Cabrera, 2003; Rodríguez, 2008; Guichot, 2002). Para ello, nos preguntamos si tanto nosotros como los futuros maestros somos conscientes, por un lado, de los factores asociados al proceso de la construcción de la identidad y a sus problemas, además de la influencia de estos en el proceso educativo, y, por otro lado, si poseemos un conocimiento histórico, social y cultural suficiente que nos permita valorar nuestra propia cultura y conocer y apreciar otras que nos den lugar a fomentar el proceso de integración desde la igualdad (Andreu, 2016).

En este sentido, para la construcción del conocimiento histórico y social nos decantamos por la influencia de los movimientos migratorios en la sociedad multicultural en la que vivimos. Para ello, afrontamos una investigación de aula en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que pretende analizar las principales necesidades y carencias de los futuros docentes, realizando una aproximación de trabajo que permita cubrir las. Con este fin realizamos una propuesta de trabajo que hace uso de las fuentes orales y la empatía, en torno a un caso vinculado a canarios emigrados al antiguo Sáhara Español y posteriormente retornados.

2. PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS EN TORNO A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES (HISTORIA) EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Un año más, el primer día de la asignatura de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales (Historia) del curso 2016/2017, se le pasó a un grupo de alumnos de 4º Grado de Educación Primaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria un cuestionario con diversas preguntas sobre varios temas, entre los que destacan el porqué de la elección de sus estudios y su opinión y conocimientos de la Historia. Este cuestionario, que forma parte de la evaluación inicial del curso y de la investigación sobre las ideas previas de la asignatura, pretende lograr cuatro objetivos; conocer a las personas que conforman el nuevo curso, averiguar su opinión acerca de las Ciencias Sociales y la Historia, que el alumnado reflexione sobre sí mismo, y observar su redacción y ortografía. Año tras año los resultados suelen ser los mismos. En primer lugar es generalizada la sorpresa y el titubeo ante una reflexión personal, que implica pararse a pensar por qué hacemos lo que hacemos o elegimos lo que elegimos, lo cual no sólo pone en evidencia la respuesta impulsiva y superficial que en la actualidad se ha alcanzado por parte de la sociedad ante cualquier tema, sino que pone en peligro la reflexión epistemológica vital y necesaria que implica la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales. En segundo lugar la respuesta mayoritaria ante cuestiones que giran en torno a que expliquen qué es lo que más gusta de la Historia y lo que menos, o a si consideran que es una materia importante, cerca del 90% del alumnado menciona como algo positivo de la Historia el acercarse a determinados hechos puntuales llamativos que les resultan interesantes, y en cuanto a lo que menos les gusta manifiestan lo innecesario y aburrido que resulta su enseñanza y aprendizaje. En conclusión, aburrimiento, memoria y hechos siguen siendo los principales términos que aparecen en la visión que los futuros maestros de nuestro sistema educativo tienen de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general. Este cuestionario, realizado durante los últimos años al inicio de la asignatura, evidencia que la Historia y

con ella las Ciencias Sociales, siguen sin estar vinculadas al presente y además continúa sin apreciarse como una materia práctica para los futuros docentes de enseñanza Primaria, en contraposición a las pretensiones recogidas para esta área en las actuales leyes educativas y en el paradigma educativo.

Margarita Bartolomé y Flor Cabrera ponían el acento en que el papel de la educación y de los docentes en la formulación de la identidad colectiva, de la identidad intercultural que se pretende alcanzar desde la sociedad multicultural y global en la que estamos (Rodríguez, 2008; Guichot, 2002; Bartolomé y Cabrera, 2003) para alcanzar la cohesión social, pacífica y democrática, debe ser el de facilitar la construcción de la identidad de su alumnado, valorando la propia cultura comprendiendo otras y fomentando el sentimiento de pertenencia (Bartolomé y Cabrera, 2003).

Así, debemos tener en cuenta que la construcción identitaria colectiva que se pretende fomentar, está constituida por una multiplicidad de factores que provienen de las diferentes culturas que cohabitan en la sociedad. Éstas pueden responder a características culturales propias de territorios que o bien en un pasado, o actualmente forman parte del actual Estado, tanto porque tuvieron un autogobierno previo como por vínculos coloniales, o bien por la diversidad de inmigrantes y emigrantes retornados que se puedan encontrar en el territorio (Andreu, 2016). De esta forma, no sólo uno de los principales retos de los docentes universitarios se encuentra en explicitar la importancia de la Historia más allá de la explicación multicausal que permite observar, analizar y reflexionar críticamente sobre el pasado, el presente y el futuro, sino establecer la relación entre esta materia y las múltiples capacidades y valores implícitos que se encuentran en esta área de conocimiento.

3. MIGRACIÓN E IDENTIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO Y SOCIAL

La sociedad actual revela una escuela multicultural que requiere que el profesorado tenga unos conocimientos sociales y culturales profundos de la realidad en la que se encuentra basados en el desarrollo del pensamiento crítico, pero además supone que debe adquirir nuevas capacidades y nuevas técnicas, que posibiliten una actitud favorable al desarrollo de la psicología que un alumnado diverso y único requiere.

Román García (García, 2008), al afrontar algunos interrogantes que tienen que ver con si tiene sentido hablar de ciudadanos del mundo, ante conceptos como globalización y cosmopolitismo, establece que para ser universal hay que ser particular. En este sentido, Bretones y González (Bretones y González, 2011) siguen la línea de la teoría de la identidad social de Tajfel, que supone que la identidad personal y el sistema de creencias viene determinado por el contex-

to social donde se inserta una persona. De esta forma y siguiendo las líneas planteadas por estos autores (García, 2008; Bretones y González, 2011), observamos que la identidad como pertenencia a un grupo configura y constituye, en cierto modo, la identidad personal. Así, García determina que la identidad personal conlleva la contradicción de que ésta se construye al compartir algo con los otros, lo cual supone que ya no sea propio. Además, la identidad debe ser aceptada por el individuo y respaldada por la sociedad en base a una serie de requisitos que posibilitan su formación, como una serie de términos reconocibles como miembros del grupo, estereotipos que permitan identificar esos términos, la interiorización de las etiquetas y determinados comportamientos asociados a ellas. Finalmente y siguiendo a K.A. Appiah, García concluye que “es la confrontación con otros grupos la que establece la identidad y estas las diferencias culturales” (García, 2008:4), siendo por tanto las identidades consecuencias de los conflictos con *los otros*.

Así, en el trabajo anterior (Andreu, 2016) iniciábamos la pregunta de cómo influye la migración en la construcción de la identidad, pues habíamos detectado ya algunos problemas con respecto a las historias de vida realizadas a canarios emigrados al antiguo Sáhara Español y retornados a las islas (Andreu, 2013). Recordamos aquí que la conformación de la identidad es un proceso activo que se encuentra en continua construcción debido, fundamentalmente, al cambio social en el que la migración, en todas sus etapas, tiene un gran protagonismo. Las migraciones forman parte de la historia de la humanidad y entendemos que el emigrante, desde el punto de vista histórico y sociológico es aquel que cambia su lugar de residencia, de forma voluntaria o no, por causas económicas, políticas y sociales, de forma legal o no, pudiendo ser esta exterior o interior. De esta forma puede entenderse como movimiento migratorio el desplazamiento de personas dentro de un mismo país y este movimiento implica términos como el de emigrante, inmigrante y retornado.

En la sociedad en general y en las escuelas en particular, se tiene la responsabilidad del proceso de construcción de la identidad del alumnado, máxime cuando estos puedan ser inmigrantes, al margen de su procedencia, cultura, o la causa de tal desplazamiento, lo que además, puede suponer que sean factores determinantes en el grado de complejidad de esta construcción. La experiencia migratoria difiere en cada persona y viene determinada según si la experiencia de la aculturación es más positiva o negativa y, en este sentido, destacamos lo dicho por Zapata (Zapata, 2012) en cuanto a que estas experiencias pueden resultar muy positivas en la construcción de la identidad si son integradas creativamente. No obstante, si el conflicto generado supone un trauma que no se puede superar óptimamente, producirá lo que Bretones y González (Bretones y González, 2011:2) resaltan como *identidad social inadecuada*. Y es que la migración siempre conlleva una pérdida de objetos, de vínculos y relaciones que supone abordar un duelo, pero si además en el proceso de comparación social

se da una confrontación que supone un trauma, la identidad de la persona, y por tanto la autoestima, puede resultar dañada de por vida.

Así, en la sociedad actual, y por ende en nuestras aulas, se debe tomar conciencia del papel tan importante que los docentes tenemos como sociedad de acogida, global y multicultural, máxime en las aulas de Primaria y Secundaria. Los maestros y profesores de estas etapas deben comprender que en su alumnado se encontrarán muchas y variadas experiencias migratorias y que de ellos depende en gran medida fomentar la inclusión para construir una ciudadanía global.

4. PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

El paradigma educativo actual pone el acento en la construcción del conocimiento a través del uso de fuentes y recursos que posibiliten el alumnado un aprendizaje significativo de todas las materias. Entre la diversidad de fuentes que se puede utilizar para la enseñanza y aprendizaje de la Historia elegimos para nuestra propuesta las fuentes orales en primer lugar y las hemerográficas en segundo.

La actividad propuesta y que se ha llevado a cabo con los alumnos de 4º del Grado de Educación Primaria ha conllevado la puesta en práctica de algunos temas abordados en la asignatura relativos al uso de fuentes y recursos para la Historia, empatía histórica y multicausalidad. Además se ha realizado en varias etapas y ha conllevado tanto trabajo individual prioritariamente, como una parte mediante trabajo cooperativo. La secuencia didáctica se ha estructurado de la siguiente manera: en una primera sesión se ha pasado un cuestionario para detectar las ideas previas sobre la temática a tratar, siendo este el mismo que se pasó el curso pasado y cuyos resultados se comentan más adelante. Una vez finalizado se puso en común el grado de dificultad que el mismo había podido plantear. Esta actividad de apertura forma parte de la etapa inicial, junto con otra llevada a cabo en una sesión posterior en la que se les ha entregado dos artículos de prensa actuales que conformaban una noticia y una problemática actual, pero que ofrecía dos visiones muy diferentes del mismo hecho. El objetivo de esto ha sido analizar la complejidad de las fuentes hemerográficas e iniciar el estudio de la Historia desde una problemática presente, generándose así una motivación para llevar a cabo la investigación. Posteriormente se procedió a la explicación de la tarea. Las actividades de desarrollo han sido, por un lado, la realizada mediante trabajo cooperativo, en la que han trabajado en grupos de 4 o 5 alumnos, teniendo que investigar sobre determinadas partes que conformaban el contexto histórico y el estudio de los conceptos y temas transversales a tratar. Esta labor realizada en casa la pusieron en común en la clase en gran grupo, mediante presentaciones de power point para darle sentido

a toda la información con el que posteriormente todos iban a trabajar. Finalmente la última actividad de desarrollo y la principal, fue el trabajo individual realizado con las fuentes, que se puso en común en sesiones de pequeño grupo de unos 10-13 alumnos posteriormente, de forma que en estos debates se procedió a la relación de ambas informaciones. Como actividad de cierre se solicitó un informe individual.

La temática elegida tiene su origen en una investigación iniciada el curso 2015/2016, donde a dos grupos del mismo curso de la facultad, con una media de 45 alumnos por grupo, se les pasó un cuestionario con preguntas relacionadas con el pasado colonial de España, las relaciones Canarias-Sáhara, la diferencia entre marroquíes y saharauis, y la percepción que de la inmigración tenían (Andreu, 2016), lo que supone la primera actividad de la secuencia que permite manifestar las ideas previas del alumnado. Los resultados obtenidos evidenciaron que en general se desconocía el pasado colonial de España en cualquiera de las etapas de la Historia, ya que sólo un 8% fue capaz de mencionar más de una colonia, pero además se desconocía la Historia de Canarias en particular. El Sáhara es un territorio que se suele asemejar únicamente con el desierto y el 90,4% no sabía nada de las relaciones entre las Islas Canarias y el Sáhara Occidental, de cuya situación sólo algunos habían oído nombrar los niños que llegan en verano a nuestro país para disfrutar de un periodo de vacaciones, pero sin saber por qué. En este sentido cabe mencionar que entre ambas orillas apenas distan 100 kilómetros y que en el Sahara Español la mayor parte de la población española fue canaria, existiendo por tanto un vínculo histórico muy reciente, que se agudiza con la gran cantidad de inmigrantes marroquíes y saharauis que se encuentran hoy en las islas.

Así, el propósito de esta secuencia didáctica, está siendo promover una forma de aprendizaje a través del manejo de fuentes orales, que permitan conocer y valorar tanto nuestra propia cultura como otras, así como comprender y valorar la construcción de la identidad personal y la problemática asociada al movimiento migratorio, porque consideramos que el enfoque propuesto (González et al, 2008) de que desde las aulas se debe promover una educación intercultural es el acertado. Desde el punto de vista conceptual, el contenido histórico elegido ha sido un episodio reciente de la historia de España y concretamente de la historia de Canarias, como es la historia del Sáhara Español y las relaciones entre este territorio y las Islas Canarias, sobre todo durante el franquismo; desde el punto de vista transversal se ha querido afrontar la conformación y la problemática asociada a la identidad, la multiculturalidad y la empatía histórica, y desde el punto de vista procedimental se ha querido recurrir a la puesta en práctica del uso y manejo de fuentes, sobre todo orales y hemerográficas, para la construcción del conocimiento histórico, de forma que se realice una aproximación a la labor que el alumnado, como futuros maestros, deberá afrontar con sus propios alumnos. Por último, además de los objetivos de la secuencia didáctica expuestos aquí, se pretende evaluar qué dificultades han tenido con el

uso de las fuentes, la capacidad de relación, de análisis y reflexión así como la capacidad de establecer causas y consecuencias, para poder plantear propuestas de mejora.

El material utilizado en la secuencia didáctica ha sido variado, partiendo de noticias actuales que han logrado despertar el interés de los alumnos por el tema y la problemática actual existente. Entre los diversos materiales, para el trabajo individual de la actividad principal de desarrollo se dieron un artículo de prensa basado en una entrevista a una emigrante y retornada canaria, cuyo movimiento migratorio tuvo lugar durante la infancia, y una parte de una transcripción de una historia de vida de otra emigrante y retornada que pasó muchos más años en el territorio. De esta forma, se ha trabajado con una fuente primaria y otra secundaria basadas ambas en las fuentes orales, pues la memoria individual es la base para el estudio de la identidad que a su vez se convierte en memoria histórica.

Objetivos de la investigación:

- Implicarse en la construcción del conocimiento histórico a través de la empatía.
- Iniciar a los alumnos en un método de análisis social, centrándose en las fuentes orales, pero también a las hemerográficas.
- Adquirir y valorar la historia y cultura propia, así como otras.
- Entender que el pasado influye en la manera de pensar y actuar en el presente.
- Comprender y valorar como se forja el sentimiento de pertenencia y la identidad.
- Reconocer las causas de la emigración, tomando conciencia de que España es y ha sido territorio de emigración e inmigración.
- Considerar los sentimientos de los retornados, al emigrar, en las sociedades de acogida, al regresar y en la actualidad.
- Acercarse a la visión del territorio receptor y de sus gentes, así como a las relaciones con los otros.
- Generar un dialogo intergeneracional, tomando conciencia de la importancia de la memoria de nuestros mayores.
- Valorar la memoria histórica.
- Desarrollar el pensamiento crítico.

Con respecto a la actividad realizada mediante trabajo cooperativo, los objetivos que se han querido alcanzar han sido:

- Fomentar la enseñanza y el aprendizaje mediante la interacción.
- Promover la comunicación oral y escrita.
- Organizar y gestionar información.

- Conocer, analizar y sintetizar el contexto histórico del tema elegido así como los diferentes términos que se han trabajado (Empatía histórica, Identidad personal, colectiva e intercultural, Movimiento Migratorio, Los otros)

En cuanto a los resultados obtenidos aún se está trabajando en ellos y quedan pendientes para una futura publicación. Por otro lado, esta dinámica pretende aplicarse también al alumnado del Máster de Formación del Profesorado, cuyo perfil es completamente diferente, con el fin de observar y comparar los resultados. No obstante queremos adelantar una de las conclusiones a las que se ha llegado analizando, a modo de ejemplo y como muestra de anteriores investigaciones, estos dos casos significativos de emigrantes y retornadas canarias, que tienen que ver con lo planteado aquí. Y es la comprobación de que el proceso migratorio de por sí es un factor importante en la conformación de la identidad, pero es el conflicto con los otros y el trauma sufrido en él, el que produce la problemática de una *identidad social inadecuada*, al margen de la edad del individuo, que puede suponer que este se sienta excluido de la ciudadanía. Por lo que resulta vital que los futuros maestros sean conscientes de la importancia de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, no sólo por su importancia como conocimiento social, sino para evitar que en la construcción de la identidad de su alumnado, cuya base social es diversa y multicultural, se pueda fomentar la inclusión y la igualdad de forma que se alcance la ciudadanía intercultural.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Andreu, B. (2016). Movimientos migratorios e identidad. Historia, cultura y problemática abordada en las aulas desde la Historia Oral: El ejemplo del Sáhara Occidental. 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. 383-390). Madrid: Entinema, ULPGC y AUPDCS.
- Andreu, B. (2013). *La búsqueda del Dorado en el Sahara. Intereses, colonización y proceso migratorio de los canarios*. Tesis doctoral no publicada. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, *Revista de Educación*, (Extra 1, 33-56.), Accesible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=11399>

- Bretones F.D. y González-González, J.M. (2011). Identidad y migración: la formación de nuevas identidades transculturales. En H.M. Cappello y M. Recio (eds). *La Identidad Nacional. Sus Fuentes Plurales de Construcción*. México: Plaza y Valdés Editores. 137-164.
- García, R. (2008). Inmigración e Identidad. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año III, 17, 275-288.
- González, N; Henríquez, R.; Pagés, J. y Santiesteban, A. (2008). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En (En Línea) *Colloque "Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté" Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques?*, Nantes, 8-9 décembre 2008. Accesible en: http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/Gonzalez-Henriquez-Pages-Santiesteban_Nantes-2008.pdf
- Guichot, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: Del multiculturalismo a la interculturalidad. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación* 16, 25-44.
- Rodríguez, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 85-101.
- Zapata, G. (2012). *La migración y sus consecuencias en la vida emocional*, Consultado el 4 de enero de 2017, en: <https://consultapsicoterapia.net/adultos/la-migracion-y-sus-consecuencias-en-la-vida-emocional/351/>

LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. CAMBIOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Rosa M^a Ávila Ruiz

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
rmavila@us.es*

Olga Duarte Piña

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
oduarte@us.es*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, en este ámbito de difusión de investigaciones y reflexiones, hemos venido publicando y compartiendo nuestros trabajos sobre la Educación Patrimonial en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y en el Máster del Profesorado de Enseñanza Secundaria (Ávila y Duarte, 2012; Ávila y Duarte, 2014; Ávila y Duarte, 2015). En ellos hemos analizado el conocimiento profesional que los estudiantes desarrollan desde posiciones iniciales simplistas a otras más complejas vinculadas a una visión sociocríticas del conocimiento patrimonial deseable. La aportación que hacemos resume nuestra investigación en una reflexión teórica-práctica con una aproximación a los resultados y conclusiones que en próximos trabajos difundiremos cuando terminemos el análisis de los datos, junto a propuestas formativas que desde un principio han estado vinculadas a estudiantes del Grado de Educación Infantil, cuando éstos realizan actividades en la asignatura Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía.

En el estudio que presentamos a continuación, damos un paso más trabajando el desarrollo del conocimiento práctico profesional de los estudiantes a maestro y los cambios epistemológicos que se producen cuando diseñan unidades didácticas sobre patrimonio cultural. Si en publicaciones anteriores detec-

tábamos las dificultades y obstáculos que tiene este alumnado cuando comienza a trabajar sucesivamente los problemas prácticos profesionales referidos a la Educación Patrimonial, ahora, y entendiendo la formación como un proceso reflexivo, orientado y acompañado desde la acción docente, utilizamos el diseño de las unidades didácticas para indagar qué cambios epistemológicos se producen en los estudiantes a maestro cuando tratan de aplicar lo aprendido en los referentes teóricos-prácticos en la formulación del conocimiento escolar (Grupo Investigación en la Escuela, 1991), que, a través del diseño de Unidades Didácticas, se convierte en el Conocimiento Práctico Profesional, por excelencia.

Así pues, reflexionaremos sobre la necesidad de cambiar el modelo dominante de enseñanza patrimonial, desde modelos más simplificadores, estáticos y acríticos, como el modelo tradicional, hacia otro más complejo, evolutivo y crítico, identificado con un modelo de carácter constructivista e investigativo (Ávila, 2001). Igualmente, se reflexiona sobre la conveniencia de que los docentes construyan un conocimiento práctico profesional que supere disyunciones del tipo teoría-práctica, conocimiento disciplinar y didáctico, para generar un pensamiento complejo e integrador del hecho educativo patrimonial (Cuenca *et al.*, 2013) en el que los cambios epistemológicos impliquen un desarrollo profesional en el alumnado en formación y porque, su análisis y valoración contribuiría a mejorar nuestra docencia y la formación del profesorado, en general.

El estudio se realiza con el alumnado que ha cursado la asignatura «Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía» en el Grado de Educación Infantil, desde el año escolar 2013-2014, utilizando como instrumentos de investigación las propias unidades didácticas realizadas en grupo de trabajo y las reflexiones que sobre ellas realizan cada estudiante a maestro en sus «Diarios de clase». El número total de alumnos es de 310 alumnos y alumnas.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Más allá de los aprendizajes que los maestros en formación alcanzan con el desarrollo de la asignatura, nos ha interesado resaltar y analizar las dificultades y obstáculos que van surgiendo y que impiden niveles de formulación del conocimiento patrimonial, profesional y escolar, deseable. Dificultades y obstáculos que determinan los momentos básicos del proceso formativo en el que han de diseñar propuestas didácticas complejas, donde se definen las finalidades de su enseñanza en torno al patrimonio cultural, la selección de los contenidos, la secuencia de actividades y los criterios de evaluación para trabajar una Educación Patrimonial deseable. En esta fase del trabajo no se llega a alcanzar ni un «conocimiento profesionalizado del contenido» (Martín, 1994, citado por Porlán y Rivero, 1998) ni una adecuada formulación del conocimiento escolar. Por ello, pretendemos que los alumnos en formación a maestro superen obstáculos

epistemológicos y metodológicos relativos a una tendencia a la fragmentación y disociación entre teoría y la práctica, a una concepción aditiva del proceso educativo, una concepción simple de las técnicas de enseñanza, donde el conocimiento patrimonial queda reducido a los elementos patrimoniales histórico-artísticos y a una visión unidireccional del aprendizaje dirigido por el docente, primando en todo ello una finalidad conservacionista y cultural, con ausencias absolutas de posiciones críticas y participativas en la protección y conservación del patrimonio.

Partiendo de ello queremos provocar el cambio de estas concepciones en el momento de diseñar propuestas de educación patrimonial pues, es en este momento de la asignatura, cuando se concibe el conocimiento profesional y, por ende, escolar deseable, como “una visión interdisciplinar, un concepto holístico y simbólico-identitario de patrimonio y en el marco de un modelo didáctico de carácter constructivista y sociocrítico” (Cuenca *et al.*, 2013:13).

Por tanto, hay que ahondar en el conocimiento del profesor en formación y desvelar los cambios epistemológicos que se producen durante el proceso formativo atendiendo a dos niveles de formulación de sus ideas: el referido a las teorías aprendidas en el nivel académico y el conocimiento práctico derivados de sus experiencias como alumno y como futuro docente. Además, hay que controlar dos variables relacionadas con el diseño de propuestas didácticas: la variable del contenido a enseñar y su metodología y la de las estrategias de aprendizaje que sea capaz de articular y evaluar.

Siguiendo a Porlán y Rivero (1998), el conocimiento profesional se puede caracterizar en dos tipos de saberes que pueden hallarse en el alumnado en formación. Los saberes formalizados (conocimiento metadisciplinar, cosmovisiones, conocimiento disciplinar y didácticas específicas) y los saberes experienciales (teorías implícitas, rutinas y guiones de acción, creencias y principios de actuación y conocimientos curriculares concretos). Sin embargo, como sostienen Porlán *et al.* (2001) entre el conocimiento académico y el conocimiento en la acción existe un espacio epistemológico que conecta la teoría con la acción y permite integrar parte de estos dos tipos de conocimientos en esquemas organizados en torno a problemas prácticos profesionales.

Así, el conocimiento profesional deseable que desarrollan los estudiantes a maestro, cuando tratan de aprender a enseñar una educación patrimonial deseable no es la mera aplicación de la teoría, sino la reconstrucción de sus concepciones de partida que se han ido reestructurando en el trabajo realizado en los problemas prácticos profesionales. Desde este modelo se resalta la idea de investigación en todo el proceso de desarrollo profesional, como eje estructurador en el que destacamos el desarrollo profesional tanto en la dimensión del conocimiento profesional como en la capacidad de formular el conocimiento escolar deseable. La investigación basada en problemas sería la mejor estrategia para ir construyendo el conocimiento práctico profesional a través de los problemas prácticos profesionales que referidos a la Educación Patrimonial planteamos como sigue:

Núcleo problemático 1: Concepto de patrimonio cultural, función social y finalidades educativas del patrimonio cultural.

Subproblemas:

- *¿Qué función ha tenido y debería tener el patrimonio Cultural de Andalucía en la Educación Infantil?, ¿qué ideas tenemos sobre el concepto de patrimonio?, ¿cuál es su valor educativo?, ¿qué recursos se utilizan en la enseñanza del patrimonio en Educación Infantil?*
- *¿Cuál es la finalidad de la Educación Patrimonial en la Educación Infantil?, ¿cómo conocer y valorar el patrimonio cultural como signo de identidad individual y colectiva de los pueblos y naciones?*

Procedimientos: Cuestionario de ideas previas, lectura de artículos académicos para aportar nuevas informaciones y elaboración por grupo de trabajo de un vídeo dedicado a un pueblo donde se presenten y clasifiquen los elementos patrimoniales más significativos y se proponga una actividad de educación patrimonial.

Valores: Reconocimiento de la evolución del concepto de patrimonio cultural, función y finalidad social y educativa, valoración de su enseñanza para la formación ciudadana crítica.

Núcleo problemático 2: Difusión del patrimonio cultural en los ámbitos formal y no formal de la educación.

Subproblemas:

- *¿Cómo se difunde y se enseña el patrimonio cultural en la educación formal?, ¿qué tipos de patrimonio contempla en el currículo? ¿qué posibilidades tiene de ser enseñado?, ¿cómo se proyecta el patrimonio cultural en los libros de texto y otros materiales curriculares?, ¿cuál es la concepción del patrimonio que muestran estos materiales?*
- *¿Cómo se difunde y se enseña el patrimonio cultural en la educación no formal?, ¿qué características tienen los programas educativos de los museos e instituciones dedicadas a la difusión del patrimonio cultural?, ¿qué relaciones se establecen entre el ámbito no formal y formal de la educación?, ¿qué aprender de esta necesaria interrelación para favorecer la formulación del conocimiento escolar?*

Procedimientos: Trabajo por grupos para determinar la presencia del patrimonio en la Orden de 5 de agosto de 2008, que desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía; análisis de materiales curriculares de Infantil para comprobar la correspondencia entre la normativa y los materiales, formulación de hipótesis, diseño de una propuesta de mejora a una unidad

didáctica del libro de texto o proyecto educativo; visita a una exposición y creación de un museo para el aula de Educación Infantil.

Valores: Valoración del patrimonio cultural y su tratamiento en el currículo de la Educación Infantil, en los proyectos de aula y en los libros de texto, valoración de la coherencia curricular y la correspondencia entre la normativa y los libros de texto, desarrollo de la capacidad crítica y de mejora didáctica. Apreciación de la necesaria interconexión entre el ámbito educativo formal y no formal y valorar el acercamiento al patrimonio cultural desde el patrimonio personal que constituyen los objetos conservados de la infancia.

Núcleo problemático 3: Enseñanza patrimonial deseable.

Subproblemas:

- *¿Cómo elaborar una unidad didáctica como elemento estructurador de conocimiento profesional y escolar?, ¿cómo seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos patrimoniales?, ¿cómo integrar las actividades en un proyecto educativo de conocimiento patrimonial deseable?*
- *¿Cómo evaluar una propuesta de Educación patrimonial deseable?, ¿qué criterios definir para evaluar los aprendizajes?*

Procedimientos: Diseño, por grupos de trabajo, de una unidad didáctica dedicada a una estancia elegida del Real Alcázar de Sevilla, siguiendo un guión de trabajo para la construcción del conocimiento patrimonial escolar.

Valores: Reconocer el conocimiento profesional patrimonial y el conocimiento escolar con el desarrollo de principios didácticos para la enseñanza del patrimonio cultural, apreciar y dar continuidad a un modelo de enseñanza investigativo.

3. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS COMO EJE DE INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO PROFESIONAL

En el modelo de formación que proponemos, las unidades didácticas tienen un objetivo concreto que es la necesaria articulación entre la teoría y la práctica y más allá de este primer objetivo trasciende la conexión entre el conocimiento profesional y el currículo y el conocimiento escolar y el entorno del alumnado.

La realización de una unidad didáctica por grupos de trabajo es como la puesta al día de todo cuanto se ha trabajado en los problemas prácticos profesionales anteriores y para los estudiantes a maestros representa la reflexión sobre los conocimientos teóricos aprendidos y sobre los aprendizajes alcanzados con las experiencias prácticas anteriores, como el vídeo “Mi pueblo mi patrimonio”, el análisis y propuesta de mejora de los materiales curriculares de

Educación Infantil y la creación de un museo en la actividad “Mi patrimonio, mi museo”. En definitiva, la unidad didáctica va a recoger todos estos aprendizajes y va a suponer un ejercicio de integración de la teoría y la práctica, del conocimiento disciplinar y didáctico para generar una propuesta de enseñanza patrimonial. Es una apuesta por la coherencia entre los fundamentos del conocimiento profesional y la construcción del conocimiento escolar deseable, dos caras de una misma moneda, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural, trabajando un elemento patrimonial concreto, en nuestro caso, el Real Alcázar de Sevilla (véase Ávila y Duarte, 2015). Supone un principio de isomorfismo o coherencia entre el modelo formativo que se practica y el modelo que se propone para una educación patrimonial deseable.

El trabajo para el diseño de la unidad didáctica está dividido en dos partes, la primera responde a la aplicación de lo aprendido y recapitulado a partir de los problemas prácticos profesionales trabajados como partes del conocimiento profesional y la segunda es la secuencia de actividades diseñada donde queda explicitado el conocimiento escolar.

En el guión de trabajo que ha de seguir el alumnado deben responderse las siguientes cuestiones:

1. ¿Por qué y para quién enseñar la estancia elegida? Contextualizándose la propuesta siguiendo la Orden de 5 de agosto de 2008 y especificando el curso en el que se va a experimentar.
2. ¿Para qué enseñar la estancia elegida? Definiendo los objetivos de las tres áreas de Educación Infantil y los objetivos específicos relacionados con la estancia del Alcázar elegida en grupo.
3. ¿Qué enseñar de la estancia? Debiéndose realizar una selección de contenidos y justificando porqué han sido elegidos. También distinguiendo los tipos de patrimonio que se va a trabajar y desde qué conceptualización. Los contenidos elegidos, a su vez, deben clasificarse en conceptuales, procedimentales y actitudinales.
4. Relación de los contenidos elegidos con las áreas y bloques de la Orden de 5 de agosto de 2008.
5. ¿Cómo enseñar? Definiéndose una metodología investigativa.
La segunda parte correspondería a la construcción del conocimiento escolar deseable en relación a la estancia del Alcázar elegida, tal y como sigue a continuación
6. Posible secuencia de actividades.
 - 1.- De motivación:
Debería tenerse en cuenta las ideas e intereses de los alumnos. Puede ser la elaboración de un cuento, un montaje o una escenificación.
 - 2.- Actividades de desarrollo:
Actividades ligadas a las áreas de conocimiento que proponen y a la enseñanza del patrimonio cultural.

- 3.- Actividades de resolución de problemas relacionados con la conservación del patrimonio.
Juegos de simulación, rincón o mapa de los aprendizajes.
6. a. Cada actividad deberá justificarse de la siguiente manera: sentido de la actividad, objetivos y contenidos que se trabajarán en cada actividad, desarrollo de la misma y temporalización.
7. Evaluación de la propuesta didáctica y criterios para valorar los aprendizajes.

En relación al ciclo metodológico y de evaluación del conocimiento práctico profesional desarrollado por los estudiantes a maestro de Educación Infantil cuando aprende una Educación Patrimonial deseable, debemos poner el énfasis en que las actividades propuestas no se deben organizar en secuencias rígidas y lineales. Proponemos al alumnado una secuencia cíclica y flexible de manera que toda la propuesta tenga un componente evolutivo que viene determinado por los problemas prácticos profesionales. Este ciclo metodológico se entiende dentro de una estrategia formativa más amplia referida al desarrollo profesional que deben adquirir los estudiantes a maestro, siempre desde un proceso evaluativo entendido como investigación y regulación del proceso formativo. Por tanto, la evaluación que realizamos en cada una de las actividades tiene una dimensión procesual, es formativa y continua, de manera que en cada una de las actividades estamos cuestionando de manera crítica el modelo formativo de referencia con la finalidad de que cada alumno/a pueda construir su modelo didáctico personal.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Dado que el estudio empírico de la investigación que presentamos está por concluir, en lo que sigue avanzamos algunos resultados y algunas conclusiones extraídos del análisis de nuestro diario de clase, cuyo análisis de datos cualitativo y cuantitativos difundiremos en próximos trabajos. Por tanto, los resultados obtenidos avalan la idea de que el la Educación Patrimonial es un ámbito de enseñanza totalmente nuevo para los estudiantes a maestro de Educación Infantil, por tanto sus concepciones iniciales plantean una gran resistencia al cambio. Resistencias que tienen un origen *endógeno* y que se derivan de un sistema más amplio de creencias en torno al conocimiento en general: una concepción aditiva del proceso educativo, una concepción simple de las técnicas de enseñanza, una relación mecánica y lineal entre la enseñanza y el aprendizaje y una disociación entre teoría y práctica (Ávila, 2001) que se construye desde las instituciones educativas en las que todo el profesorado participa. Por otro lado, resistencias también *exógenas*, determinadas por la concepción de lo que significa la escuela infantil y a un modelo de enseñanza espontaneísta o activista di-

fácil de cambiar por la propia tradición que la Educación Infantil ha tenido a lo largo de la historia de la educación, vinculada al “juego por el juego”, sin más referentes teóricos que la visión simplista y “lúdica” del currículo de Educación Infantil y, por ende, de la formación inicial de este profesorado.

Es por lo que cambiar las ideas y las prácticas profesionales de los estudiantes a maestro, cuando aprenden a enseñar la educación patrimonial deseable lleva consigo grandes dificultades a pesar de las lecturas realizadas y las experiencias didácticas diseñadas, incluidas las unidades didácticas, lo que nos lleva a pensar que la formación de este profesorado tiene que hacerse de forma lenta y secuenciada, en una reconstrucción continua y progresiva de sus ideas iniciales que, por otra parte, no se pueden sustituir por aquellas que la investigación educativa considera más adecuada.

A lo largo de nuestra experiencia como formadoras de maestros y maestras podemos avalar la idea de que es necesario tener la paciencia suficiente para cumplir las expectativas que tenemos al comienzo del proceso formativo en la educación patrimonial. Así, procuramos transiciones progresivas al conocimiento profesional deseable, que suponen avances consolidados y significativos en relación a las concepciones iniciales, eludiendo el paso de unos constructos a otros de manera rápida y porque se tiene que terminar el programa, que no llevan consigo más que saltos en el vacío con pocas posibilidades de mantenerse en el tiempo. Es la única manera de conseguir que el profesorado en su formación inicial, desde una metodología constructivista e investigativa, construya un modelo didáctico personal que le permita generar contextos de auténticos aprendizajes. En este sentido, creemos que los programas formativos diseñados a través de problemas prácticos profesionales, que lleve al alumnado a la construcción de un conocimiento práctico profesional, ayudan a los futuros maestros, en nuestro caso de Educación Infantil, a elaborar propuestas metodológicas de cierta complejidad y puedan orientar una práctica innovadora y profesionalizada cuando se dispone a enseñar una Educación Patrimonial deseable.

Concluir diciendo que donde confluyen la teoría con la práctica, ese *espacio epistemológico* denominado así por Porlán *et al.* (2001), Conocimiento Práctico profesional, es donde el alumnado puede tomar consciencia de sus conocimientos y experiencias, porque han entrado en dialéctica durante el proceso de formación docente, conocimientos y experiencias previas que son reformulados conscientemente y que suponen dificultades que han de superar para seguir avanzando en su profesionalización. En esta confluencia, donde el conocimiento profesional se hace práctico, han de quedar muy claras las finalidades de una educación patrimonial sociocrítica que implique la formación de ciudadanos comprometidos que valoren y respeten los elementos patrimoniales por su valor simbólico-identitario, finalidad que debe aprender significativamente el estudiante a maestro para trabajar en su futura profesión docente con el alumnado de Educación Infantil.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2015). De cómo hacer visible el patrimonio cultural en el currículum. Un ejemplo de desarrollo profesional. En Hernández, García y De la Montaña -coords.- *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, págs. 419-428. Universidad de Extremadura: AUPDCS.
- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2014). Mi patrimonio, mi museo. Una experiencia didáctica en la formación inicial del profesorado de educación infantil. En Pagès y Santisteban -coords.- *25 años de investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*; vol. 2, págs. 371-378. Barcelona: AUPDCS/Servei de Publicacions UAB.
- Ávila, R. M^a y Duarte, O. (2012). Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro. Una actividad para la formación docente y ciudadana. En García, De Alba y Santisteban -coords.- *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*; vol. 2, págs. 471-480. Sevilla: Díada. Editora.
- Ávila, R. M^a (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada. Editora.
- Cuenca, J. M. *et al.* (2013). Patrimonio y Educación: quince años investigando. Estepa Giménez, Jesús -ed.- (2013) *La educación patrimonial en la escuela y en el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Duarte, O. y Ávila, R. M^a (2015). La construcción del conocimiento patrimonial profesional. Desde una perspectiva histórico-artística a una didáctica del patrimonio cultural integrado en la formación inicial de docentes. *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, 13, 135-150.
- Grupo Investigación en la Escuela (1991). *Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Presentación y cuatro vols. Sevilla: Díada. Editora.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 15 (2), 155-171. Barcelona: ICE UAB/ Vicerectorat d'Investigació de la Universitat de València.

CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA¹

Samuel Borja Garcia

*Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València
samuel.borjagarcia@gmail.com*

David Parra Monserrat

*Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València
david.parra@uv.es*

1. INTRODUCCIÓN

Ahondar en las concepciones que tienen los maestros y maestras sobre la enseñanza o sobre las diversas materias que forman parte del currículum puede darnos ciertas claves para entender su praxis profesional. En este sentido, esta contribución da cuenta de una investigación centrada en cómo los futuros docentes, estudiantes que están acabando su formación inicial del Grado de Magisterio, entienden la historia, ya que esa concepción influirá en el uso público que hagan de ella en el futuro.

Teniendo todo esto presente, esta investigación descansa fundamentalmente en dos pilares. El primero gira en torno a la sociogénesis de la historia escolar: la configuración histórica de dicha disciplina. Para ello, resulta de enorme interés el concepto de *código disciplinar* acuñado por Raimundo Cuesta y todos los trabajos que, en esta línea, han señalado la pervivencia de una idea de historia escolar que, desde el siglo XIX, se vinculó a determinadas finalidades, prácticas y narrativas. Los elementos que dieron lugar a esta historia se mantuvieron más o menos de manera perenne hasta los años setenta del siglo XX (Cuesta, 2001), cuando la educación tecnocrática de masas irrumpió en los planes de estudio (Mateos, 2001). La historia se desvinculó de muchos de sus usos tradicionales (especialmente de aquellos más explícitamente patrióticos), algo que incrementó la percepción de que había perdido el sentido útil que se le había dado hasta entonces (Fox, 1997).

¹ Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la Unión Europea.

El segundo pilar es aquel que hace referencia no tanto a la representación social de la historia (ligada al *código disciplinar*) como a los recuerdos o vivencias escolares (desde la Primaria hasta los estudios universitarios) de las personas con las que se ha realizado la investigación.

A través del diseño de una entrevista semiestructurada hemos accedido a la memoria episódica de los estudiantes que integran la muestra, es decir, a los recuerdos sobre el contexto personal y espacial de las experiencias vividas y relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de la historia. El aula, su relación con el profesor/a, aquello positivo que recuerdan de las sesiones, etc., todo eso es información relevante para entender por qué conciben la historia escolar como lo hacen. Este tipo de memoria facilita el acceso a la denominada memoria semántica, es decir, a las concepciones e ideas que tienen sobre la historia, ya que existe la evidencia de que ambos tipos de memoria funcionan de manera interdependiente (McKoon, 1986).

Durante la investigación se han valorado los posibles sesgos o condicionantes en las respuestas del alumnado teniendo en cuenta las advertencias de Schacter en su obra *Los siete pecados de la memoria*. Así, por ejemplo, había personas que impugnaban una determinada concepción tradicional de la historia a nivel teórico, pero en la práctica no eran capaces de concretar esa crítica y reproducían esquemas clásicos. En esos casos era importante plantear algún tipo de aplicación de esa supuesta visión crítica para ver si la impugnación era real o fruto del “pecado de la propensión” (Schacter, 2003).

También se ha valorado la dimensión sentimental o emocional de los recuerdos del alumnado (Damásio, 2006), ya que esto puede ayudarnos a entender determinadas imágenes relacionadas con la historia enseñada en la escuela (Barton, 2010). El conocimiento de todo esto podrá ayudarnos a comprobar si en el alumnado existe una visión crítica con respecto a la historia en base a unas emociones primarias o si se trata de un discurso elaborado a partir de cuestiones sociales generadas durante la formación universitaria.

La mayoría de investigaciones sugiere que las concepciones de un/a maestro/a cuando inicia sus estudios universitarios están muy arraigadas en su cerebro, por lo que si no observa un cambio metodológico, teórico, práctico y actitudinal significativo no cambiará sus concepciones iniciales: la manera que tendrá de enfocar la educación de sus alumnos y alumnas será la misma que él recibió (Romero, 2014).

Por todo lo dicho, resulta fundamental indagar en los recuerdos y las representaciones de los futuros docentes, en la visión que tienen de la historia y de sus usos públicos, si queremos promover una transformación profunda que vaya más allá de cambios técnicos/metodológicos y que promueva un tipo de educación reflexiva, crítica y útil en el contexto de una sociedad democrática.

2. HIPÓTESIS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación intenta dar respuesta a una serie de preguntas que detallamos a continuación:

¿Qué actitudes y conocimientos se desarrollan en la formación inicial de la enseñanza de la historia? ¿Qué queda de todo ello en los recuerdos del alumnado? ¿Qué carencias piensan que tienen los alumnos de Magisterio para enseñar historia? ¿Qué obstáculos pueden verse plasmados en esos recuerdos de manera consciente? ¿Cómo conciben los alumnos de Magisterio la enseñanza de la historia?

Se parte de la hipótesis de que las personas entrevistadas mostrarán una concepción de la historia escolar claramente influenciada por el peso del *código disciplinar*, de las metodologías usadas a lo largo de sus años de escolarización y del tipo de actitud con la que sus profesores acometían la tarea de enseñar historia en el aula.

Por tanto, para averiguar qué concepciones de la historia tienen los sujetos integrantes de la muestra, resulta fundamental adentrarse en su memoria en la línea planteada por diversos trabajos que preceden a esta investigación y que le sirven de base (Souto, Martínez y Beltrán, 2006; Merchán, 2007; Parra, 2013; Fita, 2013; Souto, Valcárcel y Parra, 2014).

En un segundo nivel nos interesa ver de qué modo incide la formación inicial de Magisterio en esa concepción de la Historia de los futuros docentes para comprobar si hay diferencias entre aquellos que han recibido una determinada formación específica y los que no la han recibido. Nuestro objetivo es averiguar hasta qué punto se repiten las rutinas y confirmar o rechazar las hipótesis de partida de otros trabajos, como los citados en el párrafo anterior, que nos dicen que la formación inicial difícilmente transforma algunas rutinas y prácticas escolares adquiridas por los alumnos y muy interiorizadas.

Mediante la técnica de la entrevista semiestructurada se han comparado dos grupos de 7 y 6 alumnos, respectivamente, del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. El primero, integrado por estudiantes de la mención de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), poseía una formación generalista en historia, común a todos los alumnos de Magisterio de Educación Primaria. El segundo estaba integrado por estudiantes que habían elegido cursar, en tercero y cuarto curso, la mención de Artes y Humanidades. Esta mención aporta al alumnado una mayor carga formativa en Ciencias Sociales y, específicamente, en didáctica de la Historia y la Geografía.

La entrevista semiestructurada nos ha parecido la herramienta adecuada para la investigación debido a la cantidad de información y matices que puede aportar. Citando a Navarro y Martínez Valcárcel, este instrumento es de gran utilidad “para conocer las características del contexto, del docente y su metodología, de la motivación del alumnado, las propuestas de mejora y el conocimiento declarativo y procedimental de Historia” (Navarro y Martínez, 2012).

Los resultados obtenidos del análisis de ambos grupos han sido cotejados con los de una investigación anterior realizada por Sara Fita en 2013 con alumnos de primer curso de la misma facultad. Con todo ello se pretendía:

- Valorar si habían variado las concepciones que tenían al inicio de la carrera.
- Analizar si los alumnos de Magisterio, al acabar el grado, tienen capacidades críticas y reflexivas a la hora de entender el estudio histórico, cosa que condicionará su praxis futura para fomentar una educación democrática en las aulas.
- Descubrir si existen diferencias notables entre los alumnos que cursan la mención de Artes y Humanidades y aquellos que reciben una formación más generalista en Ciencias Sociales.

Para facilitar la comparación, la metodología utilizada debía estar en consonancia con la empleada por Fita (2013) en su trabajo, por lo que el diseño de la entrevista (de 13 preguntas y una duración media aproximada de 40-45 minutos) debía tener en cuenta el tipo de preguntas elaboradas por esta autora en el marco del "Proyecto Murcia"². En este sentido, se han utilizado 6 preguntas similares a las que elaboró Sara Fita para poder establecer comparativas con mayor facilidad.

3. ALGUNOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La entrevista semiestructurada se organizó en 4 partes: la primera referida a los recuerdos de la historia escolar, la segunda enfocada a los recuerdos sobre los docentes, una tercera, con gran peso, sobre las concepciones de la historia, y por último, una serie de preguntas sobre la influencia directa de la formación específica en historia en Magisterio.

El análisis de la información ha sido cualitativo. A partir de la división de la muestra en subgrupos hemos establecido diversas categorías y códigos que han facilitado el análisis de los datos obtenidos, generando los resultados de la investigación.

En relación con los resultados de la primera parte, los recuerdos de la historia escolar, vemos que, en general, la asignatura despertaba un cierto interés en la mayoría de personas entrevistadas; sin embargo, su valoración no era mayoritariamente positiva, fundamentalmente por los contenidos presentados (aleja-

2 Proyectos de investigación "Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia de España Contemporánea" (PI-50/00694/FS/01) y "La formación de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Estudio de resultados al concluir el Bachillerato y las PAU" (EDU2010-16286), ambos dirigidos por Nicolás Martínez Valcárcel.

dos de sus intereses), el papel del docente o las estrategias metodológicas que se utilizaban. En este sentido, 8 de los 13 estudiantes ponían el énfasis en la inutilidad de unos conocimientos que debían memorizar y repetir:

- 12.1: “No, nunca me han gustado, porque me aburren bastante, y no no, aparte de porque son muy memorísticas, son exámenes muy memorísticos y hay que recordar muchas fechas y no me interesaba mucho”
- 13.1: “Momentos históricos que te lo tienes que saber porque está en el temario y porque forma parte de, sí de la historia de España o de la historia en general, pero no lo veía atractivo, ni útil tampoco, entonces cuando no ves algo útil no..”

En cuanto a la segunda parte, los recuerdos sobre los docentes, preguntábamos a los estudiantes tanto por la relación personal como por cuestiones relacionadas con la práctica profesional. Con respecto a esto último, en general recordaban unas metodologías tradicionales que no eran bien valoradas. Cuando se produce una ruptura con esas prácticas o rutinas (introducción de ideas previas, cierta participación en el aula, trabajo cooperativo, uso de material didáctico diferente al libro de texto, etc.), suele dejar una huella bastante nítida en el alumnado:

- 11.2: “...Pues en concreto, recuerdo uno que, de hecho, cuando veo a compañeros de clase y eso, lo solemos recordar del 3er curso del instituto, el profesor que te he comentado que nos gustaba bastante, de un trabajo que nos hizo hacer de antropología. Lo hicimos de mi pueblo, la verdad es que nos involucramos mucho en el trabajo, buscamos información, fotografías, no sé, un típico trabajo que harías en la universidad, de ese nivel, pero ya en el instituto y entonces..., nos gustó mucho...”

Sobre la concepción de la historia que tenían los alumnos, la parte de mayor peso en la investigación, se han obtenido 185 referencias (o unidades de significado). La base de datos del trabajo de Sara Fita contaba con 145 referencias, por lo que, numéricamente, la comparación ha sido posible. De las referencias, 101 correspondían a los alumnos del itinerario TIC y 85 al grupo de la mención de Artes y Humanidades.

Dadas las limitaciones de extensión de la presente aportación, nos centraremos simplemente en uno de los aspectos abordados con relación a la concepción de la historia: las finalidades o usos públicos de dicha disciplina. En la tabla I hemos dispuesto los porcentajes de los datos obtenidos según las categorías donde encuadrábamos las unidades de significado.

TABLA I. PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE FINALIDADES/USOS DE LA HISTORIA

	INTERPRET. DE LA REALIDAD	MAGISTRA VITAE	CONCIENCIA CRÍTICA Y CIUDADANA	ELABORACIÓN DISCURSO SOBRE EL PASADO	CULTURA GENERAL	APROBAR EXAMEN	NINGUNA
1° MAGISTERIO (2013)	11,97%	23,24%	14,79%	11,26%	30,28%	8,45%	NP
4° MAGISTERIO (TIC)	10,89%	19,8%	19,8%	11,88%	30,69%	0,99%	3,96%
4° MAGISTERIO (AYH)	13,09%	11,90%	52,38%	10,71%	11,90%	-	-

Como podemos ver, la hipótesis de algunas de las obras señaladas anteriormente se cumple, aunque con matices. No se produce una impugnación de las concepciones de la historia en los alumnos que inician sus estudios universitarios ni tampoco en buena parte de los que se encuentran en el último curso de la carrera. En este sentido, observamos que los porcentajes en las respuestas del grupo TIC y de los alumnos de primero entrevistados por Fita son muy parecidos según las categorías preestablecidas.

Por otra parte, existe una cierta diferenciación entre los alumnos que han cursado formación específica en Ciencias Sociales (grupo mención Artes y Humanidades) y aquellos que han recibido una formación generalista, teniendo estos últimos un discurso mucho más reflexivo y crítico sobre la historia.

Enlazando con la última parte de la entrevista, aquella que se centra en la influencia directa de la formación específica en historia en Magisterio, detectamos que todos los entrevistados del grupo de la mención de Artes y Humanidades hacían referencias directas a su formación en la universidad como elemento clave en su concepción actual de la historia y, además, lo justificaban de forma coherente, algo que no ocurría con todos los entrevistados del grupo TIC. Observamos, por otra parte, una diferencia clara en los niveles de aparición de aquello que consideramos una historia crítica y reflexiva, muy presente en los estudiantes de Artes y Humanidades y escasa en la de los alumnos TIC (aunque ligeramente mayor que en el caso de los estudiantes del primer curso investigados por Fita). Todos los testimonios que impugnaban las concepciones iniciales sobre la historia hacían referencia a su relación con aquellos profesores que les habían “abierto los ojos” y lo señalaban de la siguiente manera: les unía un vínculo afectivo, el discurso crítico se veía acompañado por metodologías alternativas que permitían la construcción del propio discurso por parte del alumnado y existía un clima agradable y democrático en el aula. Los alumnos, además, se

habían sentido partícipes de la asignatura, no viendo al profesor como un elemento extraño, opresor y acaparador del saber.

Pese a ello, los dos grupos analizados se igualaban cuando se demandaba una aplicación práctica de un discurso teóricamente reflexivo y crítico. A través del uso de las fuentes históricas o del análisis de las finalidades e intencionalidades del currículum, muchos testimonios perdían profundidad de ideas, ya que no eran capaces de concretar esa crítica en su práctica profesional de futuros docentes.

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados en esta contribución apuntan a una interiorización por parte del alumnado de una necesidad de cambio en la concepción de la disciplina histórica y a la asunción de un discurso crítico que se detecta con mayor nitidez en los estudiantes de la mención de Artes y Humanidades que en el resto. No obstante, parece que todo ello no se concreta necesariamente en un cambio en las prácticas, para lo que se requeriría una mayor profundización en todas estas cuestiones.

Obviamente, los resultados recogidos en este texto son muy limitados y con escaso valor estadístico, de ahí que esta investigación, iniciada en el marco de un Trabajo de Fin de Máster, se esté ampliando actualmente para la realización de una tesis doctoral. En este caso, la muestra analizada es de 50 alumnos y alumnas, lo que representa aproximadamente el 10% del alumnado que cada año se matricula en el primer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria en la Universitat de València. Mediante este trabajo más exhaustivo se pretenden reforzar o impugnar las conclusiones extraídas del análisis de los grupos más reducidos para valorar no sólo la representación de la historia de los futuros maestros y maestras, sino también la incidencia del plan de estudios (y de los distintos itinerarios o menciones) en su reforzamiento o transformación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9 , 97-114.
- Cuesta, R. (2001). Voces y ecos de la enseñanza de la historia (1875-1936). *Aula*, 13, 79-81.
- Damásio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Fita, S. (2013). *Finalitats de la història escolar. Percepcions contraposades d'alumnes i professors*. Valencia: Trabajo Fin de Máster (Universitat de València).
- Fox, I. (1997). *La invención de España*. Madrid: Cátedra.
- Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, 13, 19-35.
- McKoon, G. (1986). A critical evaluation of the semantic/episodic distinction. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory and Cognition*, 12, 295-306.
- Navarro, E. y Martínez, N. (2012). Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. de Alba, F. F. García y A. Santiesteban (Coords.), *Educación para la participación ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 410-420). Sevilla: AUPDCS.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 , 3-22.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22-1, 1-35.
- Schacter, D. L. (2003). *Los siete pecados de la memoria*. Barcelona: Ariel.
- Schacter, D., Buckner, R. L. y Addis, D. (2007). Remembering the past to imagine the future: the prospective brain. *Nature*, 8, 657-660.
- Souto, X. M., Martínez, N., y Beltrán J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 55-71.
- Souto, X. M., Valcárcel, N. y Parra, D. (2014). La representación poliédrica de la memoria escolar. Un proyecto de investigación sobre las clases de historia de España. En N. Martínez (Dir.), *La Historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 29-52). Valencia: Nau Llibres.

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: INVESTIGACIÓN SOBRE LO QUE APRENDEN LOS FUTUROS PROFESORES DURANTE SU PROCESO FORMATIVO

Liliana Bravo Pemjean

Universidad Alberto Hurtado (Chile)
libravo@uahurtado.cl

M. Soledad Jiménez Morales

Universidad Alberto Hurtado (Chile)
majimene@uahurtado.cl

1. PRESENTACIÓN

En este trabajo se presentan los resultados de la segunda aplicación del modelo de evaluación intermedia realizada en la Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales que tiene una duración de cinco años. Esta evaluación se realiza en función de un perfil intermedio previamente definido en conformidad de la propuesta formativa y se expresa en desempeños de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar en los dos primeros años de la carrera. Perfil y evaluación intermedia se presentan como herramientas de monitoreo de aprendizaje y se constituyen en fuentes de información para la evaluación y actualización de los programas de estudio y para la determinación de los resultados de aprendizajes clave para el ciclo de profundización.

Para la definición del perfil intermedio del profesor de Historia y Ciencias Sociales egresado de la Universidad Alberto Hurtado, se identificaron aquellos componentes formativos específicos que dicen relación con habilidades que tienen continuidad y se complejizan en términos de aplicación en el ciclo de profundización y que, en definitiva, se configuran como sello identitario: (1) fundamentos pedagógicos de la práctica docente, (2) estrategias de observación y aproximación a la realidad escolar y a la práctica docente y (3) sustentos teórico prácticos de la didáctica específica con acento en un enfoque orientado a la formación ciudadana. Este sello se va configurando a partir de ofertas formativas que permitan al docente en formación crear un nuevo conocimiento para producir aprendizaje de la disciplina. Este nuevo conocimiento es distinto al conocimiento disciplinar o académico y es la base de la formación de un

buen profesor porque como afirman Grossman, Wilson y Shulman (2005) “Los buenos profesores no sólo conocen su contenido sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva” (p. 5). Dicha producción de aprendizaje de la disciplina que acontece en el espacio y tiempo de la clase, requiere de un complejo razonamiento y acción pedagógica que, según Shulman (2001), “suponen la existencia de un ciclo [de] actividades de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión” (p. 184).

En consonancia con lo anterior, la evaluación intermedia ha sido diseñada en función de una situación que permita que los estudiantes pongan en acto los conocimientos aprendidos en el ciclo básico y que para efectos evaluativos son traducidos en los siguientes desempeños:

- *Evalúa críticamente una situación de aula, determinando obstáculos y oportunidades para el aprendizaje de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales con la finalidad de orientar propuestas de aula alternativas.*
- *Diseña una propuesta de aula, considerando los pasos de la propuesta de diseño didáctico y elementos propios de las CCSS y Humanidades, para favorecer el aprendizaje de la disciplina en estudiantes de educación media con perspectiva ciudadana.*
- *Argumenta la viabilidad de un diseño didáctico, comunicándose adecuadamente desde un posicionamiento pedagógico instrumental, crítico o ecológico, con el fin de dar cuenta de su visión/enfoque para el análisis de alternativas de propuesta de aula.*

Se trata de resolver una **situación profesional** que propicia la integración de los contenidos seleccionados a partir de una tarea que contextualiza la movilización de contenidos. En este sentido la evaluación diseñada sigue la lógica de un enfoque competencias “(...) que obliga –al igual que en relación a las formas de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje– a transitar desde una concepción de la evaluación centrada en restitución de contenidos o en la aplicación de procedimientos hacia otra en que lo principal sea la movilización de saberes y capacidades que el estudiante realiza en el marco de situación de evaluación integrativas.” (Bravo,; Milos, 2007:53).

Esta situación incluye tres fases, cada una de las cuales se divide en una instancia de trabajo individual y otro colectivo, intentando de esta manera obtener información sobre la capacidad de evaluar y proponer alternativas de aprendizaje desde la perspectiva personal y de argumentar y consensuar, en diálogo con otros, un diseño didáctico sustentado desde la pedagogía, la didáctica y las ciencias sociales. Una de las principales modificaciones realizadas en relación a la primera aplicación fue considerar para cada fase instancias de trabajo individual y colectivo que permitieran poder personalizar niveles de logro y por tanto individualizar apoyos.

El énfasis está puesto en aquellos aprendizajes que debiesen haber desarrollado los estudiantes en los dos primeros años de la carrera y cuyo desarrollo garantizan la continuidad de su formación en el ciclo de especialización, tres años siguientes. Particularmente para poder responder a las exigencias del ciclo de profundización, en el ámbito de la didáctica y de la especialidad, se ha puesto el acento en la evaluación y diseño de propuestas de aula orientados a la formación ciudadana. Esta motivación a repensar la forma de enseñar y aprender ciudadanía es relevante para el sujeto docente en formación, que se constituye como otro ciudadano, que sin duda también requiere tener experiencias curriculares que visibilicen posibilidades para resituarse y reconfigurarse en torno a qué ciudadanía lo compromete y está dispuesto a reflexionar y vivir en su escuela y con sus estudiantes (Jiménez, Bravo y Osandón, 2013). Es a través de un diseño didáctico con sentido ciudadano que el futuro profesor da cuenta de las concepciones y finalidades que le asigna a la enseñanza de la disciplina. En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales y, en coherencia con el Perfil de Egreso de la carrera, los alumnos debiesen ser capaces de evaluar y diseñar propuestas orientadas a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno social y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Esta actividad evaluativa se realiza de manera presencial en tres días consecutivos en un laboratorio de tecnología donde los estudiantes cuentan con todos los recursos necesarios para enfrentar en condiciones adecuadas este desafío. El resultado de cada una de las fases es enviado por email a un correo creado para cada grupo que desarrolla esta actividad. A partir de los resultados generales de la evaluación se analiza la necesidad de ajustes curriculares o de diseño e implementación de actividades complementarias¹. Los resultados por estudiantes se entregan en entrevista personal, siendo el centro de la conversación los posibles mecanismos de mejora frente a las debilidades detectadas.

A continuación presentamos el modelo de evaluación describiendo cada una de las fases que lo constituyen y los resultados obtenidos en el trabajo individual de cada fase.

1 Después de la primera aplicación se realizaron ajustes en los cursos de Didáctica y se ha evaluado la factibilidad de incorporar un taller de habilidades comunicativas para aquellos estudiantes, futuros profesores, que tienen dificultades en este ámbito.

2. FASES Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN INTERMEDIA

Fase 1: análisis de una situación de enseñanza aprendizaje

La tarea consiste en identificar y fundamentar, a través de evidencias, posibles obstáculos y oportunidades para el aprendizaje de la Historia que pudiesen orientar el diseño de una propuesta de aula alternativa orientada a la formación ciudadana.

Trabajo individual

- Cada estudiante revisa una serie de evidencias de clase generadas en un contexto y una unidad de contenido particular. En este set de evidencias se incorporan registros de clase, materiales de aprendizaje, materiales de enseñanza.
- Teniendo como referencia los componentes para el análisis de una situación didáctica, se debe realizar una lectura de los extractos entregados y definir al menos un obstáculo y una oportunidad de aprendizaje de la disciplina en el aula.
- Cada obstáculo y oportunidad debe sustentarse en evidencias y argumentos que permitan comprender su incidencia en el proceso didáctico.
- Producto: informe individual según formato preestablecido.

Trabajo colectivo: grupos de trabajo de tres personas

- Cada miembro del grupo debe compartir los resultados de la fase anterior para seleccionar un obstáculo y una oportunidad a considerar como base para el diseño de una propuesta de aula alternativa orientada a la formación ciudadana.
- Se redacta un relato argumentativo que justifica la selección de obstáculo y oportunidad.
Producto: informe grupal según formato preestablecido.

Fase 2: Diseño de propuesta de aula

La tarea consiste en diseñar una propuesta de aula con orientación ciudadana que, considerando la oportunidad y el obstáculo consensuado en la fase anterior, se presente como una alternativa a la clase original.

Trabajo Individual

- Cada estudiante, en base al trabajo realizado en la fase anterior, debe desarrollar un informe escrito que dé cuenta de una reflexión personal que ayude a la elaboración de una propuesta de aula.
- Producto: informe individual según formato preestablecido.

Trabajo colectivo: grupos/ equipos de trabajo de tres personas

- Cada miembro del grupo debe compartir los resultados de la fase anterior como base para el diseño de una propuesta de aula alternativa a la analizada en la primera fase.
 - Considerando las respuestas de cada integrante, el grupo debe desarrollar una propuesta alternativa orientada a la formación ciudadana. Para ello utilizarán el modelo de diseño didáctico ocupado durante su recorrido formativo que considera²:
 - Problematización
 - Red de contenidos
 - Metas y submetas
 - Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- Producto: Diseño didáctico para una unidad acotada a 2 horas pedagógicas.

Fase 3: Comunicación de alternativas posibles para analizar el diseño realizado

La tarea consiste en defender, rebatir o rechazar una propuesta de aula realizada por otro grupo dando cuenta de la capacidad para argumentar a partir de un posicionamiento pedagógico-didáctico y disciplinar inicial y demostrar habilidades comunicativas.

Trabajo Individual

- Cada estudiante, recibe la descripción de contexto y el diseño didáctico elaborado por otro grupo y debe construir un argumento para defender/rebatir la propuesta de acuerdo al rol asignado.
- Producto: informe individual según formato preestablecido.

Trabajo colectivo: grupos/ equipos de trabajo de tres personas

Cada grupo debe preparar y realizar una “Simulación de una situación de debate profesional” de 15 minutos en la que cada miembro, considerando los argumentos desarrollados en el trabajo individual, deberá posicionarse en el rol/enfoque asignado para defender, cuestionar o rechazar la propuesta.

Considerando la participación de cada estudiante se evalúa:

- Comunicación argumentativa (elaboración y uso de argumentos pedagógicos, didácticos y disciplinares).
 - Comunicación dialógica (incorporación de comentarios y/o situaciones emergentes)
- Producto: Registro audiovisual.

2 Los aspectos subrayados son los que se evaluarán de manera preferente. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje más específicas se abordan en la didáctica de la especialidad en el 6° semestres

3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

La evaluación de cada una de las fases, tanto en el trabajo individual y colectivo, se realiza en función de rúbricas que especifican indicadores de aprendizaje que se traducen en tres niveles de logro: satisfactorio, medio y bajo. A continuación presentamos los resultados del trabajo individual en cuanto representan los aprendizajes de cada estudiante en particular, permitiéndonos personalizar las necesidades de apoyo. En términos generales el trabajo colectivo sigue la misma tendencia.

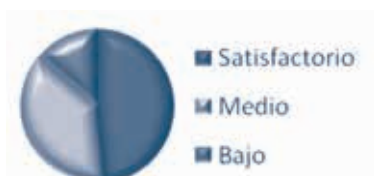
Desempeño 1: Evalúa críticamente una situación de aula, determinando obstáculos y oportunidades para el aprendizaje de la historia con la finalidad de orientar propuestas de aula alternativas.

Los estudiantes, en su mayoría, son capaces de evaluar críticamente una situación de aula sustentando obstáculos y oportunidades para el aprendizaje a partir de evidencias. Así mismo son capaces de argumentar jerarquización de estas para la toma de decisiones. Este aspecto es clave en el proceso de formación profesional en cuanto implica movilizarse desde la crítica basada en el sentido común a la sustentada en argumentos pedagógicos y didácticos.

EVALUACIÓN DE OBSTÁCULOS		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	05	17,24
Medio	17	58,62
Bajo	07	24,14
Total	29	100



EVALUACIÓN DE OPORTUNIDADES		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	14	48,28
Medio	11	37,93
Bajo	04	13,79
Total	29	100



Desempeño 2: Diseña una propuesta de aula con perspectiva ciudadana, considerando los pasos de la propuesta de diseño didáctico y elementos propios de la Ciencias Sociales y las humanidades para favorecer el aprendizaje de la disciplina en estudiantes de educación media.

Los estudiantes han desarrollado habilidades para definir aspectos claves para el trabajo de diseño (problematización, organización de los contenidos y definición de metas y estrategias de cierre y evaluación) de manera general. El aspecto más débil hace referencia al diseño preliminar de contenidos y metas de aprendizaje. Un aspecto que puede haber incidido en este punto es que tanto los cursos de profundización histórica y geográfica como los de didácticas de estas mismas especialidades se imparten a partir de tercer año y para la definición de metas de aprendizaje con orientación ciudadana es necesario un manejo de los saberes disciplinares de mayor complejidad que permita a los estudiantes tener un rango de movilidad amplia respecto de las posibilidades de abordar los distintos temas.

PROBLEMATIZACIÓN		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	07	23,33
Medio	17	56,67
Bajo	06	20,00
Total	30	100



CONTENIDOS Y METAS DE APRENDIZAJE		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	08	26,67
Medio	15	50,00
Bajo	07	23,33
Total	30	100



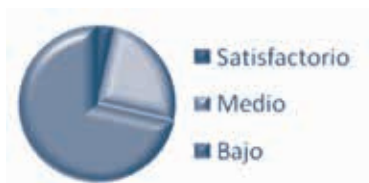
CIERRE Y EVALUACIÓN		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	17	56,67
Medio	10	33,33
Bajo	04	10,00
Total	30	100



Desempeño 3: Argumenta la viabilidad de un diseño didáctico, comunicándose adecuadamente desde un posicionamiento pedagógico instrumental, crítico o ecológico, con el fin de dar cuenta de su visión/enfoque para el análisis de alternativas de propuesta de aula.

Los estudiantes dan cuenta de habilidades comunicativas muy disímiles, presentándose debilidades en la elaboración y comunicación de argumentos pedagógicos y didácticos consistentes con enfoques teóricos específicos. Sus discursos para el aula se sustentan en generalidades que no permiten reconocer posicionamientos teóricos claros.

HABILIDAD ARGUMENTATIVA		
NIVEL	N° ESTUDIANTES	%
Satisfactorio	01	03,57
Medio	07	25,00
Bajo	20	71,43
Total	28	100



4. CONCLUSIONES

Entre los principales objetivos del ciclo básico de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado está el de aproximar al estudiante, desde el inicio de sus estudios, a los lenguajes propios de la pedagogía y a la comprensión de la clase en sus condiciones y complejidad particular, que son la definición por esencia el objeto de conocimiento y del análisis empírico para la construcción de una teoría acerca de la enseñanza (Sensevy, 2007). Se pretende que “abandone” su rol de estudiante escolar y transite hacia el de profesor utilizando como escenario la complejidad de la clase, la situación didáctica que se expresa en ella y sus dinámicas y variables internas. Para esto desde el primer semestre se busca promover, desde los distintos cursos del área de Educación, la adquisición de herramientas básicas de observación, análisis e indagación educativa, centrándose en los discursos pedagógicos y didácticos presentes en el aula.

A partir del análisis de los resultados de la aplicación de este modelo de evaluación intermedia se puede afirmar que la información recogida es importante tanto a nivel de visibilización de aprendizajes específicos como de detección de posibles debilidades del modelo mismo.

En cuanto a los aprendizajes, su aplicación demostró que las habilidades contempladas en las situaciones de trabajo son abordables por parte de los estudiantes lo que nos puede indicar que con mayor o menor regularidad y/o explicitación han tenido oportunidad de desarrollarlas en el ciclo básico en cuanto son logradas por un porcentaje alto de estudiantes. Esto es altamente significativo porque son requisitos para el desarrollo de los cursos que siguen, especialmente en las líneas de pedagogía y didáctica. Un ámbito en el que

debemos poner especial atención es el de las habilidades de comunicación argumentativa tanto escrita como oral. Mientras que en la argumentación escrita lo más débil es la construcción de argumentos con solidez teórica desde la perspectiva de la pedagogía y la didáctica; la gran debilidad en la comunicación oral, en un sentido dialógico, corresponde a la capacidad para presentar y replantear argumentaciones consistentes en una situación de diálogo con otros con fluidez y claridad.

Por su parte, la aplicación de la secuencia evaluativa en sus tres fases y modalidades, reveló la duplicidad de tareas entre el trabajo individual y colectivo que no necesariamente se traduce en la entrega de información de mejor calidad o complejidad sobre los desempeños de los estudiantes. Esto nos lleva a reevaluar la instancia de trabajo colectivo ya sea en su permanencia o en su sentido y diseño.

Finalmente, en términos globales, y con dos evaluaciones intermedias aplicadas en un contexto de implementación de un nuevo plan de estudio, se han visibilizado necesidades de ajuste a la trayectoria formativa que dicen relación con el lugar y/o contenidos de actividades curriculares. De manera especial se deben considerar ajustes en la línea de las didácticas que permitan profundizar y complejizar el posicionamiento de los futuros profesores y el desarrollo de habilidades específicas para el ejercicio de la docencia.

En cuanto a la habilidad comunicativa, especial atención requiere la indagación sobre las oportunidades reales de desarrollo de la capacidad para comunicar argumentaciones de manera oral y escrita que tienen durante su formación los futuros profesores que egresan de la carrera. Específicamente en relación a la oralidad es necesario evaluar la posibilidad de analizar la factibilidad de un taller de habilidades comunicativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, L. y Milos, P. (2007) Evaluación de competencias en la enseñanza de la Historia: construcción y validación de un instrumento. *Revista Iber*, 52, 51-62.
- MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile.
- Sensevy, G. (2007) Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. «*L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*». PU Rennes. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/accion-didactica-Sensevy-2007.pdf> .

- Shulman, L.S. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, 83, 163-196. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184436/rev83_shulman.pdf
- Grossman, P. Wilson, S. y Shulman, Lee (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2-25. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42833/24723>
- Jiménez, M.; Bravo, L.; Osandón L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la Historia. En Muñoz Delaunoy, I. y Osandón Millavil, L. (Coords.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. 203- 224. Santiago de Chile: DIBAM.

LA ENSEÑANZA DE LA PERIODIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, TEMUCO - CHILE

Daniela Cartes Pinto

*Doctoranda en Educación en Didácticas de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
dcartespinto@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación versa sobre las representaciones de la periodización que tienen los y las estudiantes de pedagogía en historia, geografía y educación cívica de la Universidad de la Frontera, Temuco-Chile. La periodización es un concepto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, porque determina mayores posibilidades de comprensión y expansión de los aprendizajes en relación a los operadores temporales (pasado, presente y futuro).

Según Pagès, conocer cómo los futuros profesores median la enseñanza es fundamental, ello porque las “prácticas escolares son prácticas sociales históricamente constituidas y en constante conflicto, con variables a considerar como las que remiten a las instituciones, las curriculas y los contextos concretos” (Pagés, 2004:47).

La investigación sobre las representaciones de la enseñanza de la periodización en la Formación Inicial Docente (FID) es la base para comprender la racionalidad temporal con que el futuro profesor construirá el currículo. Según Pagès (1999), la preparación para enseñar contenidos (periodización) es una pieza fundamental en el desarrollo de una práctica educativa y en obtener aprendizajes en materia de construir una conciencia temporal en los estudiantes.

2. PREGUNTAS, OBJETIVOS Y SUPUESTO

El cuestionamiento de la investigación nace a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué representaciones de la periodización y de su enseñanza tienen los estudiantes en formación inicial docente?

El supuesto de investigación del cual partimos es que los profesores en formación tienen una concepción de la periodización dominada por un modelo neopositivista cronológico tradicional y un segundo aspecto, es que los operadores temporales para diseñar una periodización se basan exclusivamente en aspectos relacionados con la datación y cronología.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo general de la investigación es identificar las representaciones de periodización que poseen los estudiantes en FID. Los objetivos específicos fueron:

1. Indagar que saben los estudiantes en formación inicial docente sobre periodización.
2. Establecer categorías según las representaciones de periodización de los estudiantes en Formación Inicial Docente.

Es una Investigación educativa en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de carácter cualitativo, basado en un estudio de caso. En ella se interpretan los aspectos más significativos del concepto de periodización en los estudiantes FID.

Los participantes seleccionados fueron estudiantes en formación del primer y noveno semestre de la carrera de pedagogía en historia, geografía y educación cívica de la Universidad de La Frontera, Chile. La selección de los informantes fue de carácter intencional, porque responde a la cercanía y desempeño profesional del investigador(a) y la población de estudio comprende:

- Participantes del 1° semestre y de 9° semestre, los primeros inician el proceso de formación, mientras que el segundo grupo se encuentra en la etapa final y con actividades de práctica pedagógica;
- La edad de los participantes oscila entre los 18 a 24 años, y
- El total de participantes fue de 29 estudiantes.

Los instrumentos de investigación fueron cuestionario de preguntas abiertas y entrevistas semiestructuradas. El cuestionario respondió a recabar información sobre los tipos de periodización y las entrevistas permitieron profundizar en las percepciones, las creencias, las opiniones, significados y actitudes de la periodización.

4. REFERENCIAS TEÓRICAS

Tiempo histórico en la Didáctica de las Ciencias Sociales

El tiempo está presente en todas nuestras actividades, por ejemplo saber qué hora es y saber en qué día nos encontramos. Según Pagès y Santisteban (2010): “Esperamos, desesperamos, hacemos tiempo, perdemos, recortamos, alargamos el tiempo, damos o nos toman tiempo. El tiempo pasa rápido y lento, se acelera o, incluso, ¿se detiene? El tiempo es historia, la nuestra y la de todas las personas, es pasado colectivo, es interrelación de pasado, presente y futuro” (p. 282).

La temporalidad define la organización y comprensión del conjunto social, adquiere particularidades y jerarquías propias, en ella se reconoce la importancia del tiempo cronológico.

El tiempo histórico, desde su epistemológica histórica (actual), según Torres (2001) es: “<un tiempo plural que varía según la realidad a la que es referida y según el colectivo o grupo humano al que es aplicado. Es un tiempo que actúa arítmicamente, por movimientos internos de tipo discontinuo, con diferentes articulaciones moleculares de cantidad, con diferentes cualidades>” (p. 15).

Comprender el tiempo histórico, requiere de ciertas nociones temporales que están íntimamente relacionadas con los procesos psicológicos, así las nociones históricas se construyen sobre las nociones temporales sociales y éstas sobre las personales. Un ejemplo ilustrativo son las sociedades primitivas donde el tiempo es discontinuo, el día se divide en diversas actividades (actividades relacionadas con la ganadería).

Para Asensio, Carretero y Pozo (1989), el tiempo histórico es importante desde tres puntos de vista fundamentales a la hora de construir un currículo escolar: en primer lugar, el aspecto disciplinar la historia es inseparable del concepto de tiempo. Por su parte, la historia concibe al tiempo como uno de sus conceptos disciplinares fundantes y lo precisa desde el enfoque de la Nueva Historia en tres movimientos temporales que se presentan simultáneamente a ritmos diferentes (tiempo histórico, social y personal).

Según Pagès (1997) plantear el tiempo histórico es pensar a su vez en el tiempo social. Los ritmos de vida son una cuestión de tiempo, las actividades de las personas toman un ritmo o un fluir. Levine (2006) plantea que la cuestión del tiempo depende de la persona, la tarea y el contexto, también se debe considerar que la experiencia del tiempo es siempre del presente y la idea que de él nos hacemos procede de esa experiencia y de la conciencia de la duración y del cambio, el cual permite al individuo referenciar el presente, el pasado y el futuro.

El cambio

El eje central dentro del tiempo histórico es el cambio. “El cambio es un concepto inherente a la historia, significa modificación y transformación. La realidad del tiempo se funda en la del cambio, el cual por otra parte, contribuye a conferir al tiempo su diversidad... sin cambio, no hay tiempo...” (Torres, 2001:194). Tiempo y cambio podrían interpretarse como lo mismo, debe tenerse en cuenta que “el tiempo emerge del cambio, es preciso que haya varios cambios y que no estén muy alejados unos de otros” (Pomian, 1990:385).

Así tiempo y cambio requiere de una instancia que coordine esos “cambios”, dándole una organización e interrelación, es ahí donde emerge la periodización. A su vez el concepto de cambio es inseparable de la continuidad o la permanencia. Santisteban (2005) expone: “El binomi canvi-continuitat inclou a la vegada altres conceptes, que de vegades s'utilitzen com a sinònims de canvi, però que en realitat els matisen o els complementen, com són evolució i revolució, creixement i desenvolupament, transició i transformació, progrés, modernitat i decadència” (p. 209).

Los conceptos “tiempo”, “el cambio” y “la permanencia” están íntimamente relacionados con la periodización porque implica construir una racionalidad del pasado para diferenciar a las sociedades en el tiempo.

5. PERIODIZACIÓN

Según Hassani (2005), la historia utiliza el tiempo para datar, medir, periodizar, estructurar y organizar las fechas, desde allí generar un relato que organice un fenómeno socio-histórico. Esta organización del tiempo es subjetiva al historiador, ajustar o cortar ciertos aspectos permite aproximarse al tema propuesto y así el objeto de estudio tiene mejor inteligibilidad.

Dentro del trabajo del historiador, “la periodización historiográfica” es una práctica muy arraigada. En términos metodológicos, cada período posee un código particular que viene dado por el tipo de fuente o documentos utilizados en la investigación (historiografía). Desde un ámbito epistemológico la especificidad de cada fragmento de tiempo seleccionado por el historiador requerirá una operación de periodización, lo anterior sucede porque es imposible reconstruir la totalidad del tiempo.

El acto de periodizar va asociado al eje cronológico porque es “una herramienta del “historiador” tiene un elevado poder fáctico, al servir para establecer el marco temporal de los fenómenos históricos, para orientarnos en el tiempo al permitirnos relacionar acciones por su sucesividad, (...), por su simultaneidad – contemporaneidad” (Torres, 2001:191).

¿Qué significa periodizar?, para autores como Ségal (1991), Hassani (2005), Santisteban (2005) y Gilbert (2014) periodizar implica cortar segmentos de tiempo a partir de un elemento: el cambio. Cada segmento de tiempo posee características propias asociada a su unidad analítica.

La transición de un período a otro está dada por una relación discontinua, pero en la mayoría de los casos “los períodos son considerados en una relación dinámica en la que su sucesión pone de relieve sus vínculos, lo que permite pensando al mismo tiempo la continuidad y ruptura” (Gibert, 2014:9). Otros conceptos asociados al cambio son las coyunturas y/o simultaneidad que darán las pautas para marcar una periodización.

Como proceso didáctico la enseñanza de la historia enfrenta día a día la problemática de los períodos y la periodización. Para Ségal (1991), la enseñanza de la historia es fomentar el desarrollo de una actitud crítica frente a la vida social y transmitir medios técnicos y metodológicos de este comportamiento, así los estudiantes deben aprender de inmediato que la historia se construye sobre los rastros del pasado, identificar los signos escritos y no escritos.

Según Pagès (1989), periodizar significa individualizar una serie de aspectos relevantes en un proceso social. Pare llevarlo a cabo se deben considerar algunas características generales: el pasado histórico, caracterizar las etapas, comparar los períodos desde los ámbitos simples a lo más complejos y posteriormente establecer los rangos cronológicos.

6. RESULTADOS

Los resultados de investigación se agruparon en cuatro ámbitos: establecer períodos según iconografías, identificación el cambio y la continuidad a partir de la historia familiar, una propuestas de periodización para una tribu amazónica y relatos de vida para establecer etapas de su vida.

I ÁMBITO: Tipo de periodización

La forma en que se periodiza está dada por tres categorías: clásica, alternativa y combinada. Los resultados apuntan al predominio una periodización clásica con un 45%. Es decir, utilizan principalmente parámetros de la cronología y la datación. Ponen énfasis en los hechos identificándolos con las iconografías y estableciendo nomenclaturas de la periodización occidental (edades históricas). Por otro lado, abordan una periodización alternativa con un 17%, visualizan los hechos históricos enmarcados en proceso históricos complejos, no determinan el año, sino más bien fijan aspectos de cambio, por ejemplo revolución tecnológica, crisis política, catástrofes.

Un tercer tipo de periodización es la combinada equivalente al 21%, componen una periodización con las dos primeras: la clásica y la alternativa. Se presenta una alternancia de la cronología con elementos históricos estructurales.

Los elementos diferenciadores entre el 1° y 9° nivel apuntan a que los primeros tienden a dar mayor prioridad a la periodización tradicional (56%) y a la periodización combinada (25%). Por su parte, los participantes del 9° semestre distribuyen un 31% en una periodización clásica; un 23% una periodización alternativa y solo un 15% desarrolla una periodización combinada.

II ÁMBITO: Cambio y continuidad

Uno de los puntos significativos de la periodización es el cambio, tomando los preceptos de Braudel, los ritmos y profundidad de los procesos históricos, llevan a conformar una realidad temporal, donde interactúan tres movimientos temporales diferentes que se dan simultáneamente: corta duración, mediana duración y larga duración.

Los estudiantes reconocen el cambio a partir del tiempo de corta duración equivalente a un 48%. Valoran principalmente lo relacionado con hechos personales, las tradiciones y los acontecimientos familiares. Mientras que un 31% de los participantes asocia el cambio a hechos de mediana duración, donde expresan situaciones asociadas a historias familiares y su entorno. Un 31% de los estudiantes identifica un ritmo de mediana duración en los hechos familiares. Un 14% asigna un valor significativo a los procesos de larga duración, manifestando que los acontecimientos de cambio y continuidad obedecen a una estructura mayor y reconocen aspectos estructurales de orden político, económico y cultural.

Los participantes reconocen la idea de cambio en relación a los acontecimientos personales y sociales (dictadura militar, violación de los DD.HH, globalización y el impacto de las tecnologías).

Dentro de las continuidades los estudiantes hacen mención al aspecto socio cultural y que aún se ven reflejados en la sociedad chilena y en las tradiciones familiares.

III ÁMBITO: Propuesta de periodización Tribu Amondawa

Las propuestas de periodización para la tribu se basan principalmente en edades clásicas con 38%, asociado a la periodización paleolítica y antigua (etapa de descubrimiento y post descubrimiento de la edad moderna). Otras representaciones son tiempo laboral con un 21%, lo cual indica un proceso más complejo de organización, atribuyendo jerarquías, especialización y momentos de la actividad laboral. Ello está ligado a un ritmo temporal más elaborado (mediada duración).

Aparecen otras categorías como el tiempo natural con un 10%; tiempo del arte y lengua con un 7% y por último un 3% reconoce un período de intercambios.

GRÁFICO 1: PROPUESTAS DE PERIODIZACIÓN, SEGÚN TRIBU AMONDAWA



Fuente: Elaboración propia.

Lo predominante en este ámbito es la periodización clásica positivista con características eurocentrista, las cuales no están alejadas del tipo de enseñanza que reciben en su formación escolar y universitaria. Cabe destacar que menos de un 20% hace alusión a un tipo de periodización alternativa, es decir presenta una estructura histórica que incorpora aspectos más allá de la cronología. Según Ségal (1991) esto involucra ritmos de cambio que estarían establecidos por diversas labores de la tribu. Para Torres (2001) este tipo de periodización se enmarcaría en una periodización marxista, donde las fuerzas y relaciones de producción se relacionan con las estructuras sociales de un grupo cultura.

En las entrevistas los estudiantes reconocen las dificultades para organizar las etapas en el tiempo y recurren a la estrategia de periodizar bajo criterios macros, por ejemplo: etapas antes del descubrimiento y períodos de sincretismo cultural. También esgrimen una combinación entre una periodización clásica occidental y alternativa, es decir, mantienen una estructura cronológica acompañada de acontecimientos relevantes dentro de su entorno inmediato (contacto cultural), pero no precisan los elementos de cambio que marca el paso de un periodo a otro.

IV ÁMBITO: Relatos de periodización personal y la periodización en la escuela

Un primer punto a considerar es que el tiempo personal estará altamente valorado en sus respuestas porque es de donde se sitúan los participantes. Un 72% de los estudiantes establece un tiempo personal, donde predomina una periodización clásica-positivista (cronología y datación). Se establece un alto valor del tiempo de corta duración, con ritmos de cambios asociados a su vida personal y familiar. Las representaciones de periodización se organizan en los sucesos de ciclo vital, situaciones familiares y escolarización.

Un segundo punto, es la relación que se establece con el entorno social y el tiempo personal, lo cual equivale a un 14%. Los participantes manifiestan las condiciones sociales de su entorno y detallan situaciones que suceden más allá de lo individual a través de acontecimientos ocurridos en su entorno, por ejemplo los años de escolarización, períodos laborales y vejez que deberá enfrentar.

Un tercer elemento, aunque débil es la relación entre tiempo personal, entorno social y hechos históricos, equivalente a un 10%. Los estudiantes dan cuenta de los hechos históricos interrelacionados con su entorno personal y los acontecimientos históricos, demostrando una mayor conciencia histórica.

Respondiendo al cuestionamiento cómo enseñarías a periodizar a los estudiantes en la escuela y cómo lo enseñas en tu práctica pedagógica, mencionan que enseñarían por medio de acontecimientos relevantes y la conciencia de cambio, para luego relacionarlos con hechos de corta/larga duración, y para definir dichos cambios utilizar los principios de las edades europea, priorizando en la conciencia del cambio. Pero en el segundo cuestionamiento se presentan las contradicciones, manifiestan una gran dificultad para enseñar el tiempo histórico en las escuelas. Uno de los motivos que exponen es que los estudiantes de secundaria no identifican los períodos de la historia y no comprenden los procesos de larga duración.

7. CONCLUSIONES

En torno al objetivo general los estudiantes en FID tienen una concepción de la periodización dominada por un modelo neopositivista cronológico tradicional. Los operadores temporales que utilizan los estudiantes de FID para diseñar una periodización que se basan exclusivamente en aspectos relacionados con la datación y cronología. Fijan sus representaciones en la información de orden cronológico (tiempo lineal). Un porcentaje menor periodiza de manera combinada, es decir fusionan aspectos de la periodización clásica occidental con aspectos amplios de procesos históricos (estructuras y coyunturas).

En relación a los objetivos específicos se pueden reconocer siete categorías que manifiestan los estudiantes a la hora de plantear una periodización; en primer lugar un tiempo biológico que se relaciona con el desarrollo del ser humano (ciclo vital: nacimiento, niñez, adultez, vejez y muerte); un tiempo natural que involucra los ciclos de la naturaleza, aludiendo a las estaciones del año y hacen mención especial al funcionamiento rotativo (día-Noche); un tiempo laboral que organiza las actividades laborales de una sociedad (caza, pesca, recolección); las edades clásicas utilizan una periodización tradicional basada en los períodos occidentales; la lengua como fenómeno particular para establecer la comunicación entre las lenguas oficiales e indígenas; el tiempo del arte como forma de organizar las etapas de una sociedad; por último, los períodos de intercambio donde la periodización se basa en los contactos comerciales que puede realizarse entre diferentes culturas.

Los estudiantes de FID proponen la división temporal a partir de: tiempo personal (ciclo vital), tiempo social (acontecimientos locales) y en un bajo porcentaje los hechos históricos (idea de cambio: tecnología, ideas, política y económica).

Analizadas las representaciones sobre periodización es posible concluir cuatro elementos claves:

- Valoran significativamente la periodización clásica occidental, porque le es conocida desde su formación escolar.
- Identifican el elemento de quiebre como parte central de la periodización, lo cual demuestra un dominio conceptual disciplinar del tiempo histórico, explicitan historiadores que abordan la periodización por medio de procesos de larga, mediana y larga duración.
- No obstante, a la hora de enseñar la periodización estos aluden que trabajan a partir de fechas, hechos y líneas de tiempo en power point. Lo cual demuestra una discrepancia entre lo que ellos saben y lo que efectivamente realizan en el aula.
- Los profesores en FID logran establecer formas diferentes de organizar el tiempo histórico (idea de cambio continuidad/ simultaneidad/ ciclos) pero en el desarrollo de su práctica pedagógica operan desde sus representaciones sociales clásicas o sea desde la datación y cronología.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascencio, M., Pozo, J., & Carretero, M. (1989). *La comprensión del tiempo histórico*. Madrid: Visor.
- Gibert, S. (2014). Les enjeux renouvelés d'un problème fondamental: la périodisation en histoire. *Revista ATALA*, 07-31.
- Hassani, M. (2005). *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- Levine, R. (2006). *Una geografía del tiempo*. España: Siglo Veintiuno.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'eso* (Tesi doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las ciencias sociales. En Benejam, P. y Pagès, J (Coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 209-226). Barcelona: ICE/HORS.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes a maestros de ciencias sociales, geografía e historia . *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161-178.
- Pagès, J. (2004). "Tiempos de cambios...¿Cambios de tiempo?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI". En F. Ferraz, *Reflexões sobre espaço-tempo* (págs. 35-53). Salvador de Bahía: UCSAL/Auarteto .
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES*, vol. 30, 82, 211-309.
- Pomian , K. (1990). *El orden del tiempo*. Madrid: JÚCAR.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* (Tesi doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ségal, A. (1991). Periodisation et didactique: le "moyen âge" comme obstacle á l'intelligence des origines de l'Occident. *Périodes*, 105-114.
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y edicación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de la Educación .
- Torres, P. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. Madrid: Ediciones de la torre.
- Trepát, C., & Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: GRAÓ.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: UN PROYECTO PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Álvaro Chaparro Sainz

ISEN, Universidad de Murcia
alvaro.chaparro@um.es

Salvador Alcaraz García

Universidad de Murcia
sag@um.es

José Víctor Villalba Gómez

ISEN, Universidad de Murcia
josevictor.villalba@um.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito universitario, especialmente desde las facultades de Educación, se aboga intensamente por una formación fundamentada en la reflexión crítica y en el análisis de la sociedad y de nuestro entorno desde una perspectiva introspectiva y enjuiciadora. El conjunto de los docentes, independientemente del nivel académico, ambiciona formar un alumnado crítico que sea capaz de discernir acerca de lo que le rodea y le afecta. Sin embargo, ¿cómo es posible hacerlo exclusivamente desde la teoría?, ¿cómo se puede hacer si no se vive?, ¿qué medidas podemos adoptar para que la reflexión crítica se traduzca en una acción reflexiva?, ¿qué medios se podrían activar desde las instituciones superiores educativas para combinar la teoría y la práctica más allá de las asignaturas dirigidas a las prácticas escolares?

Partimos de la absoluta convicción de que, desde la Universidad, debemos establecer los medios para instaurar mecanismos que hagan converger la Universidad, la Escuela y la Comunidad a través de un nexo común como es el servicio, es decir, la acción que en sí mismo se va a desarrollar. Con el objeto de dar una respuesta a esta necesidad, consideramos que el método Aprendizaje-Servicio (ApS) resulta la propuesta metodológica más acertada para conseguir los retos que los docentes nos proponemos.

Esta aportación recoge, al hilo de lo expuesto, las conclusiones obtenidas en torno a una acción docente innovadora desarrollada en un centro educativo desfavorecido de la ciudad de Cartagena. Este programa, llevado a cabo en un

entorno educativo con necesidades específicas, se ha extendido en paralelo a las prácticas escolares que el alumnado realiza en el contexto universitario y, al mismo tiempo, a través de una actuación docente que ha tenido lugar en horario extraescolar. El principal objetivo al que se ha deseado hacer frente residía en la implantación de una intervención docente que abordase las necesidades, tanto curriculares como sociales, detectadas en el alumnado del centro escolar y que, al mismo tiempo, éstas fuesen atendidas por futuros profesionales de la educación durante el horario de refuerzo escolar. En este sentido, el diagnóstico y, como consecuencia, la propuesta de intervención tienen su origen en la experiencia que durante tres cursos, desde el año 2013, se ha ido acumulando a través de un programa de voluntariado implementado en el mismo centro escolar. Este programa ha permitido, a lo largo de los años, detectar las necesidades, no sólo a nivel curricular, sino también social, de una parte del alumnado. Este hecho, implicó una reflexión a mayor escala en busca de una propuesta de acción docente y comunitaria concreta para estos niños y niñas. De este modo, el trabajo que aquí se presenta es una parte, por referirnos exclusivamente al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la respuesta que se propone a ese diagnóstico previo.

2. METODOLOGÍA

Las propuestas de Aprendizaje-Servicio desarrolladas desde contextos universitarios permiten reunir el aprendizaje de competencias para la práctica profesional, la formación para una ciudadanía activa y la materialización del ejercicio de responsabilidad social que, consideramos, debe asumir en la actualidad la universidad (Martínez, 2010). Una metodología de trabajo basada en ApS genera la posibilidad de establecer aprendizajes en contextos reales con el fin de alcanzar un adecuado conocimiento de la práctica docente. La intervención en un aula escolar de estudiantes universitarios en formación implica un aprendizaje real y significativo al tiempo de poder hacer frente a las demandas sociales a través de la prestación de un servicio a la comunidad.

Consideramos, como señala Tapia (2008:43) que el Aprendizaje-Servicio es un programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, que se encuentra orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad y que, al mismo tiempo, está planificado de forma integrada y conectada con los contenidos curriculares, de manera que ello permita optimizar el aprendizaje. En opinión de Rodríguez (2014), el ApS posee una serie de características que le definen en sí mismo y que le diferencian de otros programas de voluntariado o de servicio comunitario, como son:

1. Poseer un enfoque pedagógico-solidario aplicando una metodología de enseñanza-aprendizaje.
2. Tener unos objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje.
3. Implicar una formación profesional y formación ciudadana.
4. Requerir de fases de preparación, acción y reflexión.
5. Existir normas establecidas para el desempeño del servicio.
6. Requerir un planteamiento anticipado a la fecha del servicio.
7. Deber realizarse con la supervisión adecuada de un adulto.
8. Otorgar un certificado de acreditación del servicio.

En concordancia con lo que señala la profesora Margarita Rodríguez (2014) el ApS es un método de enseñanza que, concretamente en el ámbito de Educación Superior, busca vincular el aprendizaje del estudiante con el servicio a la comunidad generando beneficios en tres ámbitos: currículum académico, formación en valores y vinculación con la comunidad. Estos tres objetivos son la base en la que se fundamenta el programa que se ha implementado en el centro educativo de la localidad cartagenera. En esta línea, consideramos que el modelo ApS propone una acción educativa en la que convergen elementos que, por naturaleza propia, aparecen o se presentan de manera separada en las instituciones educativas, como son: la teoría con la práctica, el aula con la realidad, la formación con el compromiso y la cognición con la emoción (Butin, 2006; Manzano, 2010 citado en Rodríguez, 2014). En el ámbito educativo universitario en el que desarrollamos esta acción resulta indispensable, como señala Manzano (2010), que se recojan cuatro situaciones innegociables: que se produzca un aprendizaje académico protagonizado por los alumnos y alumnas que participan en el programa, la dirección del programa hacia la transformación y mejora tanto social como comunitaria, el impulso de un diálogo horizontal con la comunidad y, por último, una notable presencia de los estudiantes en la actuación.

Si bien los métodos de enseñanza basados en ApS son habituales y se encuentran en clara tendencia ascendente en el ámbito universitario, tanto en España como en Europa, según señala en su trabajo la profesora Rodríguez (2014), lo cierto es que la realidad, al menos en el plano universitario del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, no presenta tantos programas que se hayan llevado a efecto. Cabe señalar no obstante en esta línea, ciertos programas recientes como el que se ha desarrollado desde la Universidad de Almería (Jiménez, López y Moreno, 2015) o los que impulsaron desde la Universidad de Sevilla (Triviño y Rico, 2016), donde se propusieron más de una decena de propuesta ApS con el alumnado universitario.

3. MARCO TEÓRICO

La aportación se contextualiza en torno a un proyecto implementado en un CEIP de la ciudad de Cartagena por parte del profesorado del centro universitario ISEN (centro adscrito a la Universidad de Murcia) en el que han participado veinticuatro estudiantes universitarios que se encuentran cursando sus estudios en los grados de Educación Infantil o de Educación Primaria. El centro educativo participante en la propuesta se encuentra ubicado en un barrio constituido por familias en riesgo de exclusión social donde el contexto que circunda a la escuela la define, al tiempo que orienta sus prioridades. Así, la escuela combina la función educativa con una actuación social y humanitaria que ofrezca respuesta a las necesidades de su alumnado (Alcaraz, Chaparro y García, 2016).

En la actualidad, según información recogida del año 2016, el barrio cuenta con una población total que supera escasamente los dos millares de personas censadas, siendo el 22,5% (459 personas) de origen extranjero, principalmente de ascendencia árabe. Ante la falta de datos relativos al actual curso, en el que se ha desarrollado el proyecto, cabe señalar, a modo orientativo que, durante el curso 2015-2016, en el centro se escolarizaron un total de 270 alumnos y alumnas, perteneciendo 92 al segundo ciclo de educación infantil, 105 al primer tramo de educación primaria y 73 al segundo tramo de esta última etapa educativa (Alcaraz, Chaparro y García, 2016).

Desde el plano universitario, la institución de educación superior que participa y promueve esta propuesta formativa es ISEN Formación Universitaria, centro adscrito a la Universidad de Murcia en el que se cursan diferentes grados universitarios, entre ellos, el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria. Del total de estudiantes del centro universitario, 184 cursan sus estudios en Educación Infantil: 51 en el primer curso, 47 en el segundo, 43 en tercero y 43 en cuarto. En relación a Educación Primaria, en total son 368 los alumnos que cursan sus estudios en el centro: 77 en el primer curso, 97 en segundo, 87 en tercero y 107 en cuarto. Por otro lado, el claustro de profesores de esta universidad está conformado por 77 docentes, si bien en este proyecto educativo han participado únicamente cuatro profesores pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento, lo que pone en relieve el carácter interdisciplinar de la actuación docente. Las áreas presentes en esta intervención han sido: Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales, Expresión Plástica y Didáctica de la Organización Escolar. Cabe señalar igualmente cómo esta acción metodológica de Aprendizaje-Servicio ha estado abierta a la participación del conjunto del alumnado de ambos grados universitarios, habiendo contado en esta ocasión con un total de 24 alumnos y alumnas inscritos, ocho matriculados en el grado de Educación Infantil y doce en el de Educación Primaria.

Como resultado de la actuación de estas dos instituciones educativas se produce un servicio a la comunidad a través de la intervención docente de los

maestros en formación en las aulas. Los estudiantes universitarios desarrollan un servicio asistiendo en horario extraescolar al centro (lunes, martes y miércoles en horario de 16 a 18 horas) y desarrollando un plan de acción docente mediante el cual dan respuesta a las necesidades de los alumnos, al tiempo que, indefectiblemente, interiorizan los reflejos vinculados a la profesión de maestro (Alcaraz, Chaparro y García, 2016).

Este primer proyecto ApS implantado por parte del centro universitario ISEN se ha desarrollado a lo largo de ocho semanas entre los meses de octubre y diciembre. Cada una de las áreas participantes ha contado con dos semanas, es decir, seis días hábiles para llevar a cabo los “mini-proyectos” docentes. En lo que respecta de manera específica al área de Didáctica de las Ciencias Sociales, el objetivo central de este proyecto a menor escala residía en el descubrimiento y valoración de ciertas manifestaciones culturales y patrimoniales de la ciudad de Cartagena, aspecto que, en ambas etapas, se presenta como un objetivo curricular:

- a) En el caso del currículum de Educación Infantil, se establece en el Decreto 254/2008 que se implanta en la Región de Murcia, cómo uno de los objetivos docentes es: “Descubrir y valorar el entorno natural más próximo, e interesarse por algunas de las principales manifestaciones culturales y artísticas de la Región de Murcia”.
- b) En el caso del currículum de Educación Primaria, se establece en el Real Decreto 216/2014 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, dentro del área de Ciencias Sociales, cómo uno de las principales capacidades a desarrollar por parte del alumnado debe ser aprender a “valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, y asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora”.

En definitiva, lo que tratamos de mostrar a través de esta acción de innovación docente es cómo el aprendizaje de las competencias tanto profesionales como docentes se adquieren mejor y de manera más sólida mediante una experiencia diaria en un espacio escolar donde se produzca la intersección entre Universidad, Escuela y Comunidad. De la misma manera, consideramos que el alumnado conseguirá reforzar sus conocimientos, al tiempo que los voluntarios consoliden sus competencias docentes y, finalmente, que se produzca el servicio a la comunidad y a las familias mediante la intervención educativa.

4. EJECUCIÓN

Estamos de acuerdo con la reflexión realizada por los autores Jiménez, López y Moreno (2015:14), según la cual el tratamiento de las Ciencias Sociales en las sociedades actuales debe ayudar a “superar la construcción de un conocimiento escolar sustentado en la fugacidad y la inmediatez”. En esta línea, señalan los autores, corremos “el riesgo de familiarizarnos más con un tipo de percepción fragmentaria de la realidad social del presente que con la formación de un pensamiento histórico pausado y más complejo” (Jiménez, López y Moreno, 2015:14). Estas acotaciones nos obligan a reflexionar sobre la participación y la actuación del docente de este área en contextos de intervención educativa como el que se presenta en esta aportación: ¿qué posibilidades de actuación tenemos a través de la aplicación de un método ApS?, ¿podemos intervenir aportando nuevas estrategias de aprendizaje?, ¿podemos ser capaces de mejorar la adquisición de conocimientos sociales, culturales e históricos mediante una actuación docente basada en ApS?

Para hacer frente a este reto, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales se consideró que lo más oportuno residía en partir de la historia y los vestigios patrimoniales de la ciudad de Cartagena debido a la destacada presencia física que los restos arqueológicos poseen en la localidad, siendo éstos accesibles, al menos visualmente, a toda la población. Cartagena, en este sentido, se encuentra rodeada de colinas, estando la mayor parte de ellas coronadas por alguna construcción, ya sea militar, religiosa o civil. Esta particularidad define, sin duda, la historia de la ciudad y la vida de sus habitantes. Mirando a la historia, Cartagena se fundó en torno a cinco colinas que protegían la ciudad dotándola de lugares desde los que vigilar y controlar su espacio, honrar a sus deidades o situar los edificios de gobierno de la ciudad. El patrimonio histórico del que, en la actualidad, se puede disfrutar en Cartagena se fundamenta en el respeto que las instituciones y los habitantes han mostrado hacia la preservación de la herencia cultural que enriquece al municipio. Por ello, un reto al que debe hacer frente la población, especialmente la comunidad educativa, debe ser la enseñanza a nuestro alumnado de la valorización y puesta en relieve de su patrimonio arqueológico. El Teatro Romano, el Molinete, la muralla púnica, los refugios de la Guerra Civil o el castillo de los Moros son algunos de los principales vestigios que la historia ha cedido a la ciudad.

De esta manera, motivados por este contexto histórico, cultural y educativo se diseñó un pequeño proyecto educativo titulado “Apadrinamos un castillo”. Al hilo del marco curricular actual, se planteó al alumnado universitario voluntario la realización de una actividad introductoria que tuviese por objetivo principal el acercamiento de la cultura, a través del patrimonio, a los niños y niñas. De este modo, en la sesión inicial, a desarrollar en la primera de las dos semanas de trabajo, la actividad debía ser el comentario, análisis de imágenes e interpre-

tación mediante un dibujo del cuartel¹ situado en el Cerro de los Moros. Pese a que el mencionado cerro quede fuera de las cinco colinas originales de Cartagena y no forme parte de ellas, sí que es una de las colinas más importantes de la historia de ciudad, por lo que se podría aprovechar la ocasión para explicar brevemente el origen de la ciudad. Además, el hecho de ser una colina y de poseer en su cima un castillo nos puede dar pie a introducir alguna narración histórica de manera que el alumnado se identifique con la temática.

A través de imágenes actuales de los restos del cuartel, el alumnado debía comentar la imagen respondiendo a preguntas del tipo siguiente: ¿conocéis este lugar?, ¿habéis estado allí alguna vez?, ¿sabéis lo que es? La elección del mencionado cerro se explicaría por situarse próximo al colegio, motivo por el que sin duda se convertiría en un elemento de fácil identificación por parte del alumnado. Entre todos los presentes se compartirían las diferentes experiencias en torno a esta histórica colina de manera que cada uno pudiese construir una imagen mental del lugar. Tras ello, y como consecuencia de todos los contenidos recogidos y de la información mencionada, se invitaría al alumnado a dibujar la colina en cartulinas, dando como resultado producciones artísticas que posteriormente ellos mismos podrían colocar en sus aulas con el objeto de compartir con el resto de compañeros, ausentes en las horas extraescolares, sus experiencias.

En la segunda sesión, a desarrollar en la segunda y última semana, se invitaría al alumnado a continuar con el aprendizaje del principal patrimonio histórico de la ciudad de Cartagena, de manera que ellos mismos pudiesen sensibilizarse de la importancia de su conservación y de su trascendencia en el desarrollo de la propia ciudad. De este modo, se les indicaría cómo, próximo a la colina del Cerro de la Concepción, se encuentra el principal elemento patrimonial conservado en la ciudad: el Teatro Romano. Ante la imposibilidad de realizar una salida escolar, la actividad consistiría en hacer descubrir al alumnado la función del teatro, tanto en la actualidad como en época romana, así como sus principales elementos. Para ello, se les facilitaría una serie de enlaces web de realidad virtual con acceso a contenidos digitales de calidad que debían ser explotados en el aula utilizando las pizarras digitales existentes en el centro educativo².

1 Se utilizó el concepto “castillo” para facilitar la comprensión del mismo al alumnado, ya que el estado de ruina en el que se encuentra actualmente podría dificultar su correcta identificación.

2 A continuación se presentan los recursos digitales utilizados en la actividad:

- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/ingenieria-romana/clip-cartagena/3347214/>
- <http://lab.rtve.es/ingenieria-romana/>

5. EVALUACIÓN

Por último, con el objeto de evaluar de una manera acertada el desarrollo de las seis sesiones de trabajo con el alumnado del centro escolar, se pasó una encuesta a los estudiantes de la universidad que participaron en la propuesta de intervención ApS. Esta encuesta, relativa únicamente al proyecto del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, constaba de catorce preguntas y cinco posibles respuestas en una escala de 1 a 5 siendo uno “muy en desacuerdo” y cinco “muy de acuerdo”. A continuación, se incluyen los enunciados que formaban parte de la encuesta:

1. Los alumnos han dialogado a partir de las imágenes mostradas por el maestro/a, exponiendo sus experiencias y compartiendo sus vivencias.
2. Los alumnos han respetado el orden de participación y exposición a la hora de compartir sus experiencias.
3. Los alumnos conocían los contenidos que se les estaba mostrando a través de las imágenes. Tenían ideas previas en relación a los conocimientos que se les deseaba transmitir.
4. Los alumnos crean pequeños debates sobre el objeto de estudio que se reproduce en las imágenes.
5. Los alumnos se sirven de sus construcciones mentales, basadas en su experiencia, para dibujar y componer su imagen del castillo.
6. Los alumnos se sirven de las imágenes proyectadas y comentadas en el aula para dibujar y componer su imagen del castillo.
7. Los alumnos son capaces de identificar el castillo o cuartel del Cerro de los Moros antes de las explicaciones por parte del maestro/a.
8. Los alumnos han manejado los materiales con respeto, no desperdiciando y limpiando el material aportado.
9. Los alumnos han sido capaces de poner en valor la necesidad de conservar y respetar el patrimonio.
10. Los alumnos han compartido y valorado las producciones de sus compañeros, interrelacionando y comentando sus dibujos.
11. Los alumnos han trabajado competencias digitales proyectadas en clase.
12. Los alumnos han sido capaces de desarrollar competencias democráticas de vida en sociedad valorando las manifestaciones culturales heredadas del pasado.
13. La actividad realizada ha resultado lúdica para los alumnos.
14. Los alumnos han sido capaces de redactar un texto (trabajo con la lecto-escritura) en relación a la temática planteada por los docentes sobre las manifestaciones culturales de Cartagena.

Al hilo de estos enunciados, el alumnado voluntario de la universidad respondió a los mismos, con carácter anónimo, según se puede apreciar en el siguiente cuadro, donde se presentan, de manera esquemática, el conjunto de las valoraciones recogidas³.

Voluntario	Grado	Preguntas de la encuesta													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	Infantil	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3
2	Infantil	4	3	4	3	5	4	5	4	3	4	4	3	4	3
3	Infantil	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	1	3	5	1
4	Infantil	4	4	3	3	3	3	1	5	5	4	2	2	1	1
5	Infantil	5	3	1	1	4	3	1	5	5	4	1	1	1	1
6	Infantil	4	3	4	2	5	5	5	5	4	4	4	3	4	3
7	Infantil	3	3	2	3	4	3	2	3	3	4	3	3	4	2
8	Infantil	4	4	5	4	4	4	5	3	2	3	3	2	4	2
9	Primaria	5	3	4	3	5	3	2	3	3	4	1	1	3	3
10	Primaria	3	3	3	4	2	2	3	3	4	2	3	3	4	4
11	Primaria	4	5	4	3	5	5	4	5	4	4	4	2	3	4
12	Primaria	4	4	3	2	3	2	4	4	3	2	4	2	3	2
13	Primaria	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4
14	Primaria	4	3	4	5	5	5	5	4	3	4	3	4	5	4
15	Primaria	4	3	4	3	3	4	4	5	4	3	5	4	4	3
16	Primaria	5	3	3	4	3	4	2	5	5	2	5	2	3	1
17	Primaria	4	3	5	2	5	4	3	5	3	4	3	1	5	3
18	Primaria	3	3	3	2	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3
19	Primaria	3	3	4	3	5	5	5	2	3	4	3	3	3	1
20	Primaria	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1

Atendiendo a los resultados obtenidos cabe señalar, en primer lugar, una satisfactoria respuesta general al proyecto “Apadrinamos un castillo”. Si bien detectamos resultados negativos, los cuales se concentran especialmente en el alumnado de Educación Infantil, consideramos que podemos calificar como positiva esta primera experiencia ApS. En este sentido, creemos haber logrado el objetivo curricular marcado al inicio del proyecto: el descubrimiento y valoración de ciertas manifestaciones culturales y patrimoniales de la ciudad de Cartagena, atendiendo especialmente a las respuestas obtenidas en los enunciados 3, 7, 9 y 10. No obstante, en nuestro deseo por desarrollar “competencias democráticas de vida en sociedad valorando las manifestaciones culturales heredadas del pasado” (pregunta 12), creemos que los resultados obtenidos de-

3 Si bien fueron 24 los estudiantes participantes en el programa, únicamente se pudieron recoger 20 encuestas.

muestran que estamos alejados de ese objetivo. De la misma manera, la pregunta 15, relativa a la capacidad de los alumnos de redactar un texto en relación a la temática planteada por los docentes sobre las manifestaciones culturales, ha recibido seis puntuaciones muy bajas, lo cual se explica si tenemos en cuenta el nivel en lecto-escritura del alumnado de Educación Infantil.

6. CONCLUSIÓN

Para concluir consideramos que a través de este proyecto dirigido desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales hemos conseguido que los alumnos universitarios, futuros maestros, valoren el peso de los conocimientos sociales como contenido fundamental en la educación curricular, ya que, entre otras razones, la educación patrimonial permite crear una conciencia ciudadana que, en la actualidad, debería ser explotada, de forma más regular, en las aulas de los diferentes niveles educativos, como elemento globalizador, aglutinador, explicativo e interpretativo.

A través de este tipo de acción docente ponemos sobre la mesa el valor intrínseco de la labor del maestro quien se postula como un agente de transformación social a través de las acciones profesionales que acomete. En nuestro caso, el servicio desarrollado por este programa ApS, si bien no es tangible, resulta igualmente útil, válido e insustituible ya que la educación es el principal arma de la sociedad para luchar contra las desigualdades, las diferencias y las diversidades.

Por último, deseamos concluir con la conveniencia de proponer y desarrollar un mayor número de programas basados en una metodología de Aprendizaje y Servicio habida cuenta de los notables beneficios comunitarios que acarrea para quien participa en el programa, especialmente, en este caso, los alumnos del centro escolar quienes, según nos aseguraban sus maestros, asistían al día siguiente a clase contando sus experiencias en las horas extraescolares del día anterior lo que, al tiempo, se tradujo en una respuesta masiva por parte de un alumnado deseoso de participar y asistir a las horas de refuerzo escolar que se impartían por la tardes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, S.; Chaparro, Á. y García, B. (2016). Aprendizaje Servicio en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil. *La educación infantil en la sociedad del conocimiento*. Málaga: Universidad de Málaga, 339-347.
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. & Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68(2), 169-183.
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.
- García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, 125-141.
- Gil, J., Moliner, M.O., Chiva, O. & García, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista complutense de educación*, 27(1), 53-73.
- Jiménez, M. D., López, M. J. Y Moreno, C. (2015). La formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 5-23.
- Martínez, M. (Ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 184-199.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 97, vol. 25 (1), 95-113.
- Triviño, L. y Rico, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 5, 1-13.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN CHILE

Carolina Chávez Preisler
carolinachavezpreisler@yahoo.es

Joan Pagès Blanch
Universitat Autònoma de Barcelona
Joan.pages@uab.cat

1. INTRODUCCIÓN

La FID constituye un tema fundamental en las políticas educativas que actualmente se están desarrollando en Chile, porque constituye un pilar básico para lograr la calidad en Educación. Actualmente existen dos instrumentos que son orientadores y voluntarios para las universidades, nos referimos a la prueba Inicia y los Estándares de FID. La prueba Inicia es un programa que se comienza a establecer para educación secundaria el 2012 y que consiste en aplicar a los alumnos egresados de pedagogía un examen que considera los saberes pedagógicos y disciplinarios, contenidos en los Estándares de FID publicados 2010.

La investigación sobre la FID también se encuentra en un estado de avance y evolución como ponen en evidencia los trabajos en congresos¹, publicaciones científicas y el aporte permanente de CONICYT. No obstante Cisternas (2011) señala "Destacaremos igualmente la singularidad y juventud de la formación docente, como campo de estudio" (p. 132). La autora investiga las publicaciones científicas producidas en Chile entre 1996 y 2007. Establece que, además de la juventud de la línea de investigación, existen algunos focos más y menos explorados que otros. El de la FID constituye solo un 12%.

La muestra para la presente investigación la constituyen once programas de Didáctica de la Historia, correspondientes a ocho universidades públicas y privadas en Chile: las universidades de Tarapacá, la Serena, Santiago de Chile, la Católica de Chile, la Alberto Hurtado, la Metropolitana de las Ciencias de la Educación, la Austral de Chile y la de los Lagos. Para triangular la información,

1 Congresos como FID organizado por la Universidad de los Lagos en Osorno, ENIN organizado por diferentes instituciones el 2016 por la Universidad de Playa Ancha e INVEDUC organizado por diferentes instituciones y ejecutado en la Universidad de los Lagos.

hemos utilizado mallas curriculares y entrevistadas a cuatro docentes que imparten la asignatura.

2. MARCO TEÓRICO

Didáctica y Ciencia de Referencia

La Didáctica se ha transformado en una disciplina esencial en la FID, ya que permite generar: a) el vínculo entre la teoría y la práctica, b) conexiones con las otras disciplinas del currículo de FI, c) modelos conceptuales que permitan mejorar el aprendizaje de los alumnos, e investigar problemas relativos a la enseñanza de las Ciencias Sociales y enseñar a enseñar. Al respecto Álvarez (2000) señala que "...esta disciplina interdisciplinaria devenga en eje central del currículo y de la preparación profesional" (p.155). Audigier (2001) dice que la Didáctica es la columna vertebral de la formación profesional. Maestro (2001), por su parte, hace hincapié en el que la Didáctica específica es capital en la formación docente. Y Pagès (2004) la describe como un saber básico en la formación de las competencias profesionales de los docentes. Por ello, a su parecer, esta disciplina debería ocupar un lugar central en las carreras de formación del profesorado.

Sin lugar a dudas la importancia de la Didáctica para la FID es poco cuestionable y ha sido aceptada la idea de que debe ser un componente imprescindible del currículo universitario. Sin embargo, la instauración de esta disciplina en las aulas universitarias se ha encontrado con ciertas dificultades:

"... la incompreensión de los grandes departamentos universitarios que han intentado relegar la didáctica de las ciencias sociales a una formación complementaria y no substancial para la docencia" (Pagès, 1997:53).

El panorama que retrata Pagès corresponde a finales del siglo XX, pero la problemática de la institucionalización de las Didácticas específicas en las universidades aún sigue vigente en muchos países, entre ellos Chile.

Pensamiento Histórico según Santisteban, González y Pagès

Cada vez es mayor la preocupación por la investigación sobre la formación del pensamiento y de la consciencia histórica en la ciudadanía. Abundan las investigaciones y las propuestas para el desarrollo del Pensamiento Histórico en las aulas de la enseñanza primaria y secundaria (Ercikan, Seixas, 2015; Hasani Idrissi, 2005; Levesque, 2008; Pagès, 2009; Plá, 2005 entre muchos otros). Es menos frecuente, sin embargo, la investigación sobre la formación del profesorado para la enseñanza de la historia y del Pensamiento Histórico.

En nuestra investigación hemos optado por el modelo de Pensamiento Histórico desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Este modelo ha sido difundido a través de dos publicaciones que son objeto de nuestro estudio. La primera de ellas es de Santisteban (2010) y la segunda de Santisteban, González y Pagès(2010).

El proyecto de concretar un modelo de desarrollo del Pensamiento Histórico; se basa fundamentalmente en tres aspectos; 1) el establecimiento o la elaboración de un modelo conceptual que permita crear necesidades de investigación y propuestas de enseñanza; 2) el trabajo con el profesorado de ciencias sociales para diseñar propuestas didácticas que intenten satisfacer las necesidades de la enseñanza de la historia y; 3) el análisis crítico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia para mejorar las clases y la formación del profesorado (Santisteban, González, Pagès; 2010). Siguiendo los propósitos de nuestra investigación, consideraremos la creación del modelo conceptual de Pensamiento Histórico y en una siguiente etapa de exposición de resultados utilizaremos esta propuesta para describir y analizar si en las universidades chilenas se enseña a enseñar el Pensamiento Histórico.

En el modelo de pensamiento histórico de Santisteban, González y Pagès (2010) se proponen cuatro grandes ejes: 1) la construcción de la conciencia histórico-temporal; 2) las formas de representación de la historia; 3) la empatía histórica; 4) el aprendizaje de la interpretación histórica.

- La Construcción de la conciencia histórico temporal está compuesta por tres elementos, el primero de ellos es la temporalidad humana, pasado, presente y futuro. Para Hawking (citado por Santisteban, 2010:43) “el pasado sería el espacio donde están los granos de arena que ya han caído, el futuro es el espacio donde están los que esperan caer y, por último el presente sería la pequeña abertura que regula el paso del pasado al futuro”. Un segundo componente está constituido por el cambio y la continuidad o el progreso y la decadencia y un tercer componente es el tiempo histórico como conocimiento y como poder sobre el futuro.
- El eje sobre las formas de representación de la Historia se compone de los siguientes elementos: la Narración Histórica, tema abordado por Levstik y Barton (1997) y Sant y otros (2014); las explicaciones causales, las teológicas o intencionales y el cambio y la continuidad y, finalmente, la construcción de la historia a través de escenarios, personajes y hechos históricos(-Santisteban, 2010).
- La empatía Histórica “es un concepto que hace referencia a capacidades para imaginar “como era” o comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado...” (Santisteban, 2010:46). Este eje se sustenta en la imaginación histórica que es fundamental para la narración y que intenta dar sentido a los acontecimientos históricos y la contextualización. Es decir, la empatía no se desarrolla sobre la base de supuestos o contextos irreales.

Finalmente este eje permite la formación del pensamiento crítico-creativo y desarrollar el juicio moral: "... desde la enseñanza sabemos que nuestros juicios están mediatizados por nuestras representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo. Por lo tanto enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes" (Santisteban, 2010:47)

- La interpretación histórica se trabaja a través de la lectura y el tratamiento de fuentes históricas, mediante el contraste de textos históricos y desarrollando el proceso de trabajo propio de la ciencia histórica. Pagès y Santisteban, (1994)
- En definitiva el Pensamiento Histórico en palabras de Santisteban (2010) se puede definir como: "(...) una forma de pensamiento de orden superior, lo cual no impide que se pueda trabajar en las diferentes etapas educativas, desde diferentes niveles de complejidad". (p. 38)

3. RESULTADOS

¿Cuánto pesa la Didáctica y cuánto pesan las Ciencias de Referencia en la Formación Inicial Docente?

Para aportar una mirada general de lo que ocurre con la Didáctica y su peso en el currículum de FID, hemos elaborado el siguiente cuadro de síntesis. Es necesario precisar que para elaborar la siguiente tabla hemos contado todas las asignaturas de las mallas curriculares y luego sacado el porcentaje de aquellas que corresponden a ramos de Didáctica, descritos anteriormente –entendemos que las asignaturas tienen créditos que determinan de mejor manera el peso en la malla curricular, pero aún no contamos con tal información-. Sin embargo, el ejercicio que hemos desarrollado nos aporta una mirada general y nos permite describir la presencia de la "Didáctica" en la FID. En la tabla se señala la cantidad de asignaturas presentes en las mallas curriculares. Su porcentaje sobre el total no es del 100% ya que existen algunas asignaturas que no son afines a las categorías que hemos creado.

CUADRO COMPARATIVO

UNIVERSIDAD	EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA	HISTORIA	GEOG	CIV/ECO	TICS	CCSS	PRÁCTICA	INV	DIDÁCTICA
1U NORTE[1]	6	1	16	14	2	2	2	4	3	2
	11 %	1,80 %	29 %	25 %	3,50 %	3,50 %	3,50 %	7 %	5,30 %	3,50 %
U NORTE 1	12	3	17	12	0	1	2	3	2	3
	22 %	5,50 %	31 %	22 %	0 %	2 %	3,60 %	5,50 %	3,60 %	5,50 %
2U CENTRO[2]	12	1	14	11	1	2	3	2	5	5
	19 %	1,50 %	22 %	17 %	1,50 %	3 %	5 %	3 %	7,80 %	7,80 %
U CENTRO 1	8	2	19	16	2	0	0	4	6	4
	13 %	3,30 %	31 %	26 %	3,30 %	0 %	0 %	7 %	9,80 %	7 %
U 3CENTRO 2[3]	8	0	18	6	2	0	0	8	3	5
	15 %	0 %	33 %	11 %	3,70 %	0 %	0 %	15 %	5,50 %	9,20 %
U 4SUR[4]	6	2	22	6	2	1	0	1	5	2
	12 %	3,90 %	43 %	12 %	3,90 %	2 %	0 %	2 %	9,80 %	3,90 %
U 5SUR 1[5]	7	5	8	8	0	5	0	6	4	4
	15 %	10,40 %	17 %	17 %	0 %	10,40 %	0 %	12,50 %	8,30 %	8,30 %

[1] Esta universidad tiene un total de 56 ramos en su malla curricular, cabe agregar a la descripción de la tabla adjunta dos asignaturas de Formación General, relacionadas con la escritura, la lectura y la comunicación. [2] Esta universidad cuenta con un total de 64 asignaturas, sin embargo en la tabla no hemos considerado 4 asignaturas de inglés y 3 denominadas cursos sello. [3] Esta universidad cuenta con un total de 54 asignaturas, de las cuales no hemos considerado dos de ellas, que hacen referencia a expresión escrita y literatura. [4] Esta universidad cuenta con 51 asignaturas, no hemos considerado 4 de ellas, que hacen referencia a inglés y habilidades de lecto escritura y comunicación. [5] Esta universidad cuenta con un total de 48 asignaturas, de las cuales no hemos considerado dos de ellas, que hacen referencia a inglés y Lengua materna.

- La Historia es la asignatura con mayor presencia en todas las mallas estudiadas.
- La presencia de la Didáctica en las mallas curriculares es desigual, depende de cada universidad. Sin embargo el porcentaje promedio es del 6,5%. Es un porcentaje bajo comparado con otras áreas de formación como Educación, la Historia o la Geografía, por ejemplo. La Universidad Alberto Hurtado es la institución donde los ramos de Didáctica tienen mayor presencia, al respecto la docente expresa que:

“Nosotros tenemos toda una línea de didáctica que parte con dos saberes docentes (...). El primero se dicta el primer semestre, es Ser profesor en Chile, aquí hacemos un análisis de la escuela. Y el segundo semestre, ser profesor de historia en Chile, ahí hacemos un enmarque de lo que significa ser profesor y eso está fuertemente influenciado desde la didáctica, de hecho, lo hacemos los profesores de didáctica. Después vienen cuatro didácticas, dos de esas didácticas tienen experiencias de integración en el espacio social, entonces, yo creo que las Didácticas tienen una presencia adecuada”. (Profesora 1: Universidad del Centro de Chile)

Las demás docentes entrevistadas concuerdan en que la didáctica tiene poca presencia en las mallas curriculares o que dicha presencia debería ser mayor.

4. PROGRAMAS UNIVERSITARIOS, ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y PENSAMIENTO HISTÓRICO

Para analizar los programas de estudio de Didáctica de la Historia y poder describir la presencia de las habilidades y componentes de Pensamiento Histórico, hemos llevado a cabo un análisis que considera los contenidos del programa y la bibliografía de los mismos. Además hemos realizado entrevistas en profundidad.

5. PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LOS PROGRAMAS DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Universidad	Conciencia Temporal			Empatía		Interpretación			Representación			Conciencia II		Total
	Temp.	Cambio-Causa	Tiempo	Empatía	Contexto	Problema	Tramas	Procesos	Narrativa	Estadísticas	Personajes	Conciencia II	%	
Unorte	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	75	
Unorte 1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	67	
Ucentro	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	75	
Ucentro 1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	92	
Ucentro 2	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	50	
Ucentro 3	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	50	
Usur 1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	42	
Usur 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	100	
	8	8	8	4	4	8	6	4	2	3	5	3		
	100	100	100	50	50	100	75	50	25	38	63	38		
	100	%		67	%		67	%	42	%		63	100	

Cuadro de síntesis de las habilidades de pensamiento histórico presentes en los programas de Didáctica de la Historia, de acuerdo al modelo de Santisteban, Pagès y González.

El Pensamiento Histórico se trabaja en todas las universidades chilenas que hemos investigado, sin embargo la profundización de las habilidades y componentes es heterogénea y varía sustancialmente entre las diferentes instituciones educativas.

De acuerdo a las referencias bibliográficas que se citan en los respectivos programas, hemos identificado:

- Trece referencias que se asocian explícitamente a Pensamiento Histórico, una sola de ellas corresponde a Santisteban, A. (2010), donde se describe la concepción de Pensamiento Histórico que hemos considerado en la presente investigación.

6. DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO ES UN ESFUERZO QUE VA MUCHO MÁS ALLÁ DE LA DIDÁCTICA

En las entrevistas en profundidad se les pregunta a las docentes si piensan que el currículum de Historia y CCSS de enseñanza media considera que desarrollar el Pensamiento Histórico es una finalidad esencial de la asignatura: ¿Sus alumnos y alumnas salen preparados para enseñar pensamiento histórico? Las docentes coinciden en señalar que desde la Didáctica sí se prepara a los futuros docentes en Pensamiento Histórico, pero que el tiempo asignado en las mallas curriculares es insuficiente. No obstante, el Pensamiento Histórico no solo se trabaja desde la Didáctica, sino también desde la historiografía. Pero hay diferencias entre las universidades. En algunas hay una conexión potente entre los departamentos de Historia y Didáctica y ello fortalece el desarrollo de habilidades de Pensamiento Histórico, pero en otras instituciones esta conexión no está presente, lo que provoca que los alumnos estén preparados en contenidos, pero les cueste desarrollar y enseñar el Pensamiento Histórico. Una de las docentes de Didáctica de la Historia expone al respecto:

“Yo creo que sí salen preparados, pero ese es un esfuerzo que va mucho más allá de la asignatura, porque la asignatura tiene ocho unidades y por lo tanto, el tiempo histórico lo pasamos en dos semanas o sea dos semanas son cuatro clases, de tal manera que yo creo que es un esfuerzo que más bien se hace por parte de todos los profesores de la escuela”. (Profesora 2: Universidad del norte 1) También las docentes entrevistadas coinciden en señalar que el desarrollo del Pensamiento Histórico es algo que va mucho más allá de la Didáctica, docente entrevistada explica que el desarrollo del Pensamiento Histórico consiste en:

“(…)generar oportunidades de aprendizaje donde los estudiantes de pedagogía puedan en primer lugar aprender a simular el trabajo del historiador, aspecto que solo se trabaja someramente –en didáctica de la Historia- ya que en

primer año de la carrera lo trabajan en la asignatura de métodos y técnicas de investigación histórica”. (Profesora 4: Universidad Centro 1)

La Didáctica de la Historia se conecta directamente con la asignatura de historiografía, este vínculo permite el desarrollo del Pensamiento Histórico:

“Didáctica de la historia está en tercer año, sexto semestre y los estudiantes han tenido introducción a la historia el primer año, han tenido una gama de cursos de historia y en paralelo estamos haciendo didáctica. Entonces lo que hacemos con el profesor de historiografía es intentar hacer la reflexión pedagógica de lo que ellos van viendo en historiografía”. (Profesora 1: Universidad Centro 2)

7. CONCLUSIONES

- La Didáctica es una disciplina que aún tiene poca presencia en las universidades chilenas. Esto queda claramente expuesto en el cuadro de síntesis de las asignaturas.
- Las universidades no contemplan en sus programas el cien por ciento de la enseñanza de los cuatro ejes propuestos en la UAB. Los dos ejes de Pensamiento Histórico, más considerados en los ramos de Didáctica de la Historia son la Conciencia Histórico-Temporal y la Interpretación Histórica.
- Las inclusiones en la asignatura de Didáctica de la Historia respecto a Pensamiento Histórico son: 1) conciencia histórico-temporal considerando los componentes de pasado y presente, cambio y continuidad y tiempo histórico 2) La interpretación histórica y los componentes de lectura y tratamiento de fuentes, contraste y confrontación de textos históricos. 3) La imaginación histórica y el pensamiento crítico 4) Y la representación de la Historia, desde el punto de vista de las explicaciones causales, los escenarios, personajes y hechos históricos.
- En general, no se citan en los programas los aspectos siguientes: 1) la consideración del futuro como parte de la temporalidad humana 2) la contextualización y empatía histórica 3) la narración histórica y el conocimiento del proceso de trabajo de la historia.
- El Pensamiento Histórico no solo se enseña en Didáctica de la Historia, sino también en asignaturas de Historia como, por ejemplo, en historiografía o en investigación histórica.
- El modelo de Santisteban, González y Pagès (2010) se trabaja completa o parcialmente en las universidades chilenas, sin embargo en las referencias bibliográficas es citado solo en una oportunidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R. (2000). La Didáctica de las ciencias sociales: eje de la formación del profesor. En Pagès, J, Estepa, J y Travé, G (Eds). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. (pp.151-156). Huelva: Universidad de Huelva.
- Audigier, F. (2001). Investigaciones en Didáctica de la Historia, de la Geografía, de la Educación Cívica y la Formación de Docentes. En Arrondo y Bembo (Comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. (pp. 113-137). Buenos Aires. Ediciones Homosapiens.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados es inexplorados. En *Calidad de la Educación*, 35, 131 – 164.
- Ercikan, K & Seixas, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York: Routledge.
- HasaniIdrissi, M. (2005). *Penséehistorienne et apprentissage de l'histoire*. París, L'Harmattan
- Lévesque, S. (2008) *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto.
- Levstik, L. y Barton, K. (1997). *Doing History. Investigating with children in elementary and middleschools*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Maestro, P. (2001). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En Arrondo y Bembo (comp). *La formación docente en el profesorado de Historia*. (pp.71-111). Buenos Aires. Ediciones Homosapiens.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament de les CiènciesSocials. Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la història. En *Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. (pp.109-165). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Pagès, J. (1997). La Investigación en la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En AUPDCS. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada/ AUPDCS.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E y Gómez, J (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp.155-178) Murcia: Universidad de Murcia. Aula de debate.
- Pagès, J. (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista de APEHUN* (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina), 7, 69-91.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D. F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdes.

- Sant, E., Pagès, J. Santisteban, A. González, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío y Asociados*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En *Clío y Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, González y Pagès. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. Rivero, P y Domínguez , P. (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.

EL PROCESO EDUCATIVO POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE INFANTIL Y PRIMARIA. UNA COMPARATIVA DE LOS CASOS ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

Alfredo Gomes Dias

*Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território- CEG-Universidade de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt*

Ana María Hernández Carretero

*Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
ahernand@unex.es*

Francisco Javier Jaraíz Cabanillas

*Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura
jjjaraiz@unex.es*

Maria João Barroso Hortas

*Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Lisboa
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território- CEG-Universidade de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt*

1. INTRODUCCIÓN

A finales de siglo pasado, la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998: Art. 9, c) reclama una reformulación de la educación. En el Consejo de Lisboa, celebrado en 2000, se menciona la necesidad de acometer un ambicioso programa de modernización de los sistemas educativos universitarios, a fin de generar planes más flexibles y con mayor capacidad de adaptación a los rápidos cambios de la sociedad actual. Entre las nuevas propuestas estaba la implantación de nuevos grados, la implementación de los créditos ECTS y la enseñanza por competencias, anteponiendo el “saber hacer” frente a la simple adquisición de conocimientos (Delors, 1994).

En las conferencias de ministros de Educación celebradas en Londres (2007) y Lovaina y Lovaina la Nueva (2009) se destaca el papel que deben de jugar

las instituciones de enseñanza superior en la transmisión de los valores, en la formación de ciudadanos activos en una sociedad democrática, además de su formación para el mundo laboral.

En España, este proceso inició su andadura, de manera casi mayoritaria, en el curso 2009-2010. Mientras que, por su parte, en Portugal se pone en marcha en el curso académico 2006-2007, cuando surgen los primeros grados siguiendo aquellas nuevas orientaciones europeas.

A pesar de las diferencias existentes entre los planes de estudio implantados en las universidades portuguesas y en las españolas, hay aspectos que van a ser similares entre ellos, concretamente lo relacionado con un proceso educativo que dote al alumnado de competencias. La inclusión de dichas competencias en la educación superior supone la transformación de una educación absorta en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, lo que significa que el papel del docente no consiste única y exclusivamente en transmitir unos conocimientos, sino en la de orientar y aconsejar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Tal como señalan Valverde y Pérez «implica no sólo la capacidad para aplicar de modo automático una fórmula o método con el objeto de afrontar una situación, sino también la capacidad para enfrentarse al cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar desde una posición crítica» (2015:37).

En este trabajo, revisamos, analizamos y contrastamos las competencias de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx) y de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura (FFP), para, a partir de la experiencia de más de cinco años de impartición de estos nuevos títulos, y de los resultados de sus evaluaciones, plantear propuestas conjuntas que mejoren la formación de los futuros maestros de Infantil y Primaria.

Para ello se analizarán los planes de estudios de los grados de Educación Infantil y Primaria de ambas universidades, identificando las competencias comunes y analizando cómo se trabajan en el aula, para finalmente valorar los resultados de la aplicación de las mismas y reflexionar sobre su consecución.

Por consiguiente, el objetivo general de esta investigación es contrastar las metodologías activas e integradoras que se aplican en los dos centros analizados para el desarrollo de las competencias cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras del niño, con el fin de plantear propuesta de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El valor de un análisis comparativo

En Europa, el proceso de Bolonia desencadenó, a nivel local, soluciones peculiares, resultado de la diversidad de orientaciones e interviniendo a diferentes niveles de política y de intervención, de las condiciones del mercado de tra-

bajo, así como de las especificidades de las culturas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Caena, 2014). Para la OCDE (2005), la formación de profesores representa un estatuto comprometido en el proceso de Bolonia: a pesar de las reformas paralelas en el sentido de garantizar un nivel de cualificación elevado, las escuelas nacionales siguen muchas veces especificidades históricas ligadas al control del Estado en los programas de formación de profesores y en los mecanismos de garantía de calidad.

Los análisis comparativos de las políticas y las prácticas para la formación de profesores se sustentan en los principios teóricos de la formación de estos profesionales, al nivel de las competencias y profesionalismo, y se sitúan en múltiples contextos (Caena, 2014). Para Adamson (2012), estos estudios revelan tener potencialidades para aprender a reflexionar sobre nuestras propias prácticas y sobre las prácticas de los otros. En este sentido, pueden ser considerados como un campo de investigación en educación, que permite la transferencia de herramientas y perspectivas para diferentes plazos. Centrándose en las cuestiones educativas desde una perspectiva comparada, permiten movilizar los resultados para tomar decisiones más conscientes, recurriendo a comparaciones y contrastes.

El valor de un tratamiento comparado se sitúa exactamente en la posibilidad de profundizar en el conocimiento sobre la propia educación y la sociedad, contribuir a la definición de políticas y producir conocimiento en el ámbito de la formación de profesores (Noah, 1986, citado por Adamson, 2012).

Los métodos de investigación adoptados a los análisis comparativos dependen de la intencionalidad de la misma (evaluativa, interpretativa, de investigación, crítica, de desarrollo, etc.), de las cuestiones de la educación que se analizan, así como de los datos disponibles. Este análisis comparativo permite encontrar nuevas pistas, interpretaciones o evaluaciones. La relevancia de estos estudios de naturaleza cualitativa es notoria para la reflexión y la evaluación del proceso formativo de los profesores, así como para la adecuación de las prácticas en los contextos de intervención (Caena, 2014). En análisis transversal realizado permite también estimular el diálogo y la comprensión de diferentes culturas/prácticas de formación de profesores.

2. METODOLOGÍA

La dificultad de la implementación de las competencias establecidas en los programas de las asignaturas tras 10 años de aplicación de los criterios definidos por Europa tras la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, es el punto de partida de este estudio que surge en el debate y análisis establecido por los profesores firmantes en un congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales en el que participaron.

El punto de partida es la selección de las competencias generales, transversales y específicas consideradas comunes en los programas educativos de ambas universidades, con el objeto de determinar si se trabajan, cómo se hace y cómo se evalúan. Para ello, el primer paso fue la revisión de las fichas de las asignaturas del área de Ciencias Sociales en Infantil y Primaria.

En el caso de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura se analizaron las fichas de las tres asignaturas vinculadas al área de Didáctica de las Ciencias Sociales en Infantil y Primaria: Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Geografía en Educación Primaria.

En cuanto a la Escola Superior de Educação del Instituto Politecnico de Lisboa, se analizaron la ficha de la asignatura vinculada al área de Didáctica de las Ciencias Sociales en Infantil: Conhecimento do Mundo em Educação de Infância, y las tres asignaturas de Primaria: Didática da História e Geografia; Sociedade, Cultura e Território; y Temas da História e Geografia de Portugal.

Tras la primera revisión de las fichas de ambos ciclos formativos, se elaboró una tabla en la que se vinculaban competencias similares en ambos centros, con el fin de indagar en la posibilidad de llevar a cabo una redacción más precisa y concisa de la misma para favorecer su interpretación por parte del docente y del alumno.

Una vez las tablas se elaboraron con las competencias equivalentes en ambas universidades se seleccionaron y reelaboraron en cinco competencias para Educación Infantil y seis para Primaria (fácilmente descriptibles y abordables a través de actividades), fruto de la experiencia docente desde la impartición de los grados y del contacto el trabajo diario con los alumnos en el aula.

El estudio continuó con el análisis de los programas de las asignaturas, en este caso el temario de las mismas, las actividades propuestas y los diferentes sistemas de evaluación. La idea era describir las actividades con las que se trabajan cada una de las competencias en ambas universidades, ya sea en las clases teóricas como en las prácticas, y determinar si estas actividades son similares o si difieren en exceso. En el caso de que la diferencia sea evidente y excesiva, se debe concretar en qué consiste esta y a qué se deben.

El último de los procesos de esta investigación, tras las primeras conclusiones extraídas, será analizar todos los resultados, las evaluaciones y las calificaciones de las actividades que se han realizado en los últimos años en los grupos de Infantil y Primaria de ambas universidades y con los que se han trabajado las competencias seleccionadas.

El objetivo final es determinar si los alumnos han adquirido las competencias que debían al concluir sus estudios. Si no se adquieren, se explica por qué no se ha producido este hecho y si los condicionantes tienen que ver más con el sistema propiamente dicho establecido desde Bruselas o con las particularidades o dinámicas de centro y aula que encontramos en las dos universidades.

3. RESULTADOS

Las competencias en Educación Infantil

Para la Educación Infantil, el análisis de la Tabla 1 permite identificar cinco competencias comunes entre la ESELx y FFP y también los principios y las estrategias de formación que orientan cada una de estas instituciones.

Para analizar las actividades de formación que en las dos instituciones procuran desarrollar las competencias identificadas en la Tabla 1, definimos tres categorías: organización de la formación, articulación entre la Historia y la Geografía y naturaleza de las actividades desarrolladas.

Para la primera categoría definida, la principal diferencia documentada, está relacionada con la naturaleza teórica, práctica y teórico-práctica de la formación propuesta. Así, en la FFP, se da énfasis a una formación que se estructura entre las sesiones de naturaleza teórica, en que el trabajo se desenvuelve por norma en gran grupo y sesiones de naturaleza práctica en la que los estudiantes, en pequeños grupos (menos de 40 alumnos), desarrollan tareas de análisis, concepción y reflexión crítica. En la ESELx, el trabajo desarrollado se organiza en sesiones de naturaleza teórico-práctica, en las que los estudiantes trabajan en pequeños grupos actividades prácticas y, solo puntualmente, son realizadas sesiones de gran grupo.

En relación a la segunda categoría, sobre la articulación entre la Historia y la Geografía en el proceso formativo, es posible identificar una gran similitud entre las dos instituciones, a diferencia de lo que ocurre en Primaria, ya que tanto en la FFP como en la ESELx, está implementado un modelo que incide en una perspectiva integrada entre las dos disciplinas. Estas dos categorías, una de naturaleza organizativa y otra que remite al modelo de tratamiento de la integración disciplinar, están presentes en las cinco competencias comunes a la formación de profesores en las dos instituciones de enseñanza superior.

Más complejo es el análisis de la tercera categoría centrada en las actividades que son implementadas en el ESELx y la FFP. Por esto, importa que el análisis incida sobre cada una de estas competencias. El siguiente paso en nuestra investigación, fue contrastar cómo se trabajan estas competencias en ambos títulos y qué tipo de estrategias didácticas se articulan para contribuir a su consecución.

La primera de las competencias está relacionada con el conocimiento del currículo de Educación Infantil y para ello, se sigue la misma estrategia. Por una parte, los estudiantes deben revisar la legislación vigente para conocer los diferentes elementos que integran el currículo: principios, objetivos, contenidos, evaluación, y, por otra, con el fin de complementar su formación, se propone la lectura de bibliografía científica para valorar los elementos del currículo que deben trabajarse y cómo en la etapa de infantil.

La segunda competencia, similar en ambas universidades, conlleva la planificación, desarrollo y validación de propuestas didácticas de enseñanza-aprendizaje diversificadas y adaptadas a los contextos sociales. En este caso, en la ESELx se trabaja desde la metodología de proyectos, que permite conocer, valorar y debatir sobre un caso concreto que puede servir para aplicar a otros casos similares. Por su parte, en la FFP, los alumnos, en grupo de 3 ó 4, diseñan actividades formativas para trabajar el entorno y el tiempo.

En cuanto a la tercera competencia, relacionada con el conocimiento del medio social, cultural y natural, se pone especial énfasis en favorecer el respeto por las normas sociales, la diversidad cultural y el medioambiente. En la ESELx, se centran en el diseño de proyectos didácticos que integren la realidad natural, social y cultural de su entorno, con el fin de incentivar el respeto por los derechos sociales y la diversidad cultural. En la FFP esta competencia está más vinculada al aprendizaje del tiempo histórico y del patrimonio cultural, para ello, los estudiantes elaboran líneas del tiempo ayudándose de las tecnologías de la información y la comunicación. Cada etapa histórica debe identificarse por medio de un ejemplo característico del patrimonio cultural de la región extremeña. En este mismo sentido, se realizan otras actividades para conocer el entorno cultural, como visitas guiadas a museos y centros de interpretación. A partir de ello, deben elaborar propuestas didácticas para niños de Educación Infantil que fomenten el interés por conocer y respetar su patrimonio.

La cuarta competencia alude a la incorporación de forma crítica de cuestiones relevantes para la sociedad actual en las propuestas educativas. Esta se trabaja de manera concreta y en profundidad en los dos centros formativos, aunque es obvio que las diferencias en su tratamiento son evidentes, pese a partir siempre de cuestiones sociales vinculadas o cercanas al alumno. Así, en el ESELx, esta competencia se trabaja en seminarios desde una doble perspectiva: la de la necesaria contextualización de las propuestas didácticas desde el medio social más próximo al alumno y el análisis de este medio atendiendo a los principales problemas sociales para extraer recursos de aprendizaje útiles para el alumno desde una metodología basada en proyecto. Por otro lado, en la FFP, la competencia abordada se trabaja tanto en los seminarios como en las clases de gran grupo. Mientras que en los seminarios el tratamiento se limita al resumen y análisis crítico de artículos de prensa sobre problemáticas sociales en el entorno del alumno, en las clases de gran grupo se emplean diferentes herramientas informáticas y de visualización para tratar los roles familiares y su evolución a lo largo de la historia, pero todo ello con una metodología lineal y visual de enseñanza aprendizaje y sin aprendizajes basados en proyectos.

La última competencia es la que alude a la movilización de metodologías de investigación para la resolución de cuestiones-problema en contexto de aprendizaje. Tanto en la ESELx como en la FFP esta competencia se trabaja en los seminarios presenciales con grupos de alumnos reducidos, dado el carácter práctico de la misma. Sin embargo, las actividades con las cuales se trabajan

difieren en un centro y otro, con la única similitud del empleo de nuevas tecnología de la información y de la comunicación: estadísticas, análisis de datos, SIG, etc. Así, en el primero de ellos se emplean recursos, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales para investigar cuestiones/problemas que se puedan trabajar de forma práctica. Por otro lado, en la FFP, la mayor relevancia se la lleva el diseño de actividades para trabajar el espacio geográfico desde la objetivación del mismo, siempre partiendo del espacio inmediato y más próximo del alumno y de su experiencia diaria.

TABLA 1. PROPUESTA DE COMPETENCIAS COMUNES QUE SON DESARROLLADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y ACTIVIDADES CON LAS QUE SE TRABAJAN (CÁCERES/LISBOA)

COMPETÊNCIAS (CÁCERES)	COMPETÊNCIAS (LISBOA)	PROPOSTA DE DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
CG1 - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. CE27 - Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.	CEa) Contextualizar a Área de Conteúdo “Conhecimento do Mundo” em documentos e orientações de referência – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	Conhecer o currículo definido para a Educação Infantil. Contextualizando-a no Sistema Educativo nacional.	Seminarios de Ciencias Sociales (Historia y Geografía): Lectura de artículos científicos sobre las orientaciones curriculares para el “Conhecimento do Mundo” (Social) y para la “Formação Pessoal e Social” (0-6 años) y sus principios, contenidos y objetivos. Análisis de las orientaciones curriculares para el estudio de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil.	Gran Grupo en Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Infantil: Debate en grupos de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales a partir del análisis de la legislación estatal y regional. A partir de la lectura de bibliografía especializada, se comparan con los contenidos curriculares de otros países.

COMPETÊNCIAS (CÁCERES)	COMPETÊNCIAS (LISBOA)	PROPOSTA DE DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CE35 - Planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje... CE43 - Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. CE66 - Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.</p>	<p>CEg) Planificar, implementar e avaliar estratégias e atividades para exploração do mundo com crianças dos 0-6 anos (capacidades básicas, atividades de observação/classificação, atividades exploratórias, pesquisas, exemplificações, atividades investigativas).</p>	<p>Planificar, desenvolver e avaliar propostas didácticas articuladas com os contextos sociais de aprendizagem e mobilizando estratégias diversificadas.</p>	<p>Seminarios de Ciencias Sociales (Historia y Geografía): Planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos para alumnos en Educación Infantil (0-6 años), usando la metodología de proyecto.</p>	
<p>CE44 - Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos consensuados.</p>	<p>CEf) Utilizar o meio próximo como laboratório didático na abordagem das ciências sociais.</p>	<p>Promover o interesse e o respeito pelo meio natural, social e cultural através de projetos didácticos.</p>	<p>Seminarios de Ciencias Sociales (Historia y Geografía): diseño de proyectos didácticos con niños, integrando la realidad natural, social y cultural de su medio, y valorizando competencias sociales.</p>	<p>Seminarios de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: para trabajar el tiempo histórico se propone la elaboración de líneas del tiempo con aplicaciones informáticas que incluyan los restos patrimoniales más importantes de cada etapa histórica. Gran Grupo en Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Infantil: visitas guiadas a centros de interpretación y museos nacionales y locales. Programación y diseño de actividades didácticas a partir de los restos patrimoniales trabajados.</p>

COMPETÊNCIAS (CÁCERES)	COMPETÊNCIAS (LISBOA)	PROPOSTA DE DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS CONJUNTAS	ATIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ATIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CE13 - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.</p> <p>CE14 - Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p> <p>CE41 - Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.</p>	<p>CG2 Explicitar o papel das Ciências Sociais no crescimento global e harmonioso da criança.</p>	<p>Incorporar, de forma crítica, questões relevantes da sociedade atual, nas propostas educativas para a Educação Infantil.</p>	<p>Seminarios de Ciencias Sociales (Historia y Geografía): 1) Contextualización de las propuestas educativas en el medio social cercano al alumno; 2) problemática de la realidad social para la definición de los transcurso del aprendizaje, teniendo como recursos la metodología de trabajo por proyectos.</p>	<p>Seminarios de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: lectura crítica y comentada de artículos especializados en propuestas educativas relevantes para la sociedad actual.</p> <p>Gran Grupo en Didáctica de la Ciencias Sociales en Educación Infantil: 1) exposición por grupos sobre los distintos tipos de familia (utilizando aplicaciones informáticas para crear árboles genealógicos) y los factores que han influido en la aparición de distintos tipos de familia (aborto, matrimonio homosexual, incorporación mujer al mundo del trabajo, etc.); 2) visualización, comentario y debate de documentales: Ej. "Las maestras de la República".</p>

COMPETÊNCIAS (CÁCERES)	COMPETÊNCIAS (LISBOA)	PROPOSTA DE DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ATIVIDADES FACULTAD DE FORMAÇÃO DEL PROFESORADO (UEX)
CT15 - Aplicar los conocimientos a su trabajo y resolución de problemas dentro de su área de estudio.	CEe) Mobilizar metodologias investigativas para a construção de atividades com crianças (0-6 anos).	Mobilizar metodologias investigativas para a resolução de questões-problema, em contextos de aprendizagem.	Seminarios de apoyo tutorial de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía: recursos, métodos y técnicas de las Ciencias Sociales para investigar sobre cuestiones/ problemas que se puedan trabajar con la práctica pedagógica (datos estadísticos, cuestionarios, entrevistas, focos-grupos, búsqueda bibliográfica, análisis de datos cuantitativos y cualitativos: 1) en la observación y caracterización de grupos y contextos; 2) en la búsqueda de información para responder a la cuestiones planteadas y 3) en la planificación e implementación de las actividades.	Seminarios de Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: diseño de actividades para trabajar la objetivación del espacio (del subjetivo al objetivo o geográfico) partiendo de los conocimientos y entornos cercanos del alumnado e incorporando las nuevas tecnologías.

Las competencias en Educación Primaria

Tras el análisis de las competencias vinculadas con la Ciencias Sociales en la Educación Infantil, la Tabla 2 permite identificar seis competencias comunes entre la ESELx y FFP y también los principios y las estrategias de formación que orientan cada una de estas instituciones en Primaria.

Al igual que en el caso anterior, para analizar las actividades de formación, se vuelven a definir las tres categorías ya indicadas. Así, para la primera categoría, la principal diferencia estriba en la naturaleza teórica, práctica y teórico-práctica de la formación propuesta. En la FFP, se da énfasis a una formación que se estructura entre las sesiones de naturaleza teórica, en que el trabajo se desenvuelve por norma en gran grupo y sesiones de naturaleza práctica en la que los estudiantes, en pequeños grupos, desarrollan tareas de análisis,

concepción y reflexión crítica. En la ESELx, el trabajo se organiza en sesiones teórico-prácticas, en las que los estudiantes trabajan en pequeños grupos actividades prácticas y, solo puntualmente, son realizadas sesiones de gran grupo.

En relación a la segunda categoría, sobre la articulación entre la Historia y la Geografía en el proceso formativo, es posible identificar también una diferencia entre las dos instituciones: la FFP sigue un modelo que separa, en sesiones distintas, la formación en Historia y en Geografía; en la ESELx, por su lado, se implementa un modelo que incide en una perspectiva integrada entre aquellas dos disciplinas. Estas dos categorías, una de naturaleza organizativa, y otra que remite al modelo de tratamiento de la integración disciplinar, están presentes en las seis competencias comunes a la formación de profesores en las dos instituciones.

En el análisis de la tercera categoría, en lo que respecta a la primera competencia: conocer el currículum de Ciencias Sociales para Educación Primaria, siendo común la preocupación en proporcionar a los estudiantes un análisis teóricamente fundamentado sobre la organización y principios orientadores de los diferentes currículos, se muestran diferencias en los documentos consultados para concretar este análisis. La ESELx propone un análisis centrado en los programas y metas del aprendizaje, definidos por el Ministerio; mientras que la FFP recurre a la revisión de manuales de texto y a su relación con la Ley.

Respecto a la segunda competencia: diseñar y planificar procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar, son comunes las propuestas para la realización de trabajo de campo partiendo de un territorio objeto de estudio. Para este trabajo son utilizados métodos, técnicas y recursos del saber histórico y geográfico (mapas, datos, estadísticas, imágenes, recursos audiovisuales, etc.). En la perspectiva de la interdisciplinariedad, la ESELx acentúa el carácter investigador del trabajo propuesto por los estudiantes, mientras que en la FFP se torna evidente una valoración de un enfoque histórico-geográfico en el territorio objeto de estudio con el fin de planificar propuestas de estrategias educativas.

Para la tercera competencia: valorar el conocimiento histórico-geográfico para comprender la realidad del mundo actual, las dos instituciones desarrollan un trabajo similar en lo que respecta a las propuestas de actividades que presentan. De un modo general, se centran en el análisis de planos y mapas, visualización de cartografía histórica, análisis del paisaje y análisis de los datos estadísticos.

La misma situación se percibe en el trabajo desarrollado en torno a la cuarta competencia: trabajar en cooperación para afrontar problemas y resolver conflictos. En ella cabe destacar la organización de los estudiantes en parejas o pequeños grupos de trabajo. En la FFP se acrecienta la realización de debates sobre cuestiones de actualidad.

Para las dos instituciones, la quinta competencia: conocer las potencialidades que ofrece la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para

la comprensión del mundo actual, parte de la problemática de la realidad en la que se está inserto, ensayando una búsqueda en el pasado de explicaciones que ayuden a comprender el mundo actual en sus dimensiones espacio-temporal y sociodemográfica. En la ESELx, esta componente formativa se encuentra basada en la búsqueda libre en torno a un territorio o de una cuestión o tema a partir de un conjunto de cuestiones de investigación; en la FFP, el reconocimiento de las potencialidades de las Ciencias Sociales se concreta con una promoción de actividades que aprovechan el fácil acceso actual a los medios de comunicación, ya sea a los más tradicionales representados por la prensa escrita, o los de soporte digital como la consulta o construcción de blogs.

En el caso de la sexta y última competencia: diseñar, planificar e implementar material pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se revela común la preocupación por garantizar a los estudiantes la experiencia de planificar, construir e implementar materiales pedagógicos, destacándose las líneas del tiempo y barras cronológicas, el diseño de itinerarios o el análisis de fuentes escritas e iconográficas. En la ESELx, se suman a estos, herramientas de evaluación tanto formativa como sumativa; la FFP valora como recursos las tecnologías de la información y comunicación, principalmente itinerarios y líneas del tiempo virtuales.

TABLA 2. PROPUESTA DE COMPETENCIAS COMUNES QUE SON DESARROLLADAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y ACTIVIDADES CON LAS QUE SE TRABAJAN (CÁCERES/LISBOA)

COMPETENCIAS (CÁCERES)	COMPETENCIAS (LISBOA)	PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
CG1 - Conocer las áreas curriculares de la Educación primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.	CG14. Desenhar propostas de abordagem didática dos temas curriculares nas áreas da História e da Geografia, numa perspectiva integradora de saberes.	Conocer el curriculum de Ciencias Sociales para Educación Primaria	Seminarios de Geografía e Historia: lectura de artículos científicos sobre la estructura de los programas de "Estudo do Meio" (6-10 años) y de "História e Geografia de Portugal" (10-12 años), y sus principios, contenidos y objetivos. Análisis de los programas y metas de aprendizaje que orientan el estudio de las Ciencias Sociales en Primaria (6-12 años).	Gran Grupo Geografía: lectura de artículos científicos sobre los fines y objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Seminarios de Geografía e Historia: evaluación de manuales de texto y su relación con la Ley a la que está inscrita el mismo.

COMPETENCIAS (CÁCERES)	COMPETENCIAS (LISBOA)	PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CG2 - Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</p>	<p>CG14. Desenhar propostas de abordagem didática dos temas curriculares nas áreas da História e da Geografia, numa perspetiva integradora de saberes. CG15. Refletir em torno de perspetivas e abordagens didáticas promotoras da construção do conhecimento sobre os temas curriculares numa perspetiva integradora de saberes.</p>	<p>Diseñar y planificar procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar</p>	<p>Seminarios de Geografía e Historia: Planificación de procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a alumnos de Primaria (6-12 años). Seminarios de Geografía e Historia: trabajo de carácter investigador, partiendo de una cuestión-problema, integrando el saber histórico y el saber geográfico. Seminarios de Geografía e Historia: trabajo de campo de caracterización de un territorio sobre el cual se desarrolla un proyecto de naturaleza investigadora e interdisciplinar, movilizand conocimientos de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales.</p>	<p>Trabajo de campo de Geografía e Historia: se realiza un salida o práctica de campos a una comarca natural del territorio extremeño. Seminario de Historia: búsqueda de fuentes originales y secundarias para el conocimiento de la historia y sus posibilidades como recursos didácticos: mapas, datos estadísticos, imágenes, audiovisuales.</p>

COMPETENCIAS (CÁCERES)	COMPETENCIAS (LISBOA)	PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CG4 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p> <p>CG5 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.</p> <p>CG7 - Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.</p> <p>CT10 - Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre.</p> <p>CT11 - Ser conscientes del derecho de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y aplicar medidas que eliminen los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y fomenten la igualdad plena entre unas y otros.</p>	<p>CG1. Problematicar a realidade social numa perspetiva critica, integrada e totalizante.</p> <p>CG3. Mobilizar o conhecimento histórico-geográfico na reflexão crítica de problemas sociais no quadro da cidadania global.</p> <p>CG8. Construir propostas pedagógicas a partir da problematização da realidade local.</p> <p>CG10. Conceber, planificar e implementar sequências de aprendizagem, de acordo com as características dos alunos e dos contextos onde se inserem.</p>	<p>Valorar el conocimiento histórico-geográfico para comprender la realidad del mundo actual</p>	<p>Seminarios de Geografía e Historia:</p> <p>1) exploración de datos estadísticos, 2) análisis de planos y mapas, 3) análisis e interpretación de paisajes, 4) visualización de cartografía histórica, 5) análisis de textos impresos, 6) recogida y análisis de documentos históricos diversos (fuentes primarias y secundarias, monumentos, piezas en museos,...), 7) identificación de elementos del patrimonio natural.</p>	<p>Gran Grupo de Geografía: 1) visualización de películas, 2) realización de debates en torno a noticias de actualidad, 3) visualización de cartografía histórica en relación con noticias actuales para valorar cambios y explicar realidades.</p> <p>Seminario de Geografía: 1) análisis e interpretación de un paisaje a través de series fotográficas y 2) interpretación de la evolución y estructura de la población de un municipio o comarca.</p> <p>Gran Grupo de Historia:</p>

COMPETENCIAS (CÁCERES)	COMPETENCIAS (LISBOA)	PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CT12 - Ser conscientes del derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y aplicar medidas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida, política, económica, cultural y social.</p> <p>CT13 - Promover e impulsar los valores propios de una cultura de paz.</p>				
<p>CT4 - Manejar y usar habilidades sociales e interpersonales en las relaciones con otras personas y trabajar en grupos multidisciplinares de forma cooperativa.</p>	<p>CG15. Refletir em torno de perspetivas e abordagens didáticas promotoras da construção do conhecimento sobre os temas curriculares numa perspetiva integradora de saberes.</p>	<p>Trabajar en cooperación para afrontar problemas y resolver conflictos</p>	<p>Seminarios de Geografía e Historia: realización de las actividades que se plantean en las asignaturas, en pareja o en grupos de 3 ó 4 miembros.</p>	<p>Gran Grupo de Geografía: sesiones que se dedican al debate sobre cuestiones de actualidad.</p> <p>Seminarios de Geografía e Historia: las actividades que se plantean en la asignatura se realizan en pareja o en grupos de 3 ó 4 miembros.</p>

COMPETENCIAS (CÁCERES)	COMPETENCIAS (LISBOA)	PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS CONJUNTAS	ACTIVIDADES ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (IPL)	ACTIVIDADES FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (UEX)
<p>CE37 - Desenvolver e avaliar conteúdos do currículo mediante recursos didáticos apropriados e promover as competências correspondentes em los estudantes (Ciencias Sociales).</p>	<p>CE18. Analisar a articulação horizontal e vertical dos programas do Estudo do Meio Social no 1º ciclo e da História e Geografia de Portugal no 2º ciclo. CE19. Reconhecer as potencialidades dos currículos do Estudo do Meio Social e da História e Geografia nacionais para a educação para a cidadania CE20. Conhecer e aplicar métodos e técnicas do ensino e aprendizagem do Estudo do Meio Social e da História e Geografia CE21. Planificar sequências de aprendizagem no âmbito do Estudo do Meio Social e da História e Geografia CE22. Construir materiais pedagógicos adequados aos conteúdos e conceitos tendo em conta as características das crianças CE23. Conceber processos e instrumentos de avaliação das aprendizagens CE24. Planificar unidades didáticas a médio e curto prazo</p>	<p>Conocer las potencialidades que ofrece la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la comprensión del mundo actual</p> <p>Diseñar, planificar e implementar material pedagógico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.</p>	<p>Seminarios de Geografía e Historia: 1) problematización de cuestiones sociales contemporáneas, 2) definición de cuestiones de investigación a partir de la caracterización de un territorio, 3) búsqueda y profundización en trabajos de naturaleza investigadora centrados en las diferentes Ciencias Sociales, movilizand o fuentes de información, conceptos y metodologías diversas, 4) producción de textos, movilizand o los cuadros conceptuales de la Historia y la Geografía.</p> <p>Seminarios de Geografía e Historia: planificación, concepción y construcción de materiales pedagógicos, insertos en una secuencia de aprendizajes de las Historia y la Geografía; e, implementación de materiales pedagógicos durante la iniciación a la práctica profesional: 1) construcción de líneas del tiempo y barras cronológicas; 2) análisis de fuentes escritas e iconográficas; 3) planificación de visitas de estudio y trabajo de campo; 4) diseño de itinerarios en plantas, recorriendo las herramientas cartográficas on-line; 5) construcción de juegos didáticos; 6) escritura de textos informativos; 7) elaboración de instrumentos de evaluación formativa y sumativa.</p>	<p>Gran Grupo de Geografía: 1) análisis y comentario crítico de artículos y noticias de actualidad y 2) elaboración de un blog sobre la UE para el conocimiento de la misma y sus implicaciones en el mundo actual. Seminarios de Geografía: 1) actividades ya comentadas del análisis del paisaje y evolución y estructura poblacional y 2) la planificación e implementación de material pedagógico vinculados a la salida de campo. Gran Grupo de Historia: Seminarios de Historia: 1) análisis de fotografías de un espacio urbano adcritos a diferentes momentos históricos; 2) enseñanza del tiempo histórico a través del diseño y generación de ejes cronológicos de diferentes eventos y su explicación histórica con herramientas informáticas aplicadas a tal fin; y 3) conocimiento del patrimonio histórico-artístico de la ciudad de Cáceres y su implementación en itinerarios virtuales creados con herramientas cartográficas online: Google myMaps.</p>

4. CONCLUSIONES

Retomando las tres categorías anteriormente expuestas para analizar las competencias comunes para la formación de profesores de ambas instituciones, es posible establecer algunas conclusiones.

En cuanto a la organización de la formación, tanto en Educación Infantil como Educación Primaria, la única diferencia registrada entre las dos instituciones hace referencia a la valorización, por parte de la FFP, de la componente teórico-práctica trabajada en gran grupo, mientras que en la ESELx, se realiza en pequeños grupos o seminarios.

Respecto a la segunda categoría de análisis, relacionada con la articulación entre la Historia y la Geografía, se aborda de manera similar en ambas instituciones para Educación Infantil, privilegiando la integración de las dos áreas de conocimiento. Este tratamiento continúa de forma similar para la ESELx en Primaria, mientras que en la FFP el análisis se aborda de manera más profunda y específica separando ambas disciplinas en dos asignaturas diferentes.

Finalmente, para la tercera categoría de análisis, la naturaleza de las actividades desarrolladas, es importante valorizar la preocupación común de las dos instituciones en el sentido de desarrollar competencias en los futuros profesores sobre el conocimiento de los currículos, integrándose en los respectivos sistemas educativos. Se registra también una voluntad de desarrollar la capacidad de planificar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas en el campo de la Historia y de la Geografía. A estas preocupaciones habría que sumar también una apuesta por promover la reflexión sobre la realidad social y cultura de los diferentes contextos, movilizandoo herramientas disponibles por las dos ramas del conocimiento. A diferencia que habría que destacar se refiera al hecho de que la ESELx promueve el desarrollo de estas competencias con una lógica contextualizada en el campo de las Ciencias Sociales, mientras que en la FFP se profundiza en la dimensión espacio-temporal.

No obstante, a pesar de las diferencias que existen entre las dos instituciones, habría que recalcar la preocupación común por resolver un conjunto de competencias que son consideradas esenciales para la formación de profesores de educación Infantil y Primaria, a pesar de que se pueden registrar diferencias que nos ayuden a reflexionar sobre qué se podría mejorar en los dos contextos formativos.

Considerando que estas diferencias se deben, en lo esencial, a las especificidades de los modelos formativos adoptados en cada una de las instituciones, proponemos dos posibles orientaciones en el sentido de repensar las prácticas formativas: 1) en lo que concierne a la FFP, se podría revalorizar la componente teórico-práctica y el trabajo en pequeño grupo, para acentuar la relación dinámica entre el saber teórico y la práctica, inherente al propio concepto de competencia; respecto a la ESELx, a pesar del encuadramiento de la Historia y de la Geografía en el campo más vasto de las Ciencias Sociales en general, sería con-

veniente profundizar en las especificidades y las potencialidades de las dos ramas del conocimiento, en cuanto a herramientas de análisis de la realidad social.

Agradecimientos

La publicación/presentación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al grupo de investigación Desarrollo Sostenible y Planificación Territorial a través de la ayuda de referencia GR15121.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, B. (2011). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 8.
- Caena, F. (2013). Comparative global perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 106-122.
- Conferencia Intergubernamental de Estados Miembros, Comisión y Parlamento (2007). Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la Educación. En *La Educación encierra un Tesoro. El Correo de la UNESCO* (pp. 91-103).
- Definición y Selección de Competencias - DeSeCo (2002). *Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias*. París: OCDE, Rychen y Hersh.
- Dias, A. y Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendocompetências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Hernández, A. M., Barrantes, C. y Saponi, M. J. (2011). La evaluación de las Competencias Educativas en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Primaria: un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Coords), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 233-242). Murcia: Universidad de Murcia y AUPDCS.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 7-17.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris.

- Valverde, J. y Pérez, R. (2015). Las tutorías y el aprendizaje por competencias. Análisis de un grado universitario. En M. R. Fernández Sánchez (coord.), *Acción colaborativa e innovación tutorial en la universidad*, 35-52. Sevilla: AFOE.



“CON Y PARA LA SOCIEDAD”. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GÉNERO DE ALUMNADO EN TRABAJOS FIN DE GRADO/ MÁSTER DE CIENCIAS SOCIALES

María del Consuelo Díez Bedmar

Universidad de Jaén

mcdiez@ujaen.es

1. INTRODUCCIÓN Y CUESTIONES DE ANÁLISIS

El Horizonte 2020 plantea el acceso abierto a publicaciones y trabajos de investigación que se realizan, de forma que el Open Access representará la manera de comunicar esa “ciencia con y para la sociedad” que muestre prácticas y discursos científicos¹. En este sentido, cómo interpretamos el mundo y cómo lo interpretarán los y las profesionales que formamos, queda de manifiesto en los repositorios abiertos de los Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) de las titulaciones en las que impartimos docencia. Así mismo, el Horizonte 2020 plantea 3 objetivos para la igualdad de género en la investigación y la innovación², centrándose el tercero en la “Integración de la dimensión de género en la investigación y la innovación de contenido. Esta realidad es la que da origen al inicio de esta investigación, cuyo principal objetivo es, analizar el discurso de género de quienes egresan de las titulaciones de Grado y Máster en los que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales tiene presencia.

Nos planteábamos las siguientes cuestiones: Al finalizar sus estudios, ¿cómo han integrado los y las estudiantes la igualdad de género en sus trabajos? (Díez, 2014; 2015); ¿Existe relación directa entre temática del trabajo y la presencia explícita de la perspectiva de género?; ¿Qué obstáculos de aprendizaje muestran, analizando su discurso, en cuando a sexo-género?; ¿Cómo analizan los parámetros socioculturales que identifican la categoría de género y qué plantean para abordarlos?; ¿Existen diferencias sustanciales entre Educación Primaria y Educación Secundaria y Bachillerato? Y, a modo de reflexión, ¿qué estamos transfiriendo a la sociedad a través de estos trabajos que habilitan para la profesión?.

1 <http://eshorizonte2020.es/mas-europa/ciencia-con-y-para-la-sociedad/noticias/open-access-en-horizonte-2020/>. Última consulta 03-01-2017

2 <http://eshorizonte2020.es/mas-europa/ciencia-con-y-para-la-sociedad/igualdad-de-genero-en-la-investigacion-y-la-innovacion> Última consulta 03-01-2017

2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA, FUENTES DE INFORMACIÓN Y CRITERIOS DE BÚSQUEDA

La mayoría de las titulaciones en las que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales imparte docencia habilitan al ejercicio de profesiones reguladas. Tanto el Grado en Educación Primaria como el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES), del que analizaremos la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia, tienen publicadas las competencias, que deben adquirirse para poder habilitarse, respectivamente, a ambas profesiones³. El último módulo de ambas titulaciones evidencia, desde el punto de vista legislativo, que es el Trabajo Final del título el que debe suponer la demostración de que las competencias profesionales se han adquirido.

Hemos decidido focalizar esta aportación en las universidades andaluzas en las que se imparten tanto el Grado en Educación Primaria como el MAES por varios motivos: en primer lugar porque en Andalucía se estableció un 75% común en el diseño de los títulos, estando en éste el módulo de que nos ocupa, en segundo lugar, porque todas tienen repositorio de trabajos académicos abiertos⁴, y por último dado que el área de Didáctica de las Ciencias Sociales interviene en ambas titulaciones, para poder establecer comparaciones.

Como fuentes de información, puesto que el origen de esta investigación surge de la premisa del acceso abierto, se toma la publicada por cada una de las Facultades y Universidades mencionadas así como su sistema de repositorio abierto. En algunos casos, tienen un repositorio común, y en otras ocasiones, nos encontramos con repositorios de trabajos académicos. En este segundo caso, nos centraremos en el repositorio de trabajos académicos. Para la tutela académica de los TFG, cada universidad, en el ejercicio de su autonomía, decidió cómo realizar dicha asignación, lo que se ha traducido, en la mayoría de los casos, en una asignación por elección del alumnado de líneas de investigación dentro de su grado, en función de parámetros establecidos, o en el acuerdo bilateral profesorado-alumnado⁵. En el caso de TFM, el profesorado que puede

3 ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, y Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, así como Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

4 <http://www.uco.es/servicios/biblioteca/formacion/trabajofingrado-repositorios.htm> (última consulta 4-01-2017)

5 Sevilla: <https://fcce.us.es/secretaria-tfgm/>; Huelva: <http://www.uhu.es/fedu/index.php?menu=inicio&submenu=Titulaciones&opcion=tfmg>; Cádiz: <http://educacion.uca.es/estudios/TFG/>; Málaga: http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/navegador_de_ficheros/ORDENACION_ACADEMICA_EDUCACION/descargar/TRABAJO%20FIN%20DE%20GRADO/Normativa%20TFG%202013.pdf; Granada: <http://docencia.ugr.es/pages/trabajo-fin-de-grado/tfgfccee>; Córdoba: <https://www.uco.es/organiza/centros/educacion/geprimaria/trabajo-grado/index.html>; Jaén: <http://www10.ujaen.es/node/23237>; Almería: <http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/trabajofingrado/GRADO1915>. La

dirigirlos es, en la mayoría de las universidades, cualquier docente, independientemente de su adscripción didácticas específicas o al máster⁶. Para este trabajo se han seleccionado, en la medida de lo posible, los trabajos tutelados, explícitamente, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

TABLA 1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE TFG

UNIVERSIDAD	AÑO	FUENTE	LÍNEAS DEL ÁREA	LÍNEAS QUE RESPONDEN A PARÁMETROS DE BÚSQUEDA
Sevilla	2015-2016	https://fcce.us.es/sites/default/files/Secretaria/secretaria-centro/TFG/lineasInvestigacion1516.pdf	0	0
	2016-2017	https://fcce.us.es/sites/default/files/Secretaria/secretaria-centro/TFG/TFG%20L%20I%20%20PRIMARIA%202016-17%20DEFINITIVO.pdf	12	2
Huelva	2016-2017	http://www.uhu.es/fedu/index.php?menu=inicio&submenu=Titulaciones&opcion=tf	No se puede acceder públicamente. Se consulta por correo: 3.	0

Universidad Pablo de Olavide y la UNIA no aparecen aquí puesto que no imparten el Grado en Educación Primaria. En el caso de la Universidad Pablo de Olavide, por si alguien quisiera consultar el repositorio del MAES éste se encuentra en <https://rio.upo.es/xmlui/>

6 Sevilla: https://fcce.us.es/sites/default/files/Secretaria/secretaria-centro/TFM/TFM_Normativa%20FCCE%202015.pdf; Huelva: http://www.uhu.es/mastersecundaria/images/Normativa-trabajofindemaster-secundaria_UHU_Modificado_26-01-2011_2.pdf; Cádiz: https://posgrado.uca.es/web/userfiles/files/u52922078/files/Reglamento%20TFM_CA%20MAES_final.pdf; Granada: <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasugr/ncg951/!Málaga>; Málaga: [http://www.uma.es/master-en-profesorado/navegador_de_ficheros/Master-Profesorado/descargar/NORMATIVA%20TFM/Normativa%20TFM%20Centro%2028_09_16\[3205\].pdf](http://www.uma.es/master-en-profesorado/navegador_de_ficheros/Master-Profesorado/descargar/NORMATIVA%20TFM/Normativa%20TFM%20Centro%2028_09_16[3205].pdf); Almería: http://cms.ual.es/idc/groups/public/@academica/@titulaciones/documents/documento/nual_ms05.pdf; Córdoba: https://www.uco.es/idep/masteres/sites/default/files/archivos/documentos/novedades/Reglamento_Masteres_2016.pdf; Jaén: <http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/cepuja/Normativa%20%20abril%202014.pdf>

Córdoba	2016-2017	https://www.uco.es/organiza/centros/educacion/geprimaria/trabajo-grado/index.html	No se puede acceder públicamente. Se consulta por correo	0
Cádiz	2015-2016	http://www.uca.es/recursosgen/doc/InfopublicaGrados/PRIMARIA/TFG/1766946616_1552016124742.pdf	4	0
Almería	2016-2017	http://cms.ual.es/UAL/estudios/grados/trabajofingrado/temas/GRADO1910	4	1
Málaga	2016-2017	http://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/cms/base/ver/base/basecontent/73113/guias-tfg-fce/	No se puede acceder públicamente. Se consulta por correo:	
Granada	2013-2014	http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/tfg/listatfg2013_14	3	0
	2015-2016	http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/tfg/1_ofertatfg201516	3	0
	2016-2017	http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/tfg/curso201617/ofertatfg201617_ http://educacion.ugr.es/pages/tablon/*/noticias-decanato/asignacion-de-tutores-trabajo-fin-de-grado/downloadfile/xib52c8f1b43099f0862800cfb0f91f4c6	3	0
Jaén	2016/2017	http://www10.ujaen.es/conocenos/centros/fachum/docencia/tfg	6	2

Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de búsqueda seleccionados para determinar la muestra de trabajos a analizar para esta aportación han sido los conceptos: “género” “coeducación” “igualdad de” en el título de las líneas de investigación y en el título, palabras clave o resumen de los trabajos presentados, puesto que el primer paso es analizar el discurso de género, y para esta aportación queríamos destacar lo explícito.

3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN OFERTADAS PARA TFG Y TFM

Tras comprobar que la mayoría de las Facultades no tienen un archivo de las líneas ofertadas los cursos anteriores, no se puede realizar un histórico. Es por

ello por lo que se van a tener en cuenta solamente las líneas que aparecen disponibles y públicas en la red.

Líneas de investigación TFM. En el caso del Máster de Secundaria, pocas universidades ofertan líneas de investigación, en su defecto se publica el listado de profesorado de entre los que el alumnado escoge. Esta realidad no ocurre, mayoritariamente, en otros máster.

TABLA 2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE TFM

UNIVERSIDAD	FUENTE	INFORMACIÓN RELEVANTE	LÍNEAS DEL ÁREA	LÍNEAS QUE RESPONDEN A PARÁMETROS DE BÚSQUEDA
Huelva	http://www.uhu.es/mastersecundaria/	No tiene publicada la lista de tutorización de TFM	-	
Sevilla	http://master.us.es/maes/sites/default/files/ficheros/file/profesores-practicas-tfm.pdf	Publica conjuntamente el listado de profesorado de prácticas y TFM .Nombres propios, sin líneas de investigación	-	
Cádiz	https://posgrado.uca.es/master/profesorado?curso=2016/17 ; https://posgrado.uca.es/web/userfiles/files/u52922078/files/lineas%20tfm.pdf	Publica nombres y líneas. La de CCSS es la única que no tiene investigación. Es de mejora educativa y/o síntesis reflexiva	3	0
Granada	http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/especialidades/ciencias-sociales/itinerario-geografia-e-historia/documentos/201617/0610relaciondeprofesorespara direcciondetfmylineasdetrabajo	13 de la especialidad	3	0
Málaga	http://www.uma.es/master-en-profesorado/cms/menu/plan-de-estudios/tfm/	“Por las características del enfoque que se propone para el desarrollo del Prácticum, siempre que sea posible, la tutorización del TFM y de las Prácticas Externas será realizada por el mismo profesor/a”	-	-
Almería	http://cms.ual.es/UAL/estudios/masteres/trabajofinmaster/temas/MASTER7035	19 de la especialidad	5	0

UNIVERSIDAD	FUENTE	INFORMACIÓN RELEVANTE	LÍNEAS DEL ÁREA	LÍNEAS QUE RESPONDEN A PARÁMETROS DE BÚSQUEDA
Córdoba	https://www.uco.es/estudios/idep/masteres/profesorado-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato	Publica conjuntamente el listado de profesorado de prácticas y TFM	-	-
Jaén	http://estudios.ujaen.es/sites/estudios.ujaen.es/files/Lista%20profesorado%20adjudicaci%c3%b3n%20TFM%202017_10_01.pdf	Nombres propios, sin líneas de investigación	-	-

Fuente: Elaboración propia.

4. REPOSITARIOS Y TRABAJOS QUE CUMPLEN LOS PARÁMETROS ESTABLECIDOS

En la siguiente tabla se recogen los repositorios genéricos y concretos de localización, así como el número y la identificación de los trabajos que respondían a los parámetros de selección.

TABLA 3. TRABAJOS FIN DE GRADO Y MÁSTER QUE RESPONDEN A LOS PARÁMETROS

UNIVERSIDAD	FUENTE	TITULACIONES	TRABAJOS QUE CUMPLEN LOS PARÁMETROS
Cádiz	http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16269	Grado en Educación Primaria - TFG [14]	0
		MAESs - TFM [32]	0
Córdoba	http://helvia.uco.es/xmlui	Grado en Educación Primaria	0
		MAES http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12723	0

Granada ¹	http://digibug.ugr.es/	TFG http://digibug.ugr.es/handle/10481/35909	http://hdl.handle.net/10481/36210 <a href="http://hdl.handle.net/10481/40404<sup>2</sup>">http://hdl.handle.net/10481/40404² http://hdl.handle.net/10481/40410 http://hdl.handle.net/10481/40385 http://hdl.handle.net/10481/36950 http://hdl.handle.net/10481/36202 http://hdl.handle.net/10481/36178 http://hdl.handle.net/10481/40470 http://hdl.handle.net/10481/40466
		MAES http://digibug.ugr.es/handle/10481/192	http://hdl.handle.net/10481/4627 http://hdl.handle.net/10481/42296
Huelva	http://rabida.uhu.es/dspace/	http://rabida.uhu.es/dspace/community-list	0
			0
Málaga	http://riuma.uma.es/xmlui	TFG http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5752_[14]	0
		MAES http://riuma.uma.es/xmlui/browse?value=info%3Aeu-repo%2Fsemantics%2FmasterThesis&type=type	0
Jaén	http://tauja.ujaen.es/	TFG [589]	http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/975 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/906 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/1139 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/3316 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/3006 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4157
		MAES [191]	http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2379 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2382 http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2640

Sevilla	https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/11441	TFG https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32442	https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32621
		MAES https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/39290/browse?type=title	0
Almería	http://repositorio.ual.es/handle/10835/122	TFG curso 2016-17 TFG curso 2015-16 TFG curso 2014-15 TFG curso 2013-14	http://hdl.handle.net/10835/3598
		MAES Curso 2012-2013 [87] MAES Curso 2011-2012 [104]	http://hdl.handle.net/10835/2339 http://hdl.handle.net/10835/2304 http://hdl.handle.net/10835/2305

Fuente: Elaboración propia.

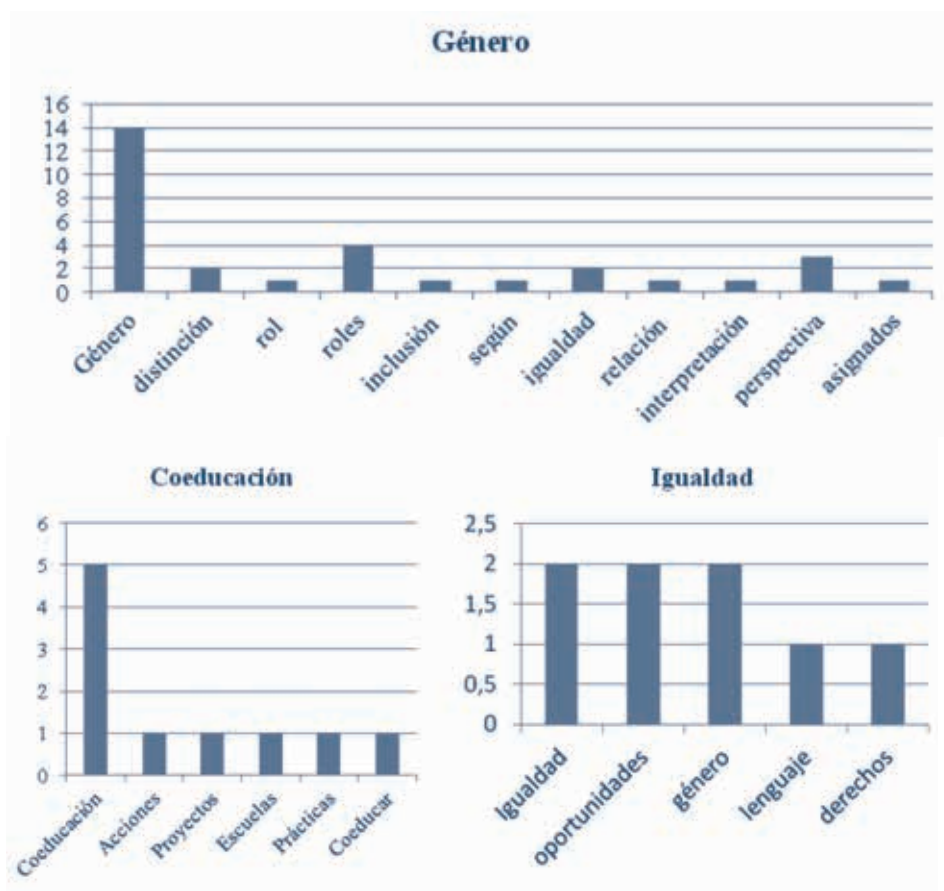
Como ampliación de la búsqueda, podemos decir que hay trabajos que responden a los parámetros en otros grados (especialmente en Infantil y Educación Social) en todas las universidades consultadas y en otros máster.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de datos cualitativos, se está utilizando el paquete informático MAXQDA 2012, en su versión de prueba, a fin de establecer un corpus conceptual, y establecer etiquetas de indicadores de significación que nos ayuden a entender tanto el contexto como la terminología asociada a los conceptos y textos seleccionados, de manera que se pueda concluir la significación que se le da a aquello que se indica. Se está utilizando el método de investigación del análisis de contenido (Krippendoff, 1997), enmarcándolo dentro de la teoría del “aprendizaje situado” (Barca, 2011). Además la finalidad es realizar un Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1993), “fundamentalmente comprometido con analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control estructurales, tanto opacas como transparentes, que se manifiestan en el lenguaje” (Wodak y Meyer, 2001: 2), junto con las premisas de Baxter (2004). En este sentido, los resultados obtenidos son los siguientes:

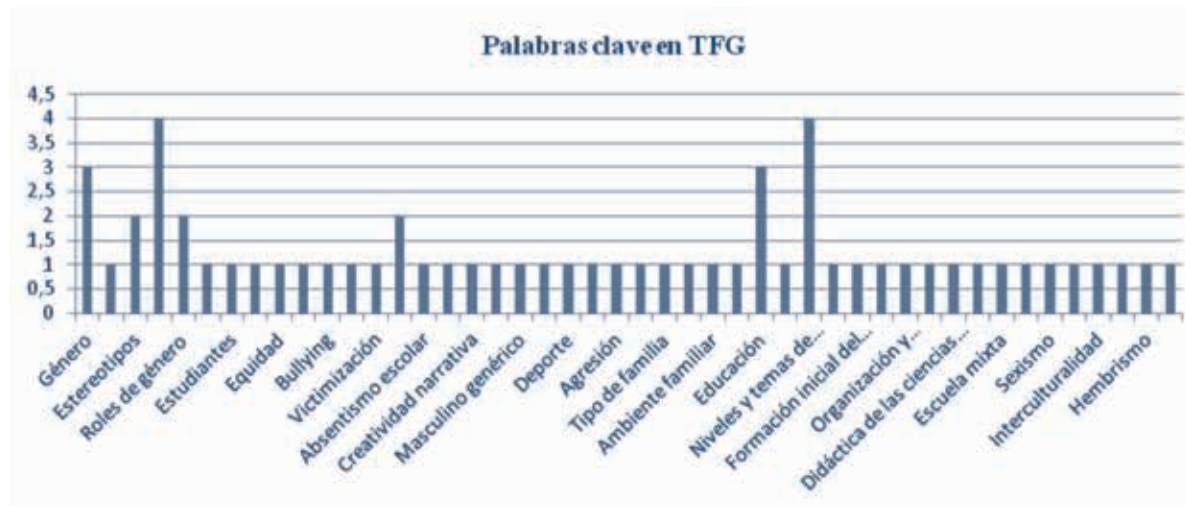
Conceptos clave

En los TFG analizados (17) la frecuencia de los conceptos clave seleccionados (género, coeducación e igualdad) y los términos directamente asociados son los siguientes:



Por tanto, vemos cómo el concepto de igualdad se construye tanto de manera autónoma como asociado a “oportunidades” y/o “género.” Los conceptos “género” y “coeducación” tienen entidad por sí mismos. El primero de ellos mayoritariamente se vincula a “roles” y “perspectiva”. El segundo, se vincula a conceptos de saber hacer, es decir con la actuación y programación docente. En TFM el concepto “coeducación” se une a “emociones”, como si de un tipo de educación emocional se tratara, el concepto “igualdad” aparece de manera autónoma, mientras que “género” se desarrolla junto a “conformidad” y “cambios sociales”.

Si analizamos las palabras clave con las que se representan estos trabajos nos encontramos con lo siguiente:



Del análisis de los datos, parece que queda claro que los TFG se ubican en educación formal (la escuela), donde el género y en concreto los roles de género se trabajan evidenciando los estereotipos que se han producido y se producen tanto en materiales (como los libros de texto), o las producciones (como los dibujos infantiles) de los estudiantes, o las relaciones sociales que tienen lugar o reflejo en los centros. Se suelen vincular a temáticas concretas como la violencia, la familia y la interculturalidad. Términos como “equidad”, “igualdad”, “sexismo”, “ideología patriarcal”, “feminismo” y diferencia entre distintos tipos de escuela (de la segregada a la coeducativa) sirven para configurar el corpus que, hasta ahora, da sentido a la identificación de este tipo de trabajos desde nuestra área de conocimiento. En el caso de los TFM, las palabras clave utilizadas son, por lo general, menos, y excepto las Ciencias Sociales, que aparecen como elemento identificativo dentro de las palabras clave de los mismos en un máster con distintas especialidades, las demás aparecen con valor unitario. Señalamos, no obstante, que podemos inferir que son temáticas que deben estar en la programación, que se trabaja a través de propuestas metodológicas concretas (coeducación, grupos interactivos, comunidades de aprendizaje...), sobre todo vinculado a la Didáctica de la Historia.

Conceptos analíticos

Entendemos por éstos, los términos que sustentan a los conceptos y que dan significado a los mismos, es decir, la necesaria representación discursiva de nuestro objeto de estudio, siguiendo la premisa de Bourdieu (2003) considerando el lenguaje como un instrumento de poder y acción. En el análisis de los datos, del conjunto de TFG analizados, podemos apreciar, cómo el ideario mayoritariamente implica que son temáticas que se trabajan desde la "Historia de las Mujeres" para, desde ahí potenciar una igualdad de género y/o de oportunidades, y en este último caso, "de las mujeres" que protagonizan mayoritariamente estos trabajos, y la igualdad en "comportamiento", "lenguaje" "papeles" y "roles marcados" se construyen a partir de términos como "estereotipos"., en un altísimo porcentaje, al que le siguen otros como "aparentemente", "miradas" "desapercibidas", "inconscientemente", "asimilando", "tapada", "silenciada", "discriminaciones", "inferioridad". Este universo nos muestra una realidad presente que nos indica el qué se analiza bajo estos parámetros. Los resultados y conclusiones de ese qué son "limitando", "comportamiento", "cambio", "condición social". Los porqués y su origen se relacionan, en este orden, con "androcentrismo" "ideologías no igualitarias" e "ideología patriarcal", pero se sigue estableciendo una relación directa entre sexo y género. Junto a estos trabajos, en los que mayoritariamente se evidencia o describe una realidad, algunos, muy pocos, el 2% de la muestra, dan un paso más allá, tras establecer y justificar un punto de partida, abogan por una "reflexión crítica" vinculada al concepto de "ciudadanía" para realizar propuestas. Por su parte, en los TFM se enfatiza como temática vinculada a "la mujer en la historia" y "educación en valores" y "educación emocional". La temática se construye con términos como "olvidado" "desigualdad" y "conciencia" que suponen la consecución de "una creciente igualdad". Al igual que ocurre en los TFG, mayoritariamente son trabajos vinculados a la descripción de una realidad y solo en un caso el para qué: "formar ciudadanos"

6. CONCLUSIONES

En proporción, son muy pocos los TFG y TFM que integran, explícitamente, la perspectiva de género en los trabajos. A raíz de las producciones de estudiantes analizadas, el discurso de género sigue apareciendo vinculado a una problemática unida a mujeres, que evidencia posiciones no igualitarias. Nos ha sorprendido la poca relación que se establece con la construcción de identidades, como señalaba Butler (2001). Tal y como hemos podido apreciar, parece ser que exista relación directa entre temática del trabajo y la presencia explícita de la perspectiva de género, independientemente de si la línea de investigación está

planteada por un hombre o a una mujer, o si la autoría de los trabajos son de chicas (85%) o chicos (15%). Por tanto, una propuesta de mejora sería hacer explícita la perspectiva de género en las líneas ofertadas.

El principal obstáculo de aprendizaje, es que se sigue plasmando una relación directa entre sexo y género y, por tanto, sigue prevaleciendo la idea de que se trata de un tema “femenino” en el que “las mujeres”, “las niñas” son sujetos prioritarios en la investigación. Es el feminismo de la diferencia frente al feminismo de la igualdad el que mayoritariamente aparece en estos trabajos. Esta realidad es más acuciante en los TFM, dado que, mayoritariamente se vincula a Historia de las Mujeres, más que a Ciencias Sociales. Además, destaca la subordinación a temáticas “de valores” y “emocionales”, de “roles” y “comportamientos” diferenciados frente a la integración normalizada en el curriculum. La coeducación se convierte en el instrumento imprescindible y necesario, puesto que lo unen directamente a “género” e “igualdad”, ahora bien, una coeducación que identifica mayoritariamente el género con lo femenino. A esto hay que unir las diferencias observadas entre el master y el grado, tanto en la cantidad (más líneas y más trabajos tanto en totales como en proporción al número de estudiantes y líneas de Grado frente al Máster), como en las temáticas, dado que en el Grado en Primaria se trabaja más la perspectiva de género mientras que en el TFM aparece más vinculado a la Historia de las Mujeres. Por tanto, el discurso de género sigue unido, mayoritariamente, a lo femenino, para evidenciar, mostrar y constatar desigualdades, inferioridades, estereotipos, prejuicios... que tienen que ver con cómo las culturas y sociedades han construido el papel y roles de mujeres frente a hombres. A pesar de estar presente la coeducación, en escasísimas ocasiones (2) aparece un discurso conceptual verdaderamente igualitario. Se potencia la necesidad de establecer mecanismos para “igualdad de oportunidades”, “derechos y deberes” y “formar ciudadanos” y ciudadanas, pero se sigue manteniendo una visión que, desde el androcentrismo europeocentrista analiza el género femenino para conseguirlo, en lugar de analizar las distintas construcciones de género en tiempos y espacios tratando con equidad las situaciones.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Barca, I (2011). La evaluación de los aprendizajes en Historia. En Miralles, Molina, Santisteban (coord.) *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. (Vol. I. 107-122). Murcia: Universidad de Murcia.
- Baxter, J (2004). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*, Palgrave Macmillan, Londres: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Editorial. Madrid: Anagrama.
- Butler, J (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, México: Paidós.
- Díez, M^a C (2014) Indicadores para el seguimiento y evaluación de la perspectiva de género en proyectos educativos de ciencias sociales. En Pagés, Santisteban (coord.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol 2, 45-52). Barcelona.
- Díez, M^a C (2015) Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. En *Clío: History and History Teaching.*, 41.
- Krippendorff, K (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis, *Discours & Society*. 4 (2), 249-283.
- Wodak, Ry Michael, M (2001). *Methods of critical discourse analysis*, London: Sage.

INTRODUCIR LA LITERACIDAD CRÍTICA A TRAVÉS DE CUESTIONES CONTROVERTIDAS EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

María del Mar Felices de la Fuente

Universidad de Málaga
mfelices@uma.es

Manuel J. López Martínez

Universidad de Almería
mlm138@ual.es

María Dolores Jiménez Martínez

Universidad de Almería
mjimenez@ual.es

Concepción Moreno Baró

Universidad de Almería
cmoreno@ual.es

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente, detectamos continuas dificultades por parte del alumnado en formación a la hora de interpretar correctamente los datos de que dispone, de identificar los hechos o acontecimientos que se le presentan, o de elaborar sus propios juicios y opiniones de forma justificada y fundamentada acerca de lo que ocurre en el mundo. Estas dificultades, convertidas en problemática de investigación, son precisamente el punto de arranque del que parte el estudio inicial que aquí presentamos. Nos planteamos como objetivo principal, y a modo de evaluación de diagnóstico, conocer la capacidad crítica y analítica, o nivel de literacidad con que cuenta nuestro alumnado en este curso 2016/2017 para enfrentarse a los elementos comunicacionales controvertidos que llegan hasta ellos, interpretarlos, situarlos en su contexto e introducirlos en el aula escolar para transformar el currículum mediante contenidos socialmente controvertidos. Estos procesos de comprensión y análisis de la información, que comportan además reflexionar sobre las intenciones de las fuentes emisoras y los procesos de divulgación, han sido definidos por diversos autores como literacidad, concepto que contempla diversos términos y que acoge a su vez diversas formas de literacidades (Cassany, 2005). Entre los autores que han

teorizado sobre las distintas modalidades de literacidad, destacamos a Lewison, Flint y Van (2002), Maria do Céu Melo (2011), Roberge (2014) y Santisteban y otros (2016). Creemos firmemente que trabajar la literacidad se convierte en una prioridad para el profesorado universitario (Wilson et al., 2011), y en una exigencia que llega a erigirse en derecho de la ciudadanía (Valtin, 2015).

Abordar un modelo formativo docente desde el enfoque de temas controvertidos genera oportunidades y a la vez es un foco de resistencias. Una indudable ventaja es que promueven el desarrollo de una ciudadanía participativa, de hecho se han incorporado contenidos controvertidos en las escuelas como una estrategia para promover la futura participación política de los estudiantes (Hess, 2005). A pesar de ello, no son pocos los obstáculos, como señaló Giroux en su análisis de la tradición de los EEUU, siendo un modelo “incómodo” para los poderes y las instituciones educativas (Giroux, 2002). Por otra parte, ante temas “difíciles” nuestros estudiantes se sienten inseguros por la sobreinformación, y con la dificultad añadida de trascender el aspecto emotivo para analizar las problemáticas y formarse opiniones argumentadas capaces de trasladarlas a su futura práctica profesional docente.

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio llevado a cabo en el bienio 2014-2016¹, cuya finalidad era que nuestros estudiantes fueran capaces de transformar el currículo a través de contenidos controvertidos, evaluando sus habilidades de tratamiento de la información y discursivas para su futura práctica docente. En base a los primeros resultados obtenidos, seguimos profundizando en el presente curso académico 2016-17, con esta investigación educativa de carácter cualitativo e interpretativo, en la línea de la literacidad crítica. Pretendemos conocer cómo podemos mejorar la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales, desarrollando al máximo su capacidad crítica y analítica, siguiendo así una línea abierta por Pagès (1997) cuando apuntaba ya en el VII Simposium de la AUPDCS que existía muy poca investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. Esta investigación, que combina la investigación-acción y la investigación evaluativa, nos sitúa en el marco de las metodologías orientadas al conocimiento de la práctica educativa. Debido a la limitación de espacio, este trabajo se ha centrado en los elementos básicos de la fundamentación y en el diseño de la investigación evaluativa, aportando un primer avance de los resultados a partir de las narrativas del alumnado.

1 Este proyecto se enmarca también en la investigación-acción desarrollada por el Grupo Docente de Innovación de la Universidad de Almería en el bienio 2014-2016 denominado *La inclusión de voces, contenidos y espacios ausentes en la cultura escolar formal para fortalecer la formación inicial de docentes y educadores sociales para la justicia social en educación*.

2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico lo relacionamos con la formación para favorecer el pensamiento social, histórico y crítico del alumnado además del pensamiento creativo desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, teniendo como referentes las competencias que se han de adquirir en los estudios universitarios. Lo enmarcamos dentro del contexto en el que la cultura y la alfabetización visual ocupan un lugar privilegiado en la línea de investigación de la literacidad crítica.

Actualmente, entre las principales competencias a desarrollar por parte del alumnado universitario de los Grados, se encuentran aquellas que están íntimamente relacionadas con la interpretación crítica de la información². Es por ello que, como formadores de profesionales de la educación, tenemos la responsabilidad de ofrecerles una visión amplia del conocimiento para que pueda mirar, ver y actuar en una realidad caracterizada por la complejidad. Fomentar el aprendizaje de la competencia social y ciudadana en nuestro alumnado representa una oportunidad para desarrollar la memoria colectiva y la conciencia histórica además del pensamiento social como fundamentos de una ciudadanía democrática activa con una proyección universal. Estamos de acuerdo con Santisteban (2010) cuando señala que la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática. Desde este enfoque, Pagès y Santisteban mencionan una serie de autores que enlazan justamente la enseñanza de la ciudadanía y la conciencia histórica con el pensamiento crítico y creativo (Pagès y Santisteban, 2008: 101).

Los seres humanos somos sujetos que necesitamos mirar y ver para actuar socialmente. Hoy necesitamos enseñar y aprender a procesar los saberes a través de la cultura visual. De ahí la importancia de profundizar en la literacidad visual a partir de imágenes fotográficas de problemas socialmente relevantes, y de enfocar esta literacidad desde la perspectiva que nos proponen Santisteban y otros autores (2016) en un reciente trabajo, en el que además de ofrecernos un estado de la cuestión sobre los estudios que han abordado la literacidad crítica desde distintos planteamientos, manifiestan la necesidad de que ésta supere concepciones más conservadoras, basadas únicamente en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y avance hacia la acción y el cambio, hacia el cuestionamiento del orden social, la toma de decisiones y el compromiso con las problemáticas sociales que nos circundan. Desarrollar el pensamiento social y crítico no es suficiente para enfrentarnos a la “sociedad del espectáculo” o “ideología del espectáculo” (Debord, 2000) a la que nos tienen acostumbrados

2 Véase la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; y la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

los medios. Es obligatorio, por tanto, dar un paso más en la concepción de la literacidad crítica, ampliando su significado.

En sintonía con las propuestas de Lewison, Flint y Van (2002), estamos de acuerdo en que las dimensiones que comporta la literacidad crítica pueden fundamentarse en cuatro: poner en cuestión aquello que parece obvio o común; considerar los diferentes puntos de vista que puedan existir acerca de cualquier cuestión; analizar los intereses políticos en juego; y poner en marcha acciones para promover la justicia social. Ahora bien, las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿cómo conseguir que el alumnado tenga en cuenta todas estas dimensiones a la hora de enfrentarse a un documento informativo o imagen?, ¿cómo trabajar las Ciencias Sociales para que promuevan una actitud de cuestionamiento hacia las relaciones de poder y dominación presentes en nuestra sociedad y, lo más importante, para que inciten a la acción y al cambio? En nuestra opinión, pensamos que el avance de la capacidad crítica y de acción del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, entendida como literacidad, debe ir de la mano de un currículo basado en cuestiones socialmente vivas.

Es interesante recoger la aportación de Falaize (2010:189), refiriéndose a estas cuestiones en el contexto francés, pero extrapolable a otros escenarios: “Se trata casi siempre de cuestiones de aprendizaje «donde se enfrentan los valores y los intereses» con una carga de emociones importante, «a menudo políticamente sensibles, intelectualmente complejas, y cuyos asuntos son importantes para el presente y para el futuro común» (Tutiaux-Guillon, 2006:119)”.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, el trabajo con las imágenes fotográficas y los estudios visuales, donde convergen diversas ciencias sociales, nos han guiado en el proceso de investigación de la presente fase. Estamos de acuerdo con Abramowski (2010:2) cuando nos indica que: “Además de estudiar qué son las imágenes, cómo se producen y circulan, y las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas, el campo de los estudios visuales se centra en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades. Por eso nos dicen que prestemos atención al poder y los efectos de las imágenes en los espectadores, también llamados “sujetos visuales [...]. En estos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético, lo emocional”.

3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO

Hasta el momento, hemos señalado cómo entre las competencias profesionales que exigen los planes de estudios universitarios se incluye la de analizar de

forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, sin embargo, si descendemos al plano de la práctica para conocer qué ocurre realmente en nuestras aulas y en qué medida adquiere nuestro alumnado estas competencias o, dicho de otro modo, en qué medida está “alfabetizado” en el sentido que entiende la literacidad, lo cierto es que los resultados distan bastantes de las metas a alcanzar.

Nuestra hipótesis de partida, en consonancia con lo que plantean Cassany y Ayala (2008), es que el alumnado, pese a estar acostumbrado a interactuar diariamente con una gran cantidad de datos e información de carácter multimodal, carece de las competencias suficientes para procesar y “digerir” convenientemente toda esta información. Ante estas circunstancias y pensando en nuestro alumnado, nos planteamos, como preguntas de investigación: ¿de qué modo recepciona la información visual que recibe? ¿Sabe contextualizarla? ¿Es capaz de analizarla desde un pensamiento social, crítico y creativo cuando se trata de problemáticas sociales relevantes? ¿Cómo la interpreta? ¿Son capaces de transferir esa información y convertirla en conocimiento escolar?

A fin de dar respuesta a estas preguntas y de probar la hipótesis expuesta, hemos empleado una metodología cualitativa y de orientación evaluativa, en la que analizamos la narrativa del estudiantado frente a una foto vinculada al conflicto sirio en la que aparece una niña atravesando una valla³. En esta línea de investigación evaluativa adoptamos la perspectiva interpretativa (Sandín, 2003) centrándonos en la estrategia del análisis de documentos a partir de un instrumento de recogida de información, formado por una imagen y cuatro cuestiones que responden al objetivo principal de la investigación y a los indicadores que derivan de las preguntas de investigación mencionadas: a) Localización temporal y espacial; b) Intencionalidad del fotoperiodista al realizar la fotografía; c) Planteamiento de preguntas para la comprensión de la imagen; d) La evocación de la imagen desde la mirada docente y elaboración de la narración. (Anexo I).

Hemos invitado a nuestro alumnado a reflexionar sobre la imagen fotográfica citada con el objetivo principal de saber qué le sugería al alumnado la misma, qué pensamientos y emociones le evocaban, con qué hechos la relacionaba, qué críticas le planteaba -si lo hacía-, cuáles eran sus reflexiones, y si el discurso desarrollado al hilo de la imagen podía ser considerado lo suficientemente apropiado, como para pensar qué determinadas competencias se estaban adquiriendo de modo favorable. Pretendemos conocer en qué momento, en qué condiciones, en qué circunstancias introducimos la literacidad crítica visual, es decir, buscamos evidencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La muestra ha sido implementada en discentes de la Universidad de Almería de 3º curso del Grado de Educación Infantil (122) (3EI-AL) y 2º curso del Grado

3 El autor de la fotografía es Robert Atanasovsky, quien la tomó en la frontera entre Grecia y Macedonia. El enlace consultado corresponde al diario francés *Le Monde*, de 8 de septiembre de 2015. Recuperado de: <https://www.rts.ch/info/monde/7063408-l-ue-veut-fixer-des-quotas-de-refugies-par-etat-membre.html>

de Educación Primaria (56) (2EP-AL), y de la Universidad de Málaga de 3º curso del Grado de Educación Primaria (77) (3EP-MA).

Para el análisis de resultados de las respuestas y narrativas libres, extraídas del instrumento mencionado (cuestionario), hemos diseñado cuatro categorías generales que engloban a su vez, cada una de ellas distintas subcategorías que se pueden ver en la tabla siguiente.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Localización espacio temporal	Fronteras, Países, Zonas, Campos, Entorno próximo, Continentes, Pasado, Presente, Actualidad
Intencionalidad	Informe, Denuncia, Solidaridad, Sensibilización, Concienciación, Mercantilización
Explicación	Causas, Consecuencias, Intenciones,
Interpretación	Emociones, Conocimiento escolar, Empatía, Reflexión, Compromiso social, Creatividad, Imaginación

Las categorías están fundamentadas desde el marco teórico expuesto (literacidad crítica y visual, pensamiento crítico y creativo, conciencia histórica y ciudadanía, problemas controvertidos y cultura de la imagen) y desde las competencias de los planes de estudio. Éstas han seguido una secuencia de progresión: contextualización espacio-temporal, intencionalidad, causalidad, análisis e interpretación, que nos han servido para medir las habilidades de tratamiento de la información del alumnado, así como su capacidad para transferirla al conocimiento social escolar en su futura práctica docente.

De cada una de las categorías hemos extraído una serie de subcategorías como aparece en la tabla anterior, derivando éstas del marco teórico y de la exploración de las narrativas del alumnado.

4. AVANCE DE RESULTADOS Y REFLEXIÓN FINAL

Teniendo en cuenta las categorías señaladas, los resultados nos indican que el alumnado no presenta dificultades en la localización espacio-temporal de la imagen, pero sí hay una diversidad en cuanto a la identificación de esos espacios, desde lo más próximo (Ceuta y Melilla) hasta lo más lejano definiendo países (Siria, Libia, Grecia, Turquía, Líbano, Palestina, Israel), continentes (África, Europa), zonas de conflicto (Oriente Próximo) o zonas subcategorizadas como subdesarrolladas o Tercer Mundo. Temporalmente sitúan la imagen en la historia reciente, relacionándola, pero sólo en pocos casos, con conflictos contemporáneos (Segunda Guerra Mundial, Guerra Civil española).

Desde el punto de vista de la intencionalidad nos hemos encontrado con una variedad de opiniones: dar información de algo que no se conoce, denunciar situaciones conflictivas y de injusticia, sensibilizar y concienciar sobre la vulneración de Derechos Humanos (refugiados, infancia) y la falta de una vida digna que sufren las personas en contextos bélicos. Hemos detectado, aunque de forma aislada, aportaciones vinculadas a la denuncia, que señalan a los medios de comunicación como oportunistas ante la tragedia, y a los estados europeos como responsables de políticas de exclusión y rechazo hacia esta población vulnerable. En la línea de la “cultura del espectáculo” y del carácter oportunista de los medios, la mercantilización del drama y lo efímero de la información, contamos con la siguiente aportación: “Si esta imagen está hecha por un periodista encargado de transmitir la actualidad, seguramente busque llamar la atención del espectador. Resulta curioso saber que los periodistas solo buscan el foco de la noticia, obviando que detrás de ella existen personas que sufren tragedias como la que muestra la imagen. Por esto, y por duro que parezca, pienso que sólo quiere buscar el morbo de la noticia, con la intención de hacer conocer las tragedias sociales desde el entretenimiento” (3EP-MA). En lo que respecta a la segunda idea apuntada, la valla representa para la mayoría un elemento estático, un obstáculo para escapar, sin embargo también en algún caso se le atribuye un carácter simbólico representando las políticas europeas de exclusión, “como una niña pequeña sola intenta huir de la catástrofe y se encuentra con la negativa de los países que representan la valla” (2EP-AL).

En la categoría de explicación, hemos observado que las preguntas y reflexiones planteadas presentaban una doble vertiente, una causalidad que podríamos definir como más simple y otra con un nivel mayor de complejidad dependiendo de la formación recibida. Presentamos dos fragmentos narrativos de estudiantes, sin formación previa en didáctica específica o con ella. En el primer caso no son capaces de relacionar las partes con el todo “me gustaría ver esa imagen sin estar tan ampliada para ver que está pasando realmente” (2EP-AL). Constatamos esa dificultad y nos preguntamos si realmente ¿no son capaces de trascender la escena para reconocer el contexto general, a pesar de ser una temática tan presente en cantidad e intensidad en los medios de comunicación? A la cuestión planteada sobre las preguntas para entender la imagen, predominan los interrogantes sobre la inmediatez, el instante en que se produce: “¿La niña se está escapando o le ayudan a levantar la valla para que se escape?” “¿Le agarran o le empujan para que lo haga?” “¿Dónde está su familia?” “¿Qué ocurría en ese momento?” (2EP-AL). En el segundo caso, la formación recibida les permite alcanzar un mayor desarrollo de la interrelación entre elementos sociales desde un punto de vista global, fomentando así su capacidad crítica: “La principal pregunta que haría sería: ¿Por qué ocurre esto en pleno siglo XXI? ¿Por qué gente “civilizada” tiene que llegar a tal punto de creerse capaz de acabar con la vida de muchas personas? ¿En qué momento hemos llegado a esto? ¿Por qué nuestra sociedad permite esta barbarie? ¿Por qué no todos los niños pueden te-

ner la misma infancia? ¿Por qué no pueden tener todos las mismas condiciones de vida y crecer de igual forma?” (3EI-AL).

Entrando en la categoría de Interpretación, hay estudiantes que se quedan en un nivel emocional, de sentimientos, en algunos casos de compasión o pena, mientras que otros, por sus afirmaciones, intuimos que se identifican con una ciudadanía más participativa, de acción social y transformadora, tanto en su vida personal como profesional. En algunos casos, las narrativas libres, especialmente en el alumnado de educación infantil, muestran sus capacidades de pensamiento creativo a través de relatos imaginados.

Desde los sentimientos y las emociones es más fácil conmovir y predisponer al alumnado para que se interese y sensibilice con un problema social tan relevante como el de los desplazados que intentan llegar a Europa huyendo de la guerra. Muchos se dejan llevar por los sentimientos: “intentaría como futura docente que los escolares descubrieran la situación en la que está el mundo y tomen conciencia de lo mala que es la guerra, que aprendan a ser buenas personas” (2EP-AL). No obstante, también reflexionan más allá de la emotividad sobre la deshumanización que provocan los medios: “Esta imagen muestra la deshumanización de las personas en la actualidad frente a estas situaciones [...] La gente más agraciada mira hacia otro lado en aspectos como la guerra, los refugiados, la pobreza infantil, la exclusión social, y los tratan como problemas ajenos a ellos, que no les incluyen” (3EP-MA). Precisamente, los alumnos con mayor formación en el área específica son los que muestran una mayor capacidad de compromiso y participación para el cambio social: “[...] Con esta imagen como docentes podemos concienciar a los más pequeños que aunque estemos muy alejados de estas situaciones, nosotros mismos tenemos que empezar a cambiar el mundo. Que la vida y la sociedad es globalizadora y lo que hacemos en un lado del mundo puede repercutir en otro siempre. Nuestro comportamiento es el primero que debemos cambiar para ayudar a los demás a cambiarlo” (3EI-AL).

Observamos, por tanto, en este primer avance de los resultados de esta investigación evaluativa, desarrollada en los meses de noviembre, diciembre de 2016 y enero de 2017, y teniendo en cuenta los diversos contextos, que el trabajo colectivo en el aula universitaria con imágenes fotoperiodísticas de temas actuales controvertidos nos pueden ser de gran utilidad para detectar el nivel de competencias críticas y reflexivas que ha adquirido nuestro alumnado y para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fortaleceremos la literacidad crítica en la formación de futuros docentes de Ciencias Sociales siempre que hayamos planteado una formación previa en los principios básicos de la temporalidad y la espacialidad y aprovechemos los diversos efectos del impacto emocional que causan en el alumnado las imágenes fotográficas de las cuestiones controvertidas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2010) “¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?”. *El Monitor de la Educación*, 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://www.mcy.e.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm> Consultado el: 24 de diciembre de 2016.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura*. Chile: Universidad de Concepción. Consultado el 13 de enero de 2017. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa*, 9, 53-71.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pretextos.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Giroux, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica*, 1, 21-33.
- Hess, D. (2005). How do Teachers’ Political Views Influence About Controversial Issues?. *Social Education*, 69 (1), 47-48. Recuperado de: <http://www.procon.org/sourcefiles/Views.pdf> Consultado: 13 de enero de 2017.
- Lewison, M., Flint, A. y Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *LanguageArts*, 79, 382-392.
- Melo, M. do Céu de, (2011), “Literacia Histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização”, en R. López, L. Velasco, V. M. Santidrián, y X. A. Armas Castro, (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización: Actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 36-44). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En VV.AA., *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 49-86). Sevilla: Díada Editora, AUPDCS.
- Pagès, J. y Santisteban, A (2008). Cambios y continuidades. Aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (comp.), *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas* (pp. 95-127). Argentina: Educo. Universidad Nacional del Comahue.
- Roberge, G. D. (2014). Promouvoir la littératiecritiquedansl’ensemble du curriculum et rendre les milieuxd’apprentissage plus sécuritaires. *Monographie de recherche*, 48, 1-4. Recuperado de: http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacy-numeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracyFr.pdf Consultado el 27 de diciembre de 2016.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, 1-23. Recuperado de: <http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03/5129> Consultado el: 26 de diciembre de 2016.
- 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, A. Arroyo, y B. Andreu, (Coords.), *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Valtin,(2015). *Declaration of EuropeanCitizens´ Right to Literacy. EuropeanLiteracyPolicyNetwork*. Recuperado de http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/Amsterdam_conference/The_declaration_of_European_Citizens__Right_to_Literacy.pdf Consultado el 13 de enero de 2017.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon. R., Akyempong, K. y Cheung. C.K. (2011). *Media and InformationLiteracy. CurriculumforTeachers*. París: UNESCO.

LA FORMACIÓN COMPETENCIAL EN CIENCIAS SOCIALES PARA SU APLICACIÓN EN EL AULA DE INFANTIL Y PRIMARIA

Maria Feliu Torruella

*Facultad de Educación
Universidad de Barcelona
mfeliu@ub.edu*

Lorena Jimenez Torregrosa

*Facultad de Educación
Universidad de Barcelona
lorenajimenez@ub.edu*

Gemma Cardona Gomez

*Facultad de Educación
DIDPATRI- Universidad de Barcelona
gemmaardonag@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN.

¿POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS?

El argumento para un enfoque competencial de la educación ha recibido mucho apoyo sobre la necesidad de su integración a todos los niveles de enseñanza (European Comission, 2010; OECD, 2008) y forma una de las metas centrales de cara a nuevas estrategias educativas en Europa y en otros países desarrollados. Evidentemente, uno de los lugares donde se debería llevar a cabo esta estructuración es la formación universitaria de maestros, ya que una mejora en las políticas educativas sólo dará resultados si está implementada de manera efectiva por los maestros y profesores que están diariamente en el aula (Commission of the European Communities, 2007; Schleicher, 2011). Pero hasta ahora esta formación universitaria no ha formado maestros y profesores de manera suficiente para poder implementar estrategias competenciales de manera coherente y comprensiva (Finsterwald et al., 2013) y los mismos maestros no se sienten preparados en esta dirección (Hadré y Sullivan, 2008). Además, hay una falta de estudios que prueben de ver empíricamente si la formación universitaria de maestros les prepara de manera suficiente para poder implementar e integrar estas políticas de manera rutinaria en el aula.

El contexto educativo universitario actual en el marco del EEES lleva implícita una transformación de las enseñanzas en cuanto al enfoque de los aprendizajes de los estudiantes (Blanco, 2009; Delgado 2005; MEC, 2003), esto es, priorizar la funcionalidad de estos aprendizajes, así como el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado. Consecuentemente, este nuevo panorama obliga a replantear el enfoque de la enseñanza universitaria, en nuestro caso, en didáctica de las CC.SS., centrando la enseñanza en el alumnado, con actividades prácticas, vinculadas a la realidad profesional, trabajo cooperativo, la realización de proyectos, la resolución de casos y el uso de estrategias de investigación (Escalona y Loscertales, 2007; Miguel, 2006; Zabala y Arnau, 2007), integrando estrategias y recursos que faciliten la adquisición de competencias en el alumnado (Pablos, 2010; Valverde, 2010). Llegados a este punto hay que definir un modelo de formación inicial de maestros de infantil y primaria que les permita enfrentarse a los retos del siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009; The Partnership for 21st century skills, sd), por un lado, y que los dote de herramientas para poder llevar a la práctica un modelo curricular de ciencias sociales basado en el desarrollo de las competencias, que es todavía una de las tareas pendientes en nuestro sistema educativo (López, 2013).

El alumnado de los grados de educación infantil y primaria a menudo expresa su desagrado por CC.SS. Esta actitud negativa hacia estas disciplinas es el reflejo de una tendencia general evidenciada en otras investigaciones (Evans, 1991; Milson, 2000; Zhao y Hoge, 2005) y que ha tenido a su vez unas implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS. Curiosamente, es en estos procesos de donde procede esta particular percepción de las disciplinas, y es que la preeminencia de estrategias basadas en el uso de libros de texto y de metodologías poco activas, dejan poco margen a la reflexión y la crítica y, en última instancia, a la participación e implicación del alumnado (Chapin, 2006; Chiodo y Byford, 2004; Zhago y Hoge, 2005). Asimismo, hay que tener en cuenta que las creencias del profesorado, y en especial las creencias sobre las disciplinas que imparten, tienen un impacto en su práctica docente y, a la vez, estas creencias se construyen a lo largo de la experiencia de estos últimos como discentes (Bramald, et al. 1995; Brownell et al. 1997; Clark y Peterson, 1986; Gibaja y Hugué, 1998; Wilson et al., 2002).

Sin embargo, las CC.SS. tienen un potencial educativo altamente significativo si se plantean temáticas cercanas a los intereses del alumnado y se orientan a la comprensión del entorno en la medida que así se posibilita el trabajo de habilidades diversas (Brophy y Alleman, 2009; Brophy et al. 2012; Carretero et al., 1989). La única manera de transformar la percepción y la función de las CC.SS. en el currículo es, precisamente, mediante la formación inicial del profesorado, porque las prácticas docentes son el resultado de la interrelación entre la experiencia, las creencias y el contexto, entre otros factores.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El diseño, implementación y evaluación del modelo formativo que debe permitir transformar el aprendizaje competencial en CC.SS. del alumnado en formación, así como cambiar su percepción y actitud hacia las CC.SS. y su didáctica, debe basarse, por un lado, en un cambio en las metodologías de enseñanza y aprendizaje y, por otro, en una nueva forma de plantear la formación inicial de maestros en CC.SS. Una de las preocupaciones que los estudiantes evidencian y que, de hecho, está fuertemente influenciado por sus propias preconcepciones, es cuáles son los recursos y metodologías que deben utilizarse en los procesos de enseñanza de CC.SS. para dotar de significatividad los contenidos de esta disciplina (Misco, 2013; Wilson et al. 1996; Waring, 2010). Con todo, no se trata sólo de conocer los recursos, las estrategias y metodologías, sino de integrar estos contenidos más de carácter pedagógico con los disciplinares (historia, geografía, economía, historia del arte, antropología...) de la manera más adecuada al contexto educativo en el que se inserta la práctica docente (Anderson, 2014; Misco, 2013; Schulman, 1987).

Es por estos motivos que se apuesta por una formación más basada en la didáctica, mostrando el método disciplinario y sus contenidos, que permita aportar seguridad a los alumnos, que les permita desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, adquirir competencias profesionales y, a la vez, trasladar el cambio de concepción de las CC.SS y su didáctica en las escuelas donde ejerzan en un futuro. Hay que incidir, pues, en una didáctica de las CC.SS que permita que el alumnado interrelacione conocimientos, y también que actúe con habilidad, seguridad, creatividad y fundamento.

Si miramos el currículum escolar de educación infantil y primaria nos damos cuenta que las CCSS son las disciplinas que con más énfasis contribuyen al desarrollo emocional del niño, a la construcción de su identidad y su relación con los demás y el entorno y, además potencian la curiosidad y el interés por el descubrimiento del mundo que nos rodea, la creatividad y el pensamiento divergente y por tanto la adaptabilidad a los cambios constantes y la habilidad para la toma de decisiones tan necesaria en el mundo cambiante actual. Desde las CCSS se trabajan temas que son imprescindibles para que las personas puedan formar parte activa de la sociedad: el trabajo profundo y real de temas de identidad, género, ciudadanía, interculturalidad, desarrollo sostenible desde una óptica participativa, activa e inclusiva repercutirá directamente en la mejora de la sociedad (Hernández y Feliu, 2011).

Las asignaturas seleccionadas para desarrollar este proyecto son obligatorias (Didáctica de la Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía y Arte, sociedad y educación), lo que tiene más incidencia en el conjunto de los alumnos matriculados en los grados de educación infantil y primaria y de la doble titulación.

Todos estos propósitos se llevarán a cabo con una metodología directa, activa, participativa e inclusiva; que tenga en cuenta los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y también sus estilos cognitivos. Esto sólo se puede llevar a cabo favoreciendo el aprendizaje colaborativo en los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje ya que el intercambio entre iguales favorece la acomodación de los contenidos en las redes cognitivas. Hay que ayudar a los alumnos a desterrar los modelos educativos de CCSS tradicionales que ya se han indicado exhaustivamente a priori, y por ello se propone un modelo que se base en evidencias reales para llegar a los contenidos teóricos y en la experiencia, para potenciar un aprendizaje significativo, real y competencial.

3. OBJETIVOS

Partiendo, pues, del supuesto de que un docente formado en competencias será capaz, a su vez, de educar desde una perspectiva competencial, el proyecto de investigación presentado se plantea como objetivo principal mejorar la formación competencial del alumnado de los grados de educación Infantil y Primaria y de la doble titulación en el ámbito de las CC.SS., para favorecer una mejor preparación de los futuros y las futuras maestras a la hora de enfrentarse a los retos de la educación del siglo XXI y, en especial, para que sean capaces y capaces de transformar la didáctica de las CC.SS. desde sus capacidades profesionales, el conocimiento disciplinar y didáctico, y la reflexión. Para alcanzar este objetivo principal, se definen los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar e implementar un modelo formativo universitario en las asignaturas de Didáctica de la historia, Didáctica de la geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales y Arte, sociedad y educación, capaz de mejorar el aprendizaje competencial del alumnado y de transformar las sus actitudes y percepciones hacia las CC.SS. y su didáctica.
2. Evaluar el modelo formativo, mediante la discusión y el trabajo colaborativo en equipos docentes formados por profesorado universitario y maestros en activo, partiendo del trabajo del alumnado y sus opiniones y experiencias.
3. Dotar de herramientas al profesorado en activo para mejorar la realidad docente, su motivación hacia el área y la práctica diaria en didáctica de las CC.SS.
4. Difundir la investigación en los círculos académicos, congresos nacionales e internacionales así como valorar la posible elaboración de manuales específicos destinados a la mejora de la formación de maestros, especialmente en el campo de la didáctica de las CC.SS.
5. Estrechar los lazos entre la universidad y la escuela como agentes implicados por igual en la formación de los maestros y en la transformación de la

didáctica de las CC.SS; organizando algunas jornadas dedicadas a las ciencias sociales en algún centro educativo.

4. METODOLOGÍA

Hay un cierto consenso sobre la falta de estudios longitudinales en el campo de la educación, sobre todo en cuanto al estudio de la formación de maestros (Evans y Cools, 2009; McInerney, 2009). Proponemos examinar las percepciones de maestros sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza en competencias y el concepto que tienen de ellas dentro del marco de un estudio longitudinal en los grados de educación infantil, primaria y doble titulación. Queremos determinar hasta qué punto los maestros en formación se sienten preparados para llevar a cabo sus propias clases y qué prioridades docentes tienen al salir del grado, así como si sus perspectivas cambian durante este tiempo. Tendremos en cuenta una serie de variables demográficas y de experiencias educativas previas para poder llevar a cabo un análisis multivariante que nos ayude a identificar diferencias en el logro y comprensión dentro del grado. En este proyecto priorizaremos la evaluación de las nuevas programaciones docentes en CC.SS. en la doble titulación en la Universidad de Barcelona, así como el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a lo largo del Grado. Así pues, el proyecto se centrará en la mejora y aplicación de un cuestionario, realizado durante el curso 2015-2016, de ideas previas y su aplicación pre y post-test; la evaluación y seguimiento de las programaciones didácticas de las asignaturas de Didáctica de la Historia, Didáctica de la Geografía y Arte, sociedad y educación como instrumentos de mejora del aprendizaje competencial de los estudiantes; e incluiría como parte central un estudio de carácter longitudinal con estudiantes que finalicen el grado en el curso 2017-2018. Además, añadiremos en el estudio la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales para educación infantil.

Además del cuestionario como instrumento más cuantitativo de la investigación se propondrán una serie de entrevistas semiestructuradas a maestros en activo de educación infantil y primaria así como intentará realizar algún focus grup.

5. RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto se ha concebido con una clara vocación de incidir positivamente en la calidad del sistema educativo catalán, en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS., en particular. Los futuros maestros presentan unas necesidades educativas concretas que desde este proyecto se abordan

ofreciendo un cambio en la visión que tienen de las CC.SS. y ofreciendo la posibilidad de que vean la relevancia a la hora de educar a los futuros ciudadanos del siglo XXI. Esperamos poder observar cómo valoran las estrategias, recursos y metodologías y si se decantan por un modelo participativo o más transmisivo de la docencia; así como su percepción sobre el aprendizaje competencial en CCSS. Este proyecto contribuye a poner las bases para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las CC.SS., basado en la integración de competencias, nuevas tecnologías, el aprendizaje cooperativo y la autonomía. Desde la formación inicial seguiremos trabajando en la promoción de competencias necesarias para enfrentarse a las dificultades de la realidad educativa.

Agradecimientos

La investigación que ha hecho posible este trabajo se ha desarrollado gracias a la convocatoria competitiva de investigación 2014SGR000945 y a la convocatoria REDICE 16-1563.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D. (2014). Outliers: Elementary Teachers Who Actually Teach Social Studies. *The Social Studies*, 105 (2), pp. 91-100.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias de Educación Superior*. Madrid: Ed. Narcea.
- Bramald, R.; Hardman, F.; Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), pp. 23-31.
- Brophy, J.; Alleman, J. (2009). Meaningful social studies for elementary studies. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (3), 357-376.
- Brophy, J.; Alleman, J.; Knighton, B. (2012). *Inside the Social Studies Classroom*. NY: Routledge.
- Brownell, M.; Yeager, E.; Rennels, M.; Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, 340-359.
- Carretero, M.; Pozo, J. I.; Asensio, M. (comp.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Chapin, J. (2006). Do elementary school students and their teachers really dislike social studies? *The Social Studies*, 97 (5), 187- 188.
- Chiodo, J.; Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? *Journal of Social Studies Research*, 28 (1), 6-26.

- Clark, C.; Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. A: M. C. Wittrock (ed.): *Handbook or research on teaching*. New York, NY: MacMillan, pp. 255-296.
- Commission of the European Communities (2007). *Improving the quality of teacher education* (COM 392)
- Delgado, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escalona, A. I.; Loscertales, B. (2007). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- European Commission. (2010). *Strategic framework for education and training*.
- Evans, C., i Cools, E. (2009). Editorial: the use and understanding of style differences to enhance learning. *Reflecting Education*, 5(2), 1-18.
- Evans, R. W. (1991). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 61-94.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning–Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Gibaja, J. C.; Huget, M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Iber*, 17, 7-26.
- Hadré, P., & Sullivan, D. W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: how they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2059-2075.
- Hernández, F. X.; Feliu, M. (2011). *12 ideas clave: enseñar y aprender historia*. Graó: Barcelona.
- López, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 74, 5-8.
- McInerney, D. M., Brown, G. T., i Liem, L. G. D. (2009). *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: IAP.
- MEC. (2003). *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- Milson, A. J. (2000). Social Studies teacher educators' perceptions of character education. *Theory and Research in Social Education*, 28 (2), 144-169.
- Misco, T. (2013). What Knowledge is of Most Worth? Divergent Content Knowledge Filters in Social Studies Education. *Journal of Curriculum and Instruction*, 6 (2), 10-32.

- OECD. (2008). *21st century learning: Research, innovation and policy directions from recent OECD analyses* (2008). Recuperado de <http://www.oecd.org/sire.ub.edu/dataoecd/39/8/40554299.pdf>
- Pablos, J. (2010). *Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes*. En: J. Pablos; M. Area; J. Valverde; J. M. Correa (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó: Barcelona, pp. 21-42.
- Schleicher, A. (2011). Lessons from the world on effective teaching and learning environments. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 202-221.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Trilling, B.; Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning of live in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valverde, J. (2010). Buenas prácticas educativas con TIC y formación del profesorado. En: J. Pablos; M. Area; J. Valverde; J. M. Correa (coords.): *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó: Barcelona, pp. 81-98.
- Waring, S. M. (2010). The social studies methods course: what do teacher candidates know and want to know about teaching social studies? *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 16 (5), 437- 449.
- Wilson, E.; Readence, J.; Konopak, B. (2002). Preservice and inservice secondary social studies teachers: Beliefs and instructional decisions about learning with text. *Journal of Social Studies Research*, 26, 12-22.
- Wilson, S.; McDiarmind, G.; Williamson, G. (1996). Something old, something new: What do social studies teachers need to know. En: F. B. Murray (ed.): *The Teacher Educator's Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass Published, pp. 295-319.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias básicas: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zhao, Y.; Hoge, J. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *The Social Studies*, 96 (5), 216-221.

COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UNA ESTRATEGIA DE LUCHA CONTRA LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO

Antonia García Luque

*Departamento de Didáctica de las Ciencias
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Jaén
agalu@ujaen.es*

Alba de la Cruz Redondo

*Departamento de Didáctica de las Ciencias
Área de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad de Jaén
aredondo@ujaen.es*

1. ANÁLISIS DEL GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN¹

Lo primero que hay que señalar es que no existe un tratamiento explícito de estas cuestiones en las memorias RUCT de Educación Infantil y Primaria. La única mención explícita la encontramos en las competencias generales de ambos grados - CFB13 para infantil y CFB23 para primaria-, donde se habla del género en los siguientes términos: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Por otra parte, más allá del principio de transversalidad de género de la Universidad de Jaén, que es inherente a todas las materias de todos los planes de estudio, hemos encontrado contenido relacionado con las cuestiones de género y coeducación en un total de nueve asignaturas. De estas nueve, tres pertenecen al grado de Educación Infantil (*Entornos culturales y socialización en las aulas; Familia, sociedad y redes de comunicación y Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*) y cuatro al de E. Primaria (*Educación y familia;*

1 Para abordar este primer apartado, hemos acudido a las memorias RUCT de los grados de E. Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén, y las guías docentes de las asignaturas que abordan de algún modo el género y la coeducación. Pueden consultarse en: <http://www10.ujaen.es/>.

Sociedad, familia y escuela; Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctica y Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género), siendo las dos restantes optativas compartidas por ambos grados (*Construir la vida en la escuela infantil y Valores educativos de la imagen y la narrativa audiovisual*).

De todas las asignaturas mencionadas sólo una, la *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, anuncia en el título el tratamiento de la materia desde el intento de acabar con las desigualdades por razón de género. En los contenidos de su guía docente encontramos aspectos como la perspectiva de género en educación, las aportaciones del feminismo y la perspectiva de género a la epistemología, la presencia de la Historia, la ciudadanía y el género en las competencias del currículum de Primaria o las ciudades y el medio urbano en su dimensión histórico-social como foco de interés para trabajar la perspectiva de género. Junto a ella sólo otra más, la de *Enseñanza...*, trata de manera amplia en su temario la coeducación y la igualdad mediante el bloque cuatro, con epígrafes como “educación en valores y coeducación” o “la coeducación en el aula de infantil”. El resto -incluidas las optativas- prácticamente se limitan a incluir la competencia CFB13/CFB23 que, como hemos visto, no se centra únicamente en el tema que nos ocupa y que, por tanto, supone un enfoque demasiado superficial. En casos como las asignaturas de *Entornos...* o *Familia...* se incluye otra referencia general a través del Resultado del Aprendizaje R12: “Adquirir las capacidades, valores y actitudes necesarios para entender la importancia de toda persona (indistintamente de su edad o rol de género) como elementos básicos de toda sociedad”.

Es más, si hacemos un cálculo de la proporción de créditos de estas asignaturas en el total del plan de estudios -tomando como valor el total de 240 créditos de cada titulación- el resultado ensombrece las medidas y acciones llevadas a cabo por los poderes públicos en los últimos años. En el caso del grado de E. Primaria, las asignaturas donde se anuncia el tratamiento de cuestiones de género y coeducación representan sólo el 15,4% de los créditos, siendo incluso inferior en el grado de E. Infantil con un porcentaje del 12,5%, y considerando en ambos casos que las cantidades podrían reducirse aún más dado que las asignaturas optativas podrían ser cursadas o no por el alumnado. Al mismo tiempo, si tenemos en cuenta que entre los años 2011 y 2015 se puso en marcha el *I Plan de igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la Universidad de Jaén*, las cifras resultan aún más desoladoras.

Esto nos debe hacer reflexionar si verdaderamente estamos abordando correctamente un tema de vital importancia como es el de la formación en igualdad de género de los que serán los educadores de las futuras generaciones. Más allá del papel de la Universidad como transmisora esencial de valores encaminada a conseguir una sociedad igualitaria, está en nuestra mano incorporar al día a día del aula estrategias que permitan al alumnado en primer lugar con-

cienciarse y, en segundo lugar, dotarse de sistemas con los que abordar estas cuestiones en sus futuros trabajos como docentes.

2. LA INCLUSIÓN DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS “GÉNERO” EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CCSS: MÁS QUE IMPORTANTE, NECESARIO

En cuanto a la concepción previa del profesorado sobre la importancia de incorporar la categoría género en la práctica educativa han sido pocas, y muy recientes, las investigaciones realizadas (Marolla, 2015a; 2015b).

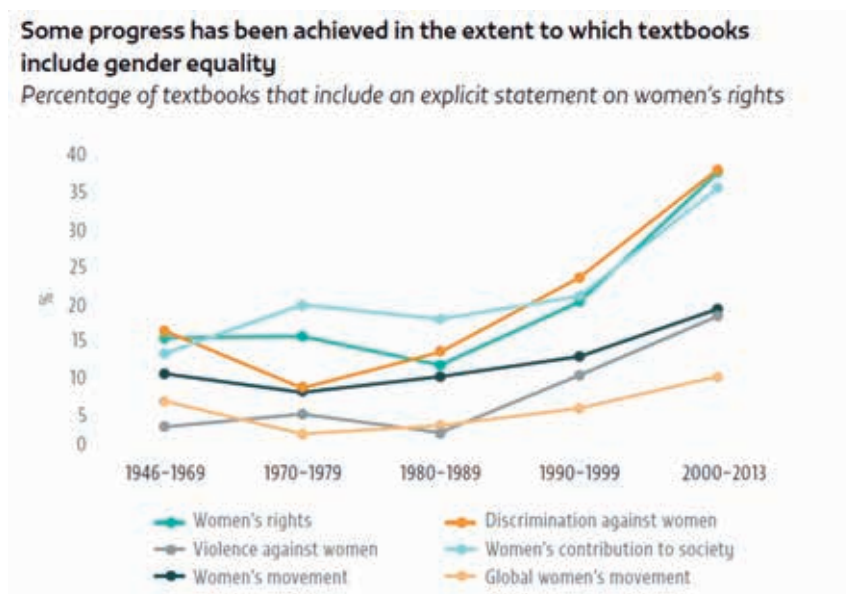
Entre las múltiples causas de la omisión de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, señaladas por García Luque (2015b), esta autora destacaba la ausencia de formación de género en la educación inicial del futuro profesorado de las enseñanzas básicas. El profesorado universitario tiene la responsabilidad social de formar alumnado reflexivo y de mirada crítica, para lo cual ha de mostrar todas las perspectivas desde las que se puede interpretar la realidad pasada y presente. Incidir en el futuro profesorado sobre la relatividad del conocimiento y en su enriquecimiento desde la pluralidad ideológica es un punto de partida necesario para trabajar la igualdad de género en la educación. Para que el futuro profesorado pueda implementar la perspectiva de género en las aulas hay que hacerlo competente profesionalmente en esta línea. Para ello es necesario que conozca qué es el género, por qué es necesario incluirlo como categoría de análisis en la construcción de las Ciencias Sociales así como en su enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2001; Rodríguez, 2006; García, 2016), qué proyectos de investigación se están llevando a cabo en este sentido y de qué recursos y herramientas coeducativas útiles y rigurosas científicamente disponemos a tal fin (Martínez, 2012). Sólo desde el conocimiento se puede reflexionar y, por tanto, cambiar. Para ello, lo fundamental es romper sus “cegueras”.

Entre las múltiples estrategias coeducativas que pueden llevarse a la práctica en la escuela (uso de un lenguaje no sexista, agrupamientos mixtos en los trabajos colaborativos y actividades deportivas, campañas de información y sensibilización en las efemérides del 25N y 8M; charlas y talleres sobre igualdad de género en el marco de los Planes de Coeducación de los Centros; redistribución de usos de espacio y tiempo, cambios en la imagen del centro, etc.), la mayor preocupación sigue siendo la permanencia del sesgo sexista en los libros de texto y el uso de materiales didácticos cuyos textos e imágenes reproducen los roles y estereotipos de género patriarcales (Subirats, 1993; Blanco, 2000; García, 2015; López, 2014). Sin embargo, el alumnado universitario de los grados de educación no detecta de forma intuitiva y automática los sesgos de género, clase, edad, etnia, etc. presentes en el que sigue siendo el recurso didáctico más utilizado en nuestros centros educativos, los libros de texto, y

que, recordemos, no emite mensajes neutros. De ahí la necesidad de “abrir” sus miradas a otras perspectivas, a aquellas que han sido silenciadas u omitidas por razones varias.

La UNESCO en su último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM)² dedica un apartado a esta cuestión señalando la necesidad “urgente” de los gobiernos de revisar y modificar los libros de texto de las escuelas, ya que son responsables de difundir valores de igualdad en cada sociedad. Según el informe la presencia de los sesgos de género en los libros de texto es un mecanismo sutil y encubierto que impide el desarrollo hacia la igualdad en la educación y el empoderamiento de las mujeres para el desarrollo económico. Muestra un resultado positivo en tanto que los contenidos de igualdad de género ha aumentado en los libros de texto en todo el mundo (Imagen 1), sin embargo, también alerta de que hay países como Argelia, Francia, Pakistán, Uganda, Zimbabwe y España donde la invisibilidad de las mujeres en los materiales educativos y en la enseñanza es preocupante porque se sigue utilizando historias, imágenes o ejemplos que, o bien no incluyen a las mujeres, o las muestran en un rol tradicional sumiso y dependiente, sirviendo a los hombres.

IMAGEN 1. PROGRESOS EN LOS CONTENIDOS DE IGUALDAD DE GÉNERO DE LOS LIBROS DE TEXTO. INFORME DE GÉNERO DEL SEGUIMIENTO DE EDUCACIÓN EN EL MUNDO (UNESCO).



Fuente: Global Education Monitoring Report 2016, Gender Review, p. 51.

2 Véase el Informe de Género en el siguiente enlace: <http://es.unesco.org/gem-report/>

La permanencia del sesgo androcéntrico en los materiales didácticos traslada al alumnado un modelo de sociedad que dista mucho de su realidad vivida, y al mismo tiempo, transmiten unos contenidos en los que la ausencia de mujeres en la historia pasada y reciente impide a las niñas identificarse con los mismos, careciendo de este modo de referentes de género que sí poseen los niños a partir de la historia política de corte positivista que impera en las aulas (García, 2016a).

En la educación formal es habitual trabajar con referentes culturales que obviamente se ajustan a los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad, dado que se pretende mantener y perpetuar de esta manera el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales (García, 2016b).

Aquello que se escapa de lo establecido y normalizado es directamente excluido y omitido en los materiales curriculares y en las legislaciones educativas, véase como ejemplo la LOMCE (Planella y Pié, 2012: 275).

Para erradicar la normalización de lo construido culturalmente se ha de formar al alumnado a fin de que sean capaces de: detectar los sesgos de género en los materiales didácticos; reflexionar sobre sus causas y consecuencias reales; y elaborar materiales exentos de dichos sesgos y estrategias coeducativas. En esta línea elaboramos el Plan de Formación Coeducativa que presentamos a continuación.

3. PLAN DE FORMACIÓN COEDUCATIVA. ARTE PARA LIBERARTE EL FIN DE LA VIOLENCIA COMIENZA EN TI: UNA EXPOSICIÓN DESDE EL COMPROMISO SOCIAL

A lo largo del primer cuatrimestre del presente curso (2016-2017) se ha llevado a cabo un plan de formación del alumnado de las asignaturas de *Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil* y *Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico*, que ha alcanzado a un elevado número de alumnos/as (370).

Durante dos semanas y media se dedicaron las clases teóricas de las mencionadas asignaturas a introducirles cuestiones básicas sobre género: el sistema sexo-género; conceptos claves como roles y estereotipos de género, identidad sexual, identidad de género y orientación sexual; agentes de socialización de género (familia, escuela, medios de comunicación y otros); la construcción histórica de la desigualdades de género: el sistema patriarcal; qué es coeducación y cómo llevarla a la práctica, etc. En las horas de prácticas se les enseñó a detectar sesgos de género en los libros de texto, tanto en sus imágenes como en sus discursos, aplicando una ficha de análisis a diversos libros de diferentes

IMAGEN 2. CARTEL DE LA EXPOSICIÓN
"ARTE PARA LIBERARTE: EL FIN DE LA
VIOLENCIA COMIENZA EN TI".



editoriales. Por último, se les solicitaron dos prácticas diferentes: primero debían elaborar propuestas coeducativas en el marco de sus correspondientes asignaturas. En segundo lugar, debían participar en la actividad que organizó el Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad de la Universidad de Jaén, titulada "Arte para liberarte: el fin de la violencia de género empieza en ti" elaborando materiales visuales sobre la violencia ejercida contra las mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de la premisa de que el compromiso social es fundamental para erradicar el lastre que supone la violencia de género, el objetivo principal de la exposición era comprometer al alumnado universitario en su lucha, haciéndolos protagonistas a través de sus creaciones. La exposición de los trabajos se realizó del 28 de noviembre al 2 de diciembre en el hall del edificio B4 de la Universidad de Jaén. El resultado fueron casi un centenar de trabajos originales en diferentes soportes y con distintos materiales: fotografías, póster, collages, carteles, dibujos, poesías e incluso los fotogramas de un corto. En todos ellos, además de originalidad y calidad artística, se puede valorar la inclusión de eslóganes de creación propia que transmiten esperanzadores mensajes sobre la concienciación y sensibilización de los jóvenes con la desigualdad de género.

IMÁGENES 3-9. MUESTRA DE LA EXPOSICIÓN “ARTE PARA LIBERARTE: EL FIN DE LA VIOLENCIA COMIENZA EN TI”.



Fuente: elaboración propia.

Las imágenes abordaron los diferentes tipos de violencia hacia las mujeres, fruto del esfuerzo llevado a cabo en el aula por hacer entender que la agresión física no es la única forma de abuso tipificada y que el objetivo debe ser erradicar cualquier tipo de injusticia y delito que se cometa por cuestión de género. Además se facilitaron dos espacios para la expresión de las opiniones, reflexiones y pensamientos de cualquiera que estuviera interesado en participar: un espacio físico, a través de unos paneles en blanco en la propia exposición, y uno virtual, a través del hastag #ArteParaLiberarte en la red social Twitter.

4. REFLEXIONES FINALES

La principal reflexión que podemos sacar de este pequeño análisis realizado en el ámbito real de nuestra práctica docente universitaria, es que sigue quedando un largo camino por recorrer en la aplicación de estrategias encaminadas a la formación en igualdad. Las diferentes normativas, tanto en materia de género como en materia educativa, están muy avanzadas y comprometidas con la igualdad de género, sin embargo este avance no se corresponde con la realidad social ni con la práctica educativa del día a día. Por ello, más allá de la legislación, está en la mano de cada docente integrar esta perspectiva a la hora de impartir sus materias.

Uno de los mayores hándicaps al que nos enfrentamos sobre el papel continúa siendo el argumento de la transversalidad. Desgraciadamente se sigue encubriendo la ausencia de contenidos de género concretos y prácticas coeducativas con la estrategia de la transversalidad de género, que es llevada a cabo de forma útil y coherente en escasas ocasiones, bien sea por falta de formación o de verdadero interés.

Junto a ello, otro de los grandes problemas que perviven es la edición y uso de materiales didácticos con un marcado sesgo de género. La cuestión a plantear es si bastaría simplemente con eliminar los prejuicios culturales y los estereotipos sexistas o discriminatorios en los libros de texto y demás materiales curriculares. En nuestra opinión, y al hilo de las experiencias vividas en el aula, podemos afirmar que este gesto sería necesario pero insuficiente si no va acompañado de un profundo cambio en la formación del profesorado en lo que a materia de género se refiere. Sólo de este modo será posible comenzar a romper la dinámica patriarcal en la que hemos sido socializados/as y de la que formamos parte activa desde una inconsciencia quizás real en algunos casos, pero fingida –o voluntariamente ignorada– en muchos otros. Es necesario un transvase de la universidad a la escuela y de la escuela a la sociedad, porque no basta con sensibilizar al alumnado, hay que informar para formar, formar para concienciar y concienciar para comprometer. Precisamente este ha sido el ciclo seguido con nuestro alumnado de los grados de E. Infantil y Primaria, y los resultados no han podido ser más satisfactorios: dinámicos y polémicos debates en torno a problemáticas sociales de candente actualidad (la violencia de género, las cuotas paritarias, la discriminación positiva, la imagen femenina en los medios de comunicación, los micromachismos, etc.) y una exposición con un compromiso muy activo. Todo ello se traduce en un cambio en la actitud y creencias del que será el futuro profesorado de las escuelas, que les ha llevado a implicarse más allá de lo académicamente requerido, tal y como demuestra, por ejemplo, el *Mannequin Challenge* elaborado por sorpresa por el grupo B de 3º de Educación Infantil, con mensajes y *performance* en contra de la violencia de género.

IMAGEN 10. MANNEQUIN CHALLENGE DE LOS ALUMNOS DE 3ºB DE EDUCACIÓN INFANTIL.



Fuente: elaboración propia.

Nosotras, como historiadoras y docentes, consideramos fundamental desarticular el patriarcado en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la educación superior (grados y posgrados), cuyo impacto se materializará en el resto de las enseñanzas, lo cual ha de correr en paralelo a una educación en igualdad de género desde la educación informal y no formal para lograr la consecución de una sociedad justa e igualitaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Fernández, F. (Ed.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género.* Madrid: Pirámide.
- Fernández, A. (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales.* Madrid: Editorial Síntesis Educación.
- García, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a. Hernández; C. R. García; 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. 165-173). Cáceres: Universidad de Extremadura; AUPDCS.
- García, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Á. Liceras y G. Romero (coords), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Madrid: Editorial Pirámide (Grupo Anaya).
- García, A. (2016). La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?. *Revista Educación, Política y Sociedad*, n° 1(2), julio-diciembre, 100-124.
- Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril, 282-308.
- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101- 115.
- Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M^a. Hernández, C. R. García, y J. L. de la Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-897). Cáceres: Universidad

de Extremadura. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Martínez, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares. Centro de estudios de género.
- Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

YO COLABORO, TÚ RESPETAS, ÉL AYUDA... ¿Y NOSOTROS? MIRADAS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN REVISIÓN¹

Antoni Gavalda

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCCAC
Universitat Rovira i Virgili
antoni.gavalda@urv.cat*

Josep M. Pons-Altés

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCCAC
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat*

Víctor Grau

*Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Grup ISOCCAC
Universitat Rovira i Virgili
víctor.grau@urv.cat*

1. APROXIMACIÓN AL TRABAJO COOPERATIVO

La cooperación en educación es una forma de querer aprender colaborativamente que requiere un sustento de aprendizaje pautado y persistente. No se aprende a trabajar cooperativamente si el profesor y el alumno no disponen de unos valores compartidos que ayuden a tal fin, ni de unos objetivos claros para conseguir una finalidad específica, no errática. A menudo el arranque del aprendizaje cooperativo se hace recaer sobre el profesor, quien en casos extremos puede llegar a pensar que con unas recetas más o menos acertadas implicará convenientemente a unos alumnos en esta forma de trabajo, mientras en otros

¹ Este texto se inscribe dentro de los dos proyectos siguientes: “Sociabilidades y espacios de construcción de la ciudadanía en Cataluña” (HAR2014-54230) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, y “El treball cooperatiu: una proposta per a la millora de la formació dels futurs mestres” (C04/16) financiado por el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili. Los autores formamos parte del grupo de trabajo “Ensenyament i aprenentatge des dels valors cooperatius (EACOOOP)”: <http://ea-coop.blogspot.com.es/>

casos puede creer que la base sobre la que el alumno avanza en esta temática obedece a una forma de trabajo en equipo más o menos encubierta de trabajo cooperativo.

La escuela, por tanto, tiene un gran reto de futuro. Creemos que los valores cooperativos sólo se pueden comprender si son practicados a través de unas técnicas de trabajo específicas. Un equipo cooperativo es aquel en el que existe una interdependencia positiva entre sus integrantes, en el que unos se necesitan a los otros para conseguir el objetivo marcado y en el que cada uno de ellos avanza con el resto. La responsabilidad, por tanto, llega al máximo ya que es individual y colectiva. La clave del trabajo cooperativo es utilizar el grupo no para repartir tareas, sino para maximizar el propio aprendizaje y el del resto.

Así pues, apostamos hace unos años por el aprendizaje cooperativo, primero desde el análisis de la asunción de determinados valores cooperativos por los alumnos de educación primaria y a continuación, a partir de los resultados obtenidos, focalizamos el esfuerzo en la formación de los futuros maestros, tanto investigando sobre los resultados de nuestra labor docente (Gavalrà et al, 2015) como elaborando un manual para ser trabajado en clase (Gavalrà, 2016).

Pere Pujolàs (2008) en su momento recordó que la única manera de que el alumno aprenda a cooperar es cooperando. La educación cooperativa demanda que todos aquellos que deseen practicarla acepten nuevas reglas de conducta y nuevos hábitos de pensamiento basados en valores cooperativos de autoayuda buscando una organización en el aula alejada de actitudes competitivas, en la que todos se beneficien de la ayuda mutua, tal como muestran las experiencias analizadas desde hace años por diversos investigadores (Carrasquer et al, 2006; Johnson y Johnson, 2014; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1985; Slavin, 1995).

Por otra parte, opinamos que para validar un determinado proceso cooperativo no es suficiente el colaborar, el respetar, el ayudar a partir del yo, del tú y del él. Sería una validación individual que aportaría poco a la forma de conseguir aprendizajes compartidos. Faltaría verlo desde el nosotros, en un sentido de pluralidad, ya que el aprendizaje cooperativo sólo puede entenderse desde la suma de actores. En esta tesitura es necesario que la luz ilumine el proceso, sobre todo en la parte práctica, visionado desde la perspectiva de agentes externos que miran las secuencias de trabajo, comprueban cómo se desarrolla, aportan opinión de los posibles vaivenes que se han producido en el aprendizaje de los alumnos y dan pautas de desarrollo para reconducir los grupos. Ésta ha sido la propuesta que hemos aplicado y que a continuación analizamos.

2. UNA APLICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

A partir de una actividad práctica realizada en grupos por los estudiantes de de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales II” del cuarto curso del Grado de Educación Primaria (curso 2015-2016), se analizaron los grupos por agentes externos, maestros previamente preparados y vinculados a nuestro equipo de investigación, trabajando en dos ejes. El primero se centró en la misma configuración de los grupos viendo o no la cohesión, los posibles liderazgos y sus efectos, y el grado de participación. El segundo eje buscó el análisis desde la función socializadora, el tratamiento de las ideas divergentes, la responsabilidad y la eficacia en la resolución de problemas, el dominio o no del tiempo, y el cómo solucionar las disfunciones respecto a los aprendizajes a realizar.

No se puede pretender que el sistema cooperativo de organización metodológica y procedimental se asuma de forma natural sin el aporte de indicaciones. En esta línea creemos que la formación teórica es clave para una correcta asunción del trabajo cooperativo, además de la necesaria práctica. En consecuencia, los estudiantes previamente ya habían recibido formación cooperativa mediante la lectura de diversos artículos y la elaboración de un trabajo específico sobre valores cooperativos. A partir de esta base teórica, el trabajo que debían realizar los grupos de estudiantes consistió en profundizar en la comprensión de uno de los tres bloques de contenidos del área de conocimiento del medio social y cultural del currículo de educación primaria. La reflexión consistió en:

- 1) Redactar, con sus propias palabras y de la manera más comprensible posible, veintiún contenidos curriculares de uno de los bloques.
- 2) Pensar un título y plantear brevemente una actividad didáctica que fuera útil para la asimilación por parte de escolares de cada uno de aquellos contenidos de medio social, ya fuera en toda su amplitud o sólo a través de una parte. Esta secuencia didáctica debía estar ajustada al nivel correspondiente de cada ciclo educativo.

Cada grupo estaba formado por cuatro estudiantes e inicialmente debían trabajar por pares, de manera que la otra pareja tenía la obligación de dejar constancia por escrito de su aportación en la mejora de la labor realizada por sus compañeros. A continuación, el conjunto del grupo debía consensuar su producto final. La práctica se preparó tanto en el aula, con el asesoramiento didáctico del profesor, como fuera del horario lectivo.

Tal como hemos indicado, el primer eje de observación de los grupos de estudiantes fue su configuración, a partir de tres elementos:

- La cohesión grupal. Se buscó detectar tipos de interacción -positiva o negativa- y niveles de relación entre el alumnado que conforma el grupo y la implicación motivacional individual y colectiva ante las distintas prácticas encomendadas.
- El liderazgo. Se realizaron pruebas indirectas sobre la existencia de posibles liderazgos y se definieron a partir de una tipología: desde voluntarios a necesarios y positivos o negativos según la forma de actuar.
- La participación. Se observaron y evaluaron tipos de dinámicas de diálogo -propositiva o argumental- para establecer compromisos, para buscar soluciones a problemas o para llegar a acuerdos en aras del avance del trabajo.

El segundo eje de observación se centró en la función socializadora, y en este caso se estructuró a partir de cuatro puntos:

- Tratamiento de ideas divergentes. Detectar la existencia de posicionamientos distintos ante una misma cuestión de trabajo, comprobar el funcionamiento y la utilidad del debate entre compañeros, observar formas de consecución de acuerdos y respeto a estos aunque hubiera alguna oposición.
- Responsabilidad. Valorar el grado de implicación individual frente a la tarea colectiva: en el planteamiento de objetivos iniciales, en la reformulación-crítica o constructiva- en el avance del trabajo, etc. Detectar la asunción de la idea que la suma de aportaciones individuales enriquece la tarea colectiva.
- Resolución de problemas. Ante la existencia de dudas colectivas en el avance del trabajo, detectar si se produce aceptación de propuestas sin debate o se utilizan los distintos argumentos para ampliarlo y enriquecerlo.
- Gestión del tiempo. Detectar cómo se aprovecha y gestiona el tiempo en las distintas reuniones grupales: planificación y planteo de objetivos, debate y acuerdo, trabajo colectivo, etc.

3. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS COOPERATIVOS

A partir de esas dos realidades, concretadas por los observadores externos, se pudo sintetizar los comportamientos en términos de cooperación de cada grupo, analizados de manera continuada. Así, se optó por seleccionar en torno a la mitad de los grupos, de manera que los resultados fueran significativos. Los resultados de la observación de cada uno de los diez grupos elegidos son los siguientes:

Grupo 1. Eje 1: En distintas fases de realización del trabajo llegaron a acuerdos relevantes que les permitieron seguir avanzando: debatieron, contrastaron opiniones y, a partir de ellas, fijaron posiciones claras. Eje 2: Consiguieron

integrar las aportaciones de las diferentes compañeras. A lo largo de las observaciones se detectó un aumento de complementariedad entre las compañeras y una mayor asunción de responsabilidad individual y colectiva.

Grupo 2. Eje 1: La existencia de una mala relación personal entre las compañeras dificultó el desarrollo de las distintas prácticas encomendadas. No asumieron la filosofía del trabajo ya que antepusieron actitudes individualistas. Eje 2: Una de las componentes adoptó una postura crítica negativa, sin razonamientos lógicos, ante cualquier avance; con una posición censorista. El consenso y el acuerdo fueron casi nulos y en los casos que se produjo, fue por exclusión de la opinión crítica.

Grupo 3. Eje 1: Se observó un cambio de dinámica a lo largo del trabajo. Al inicio, dos de las integrantes tuvieron un papel más relevante que las dos restantes: participación activa, mayor predisposición, toma de decisiones efectiva, etc. Más tarde se comunicaron con mayor fluidez. Eje 2: Acabaron debatiendo con voluntad de integrar todas las opiniones posibles y respetaron los turnos de palabra en los distintos debates.

Grupo 4. Eje 1: La ayuda mutua fue una constante, enriqueciendo así el trabajo. Durante las dos observaciones se detectó una fuerte cohesión grupal, trato igualitario entre componentes con capacidad de planificación. Se constató interés y motivación en la resolución del trabajo encomendado. Eje 2: Desarrollaron una clara vocación de consenso. Discutieron de forma productiva con actitud propositiva. No avanzaron sin la validación de todos los componentes. Los debates, tras la valoración de las ideas aportadas, permitieron ir construyendo la mejora de la práctica.

Grupo 5. Eje 1: Se trataron igualitariamente: se escucharon, respetaron todas las opiniones por insignificantes que parecieran. Asumieron la necesidad de participar de forma activa asumiendo responsabilidades individuales entorno al trabajo colectivo. Eje 2: Mantuvieron una actitud distendida sin abandonar la discusión propositiva entre las componentes. Una buena planificación inicial pactada entre todas les permitió avanzar con celeridad.

Grupo 6. Eje 1: Respetaron todas las intervenciones, incluso en las subsiguientes intervenciones validaron la modificación con la autora de la idea original. No dejaron de plantearse opciones de mejora enriqueciéndose de las aportaciones substanciales de todas, por igual. Eje 2: Debatieron constantemente buscando la mejora del trabajo. Integraron las aportaciones más substanciales después de discusiones valorativas con la intención de mejorar el trabajo inicial.

Grupo 7. Eje 1: En la primera observación no existió debate productivo ni participación activa por parte de los componentes del grupo, aceptando unánimemente las primeras ideas aportadas. Más tarde debatieron con mayor asiduidad. Eje 2: Cada una asumió su responsabilidad haciendo aportaciones substanciales en el avance del trabajo. Así pues, aumentó de forma notable la discusión entre componentes para una mejora colectiva del trabajo.

Grupo 8. Eje 1: Se estableció entre ellos una clara relación de compenetración y a la vez de complementación. La participación fue ecuaníme y dirigida exclusivamente a la resolución de dificultades surgidas. Se pidieron consejo asiduamente con sus respectivos pares y debatieron en el ámbito grupo. Eje 2: Discutieron todas las aportaciones individuales con intención de enriquecer el trabajo –reflexión o inclusión de posiciones.

Grupo 9. Eje 1: Se debatieron, mediante una interacción activa, las distintas aportaciones de todas las componentes del grupo. Utilizaron las discusiones para replantear el trabajo. Se observó un buen entendimiento colectivo (respeto, ayuda mutua, etc.). Eje 2: El debate fue productivo, especialmente en los casos de estancamiento por parte del grupo. Todas mostraron predisposición en la elaboración de la práctica aunque existieron en algunos casos ciertas conductas conformistas que impidieron una mejora del trabajo.

Grupo 10. Eje 1: Aunque se mostraron dubitativas en el inicio, la motivación, la comunicación y la participación activa de todas las componentes permitió hacer frente a la realización del trabajo. Eje 2: Pusieron encima de la mesa múltiples ideas e iniciativas para avanzar en la realización del trabajo. Discutieron de forma propositiva con frecuencia. Si algo no se entendía o no recibía el apoyo mayoritario se revisaba hasta su aprobación.

4. CONCLUSIONES

A partir de las constataciones anteriores, podemos extraer una serie de valoraciones significativas. En primer lugar, en cuanto al eje centrado en la configuración del grupo, los resultados obtenidos específicamente en cada elemento observado fueron:

- **Cohesión grupal.** La organización inicial por parejas contribuyó al desarrollo de conciencia grupal durante el curso. Salvo en el grupo 2, los componentes de los distintos grupos mostraron respeto por sus compañeros; en general se observó una buena conexión entre ellos, incluso de amistad.
- **Liderazgo.** No se detectaron liderazgos potenciales en ningún grupo. La organización primera mediante la formación de parejas internamente erradicó la existencia de estos en caso de que los hubiera. Este tipo de organización permitió la necesaria intervención de todos los componentes en todos los grupos durante el curso a excepción del grupo segundo; algunos de ellos continuaron trabajando por pares sin indicación previa como sistema de organización.
- **Participación.** Con mayor o menor relevancia, intervinieron activamente en el trabajo encomendado. Las discusiones, argumentaciones y revisiones fueron una constante grupal. En todos los grupos, se asumió de forma natural y pro-

porcionada el reparto al turno de palabra. Entendieron la necesidad de escucharse y discutir para seguir avanzando más allá del ámbito de pares. Aun así en dos grupos, especialmente en el marco de la primera observación, se detectaron roles pasivos sin aportaciones substanciales en la práctica encomendada.

En el segundo eje, que tenía como objetivo valorar la función socializadora, las observaciones indicaron:

- Tratamiento de ideas divergentes. En todos los grupos se aceptó la pluralidad de formas existentes ante dudas planteadas. Sólo en un caso- grupo 2- no se tuvo en cuenta esta pluralidad. Aun así, hubo momentos en la primera observación donde no se pudo apreciar divergencia de opiniones, especialmente en dos grupos: falta de interés o intención de resolver rápidamente el trabajo encomendado. El consenso se valoró positivamente, más allá de la discusión entre compañeros. Se respetaron los acuerdos establecidos.
- Responsabilidad. En todos los grupos, con mayor o menor determinación-progresiva durante el curso-, los alumnos entendieron la necesaria intervención individual de cada uno de ellos. Sus respectivas aportaciones fueron entendidas dentro de la mejora grupal del trabajo colectivo. Aun así, se detectó en un grupo el traslado de responsabilidad al resto de compañeros.
- Resolución de problemas. En este ámbito se desarrollaron actitudes distintas. Ocho de los grupos observados, de forma gradual durante el curso, entendieron la discusión como herramienta para la mejora del trabajo. En dos de ellos, con mayor intensidad: asumieron que no podían seguir avanzando si no existía consenso en los aspectos relevantes de la práctica. En los dos restantes se aceptó como solución una primera aportación exploratoria sin discusión argumental.
- Gestión del tiempo. Todos los grupos aprovecharon el tiempo con mayor o menor intensidad para avanzar el trabajo encomendado. En algún momento, de forma distendida en todos los grupos, se aprovechó el agrupamiento para conversar sobre otros aspectos no relacionados con las distintas prácticas. Aun así, el anuncio previo del tiempo de trabajo dedicado en clase facilitó el aprovechamiento de éste: fueron conscientes del trabajo encomendado y del tiempo requerido para su resolución efectiva.

En conclusión, consideramos relativamente positivos los resultados obtenidos en términos de formación en didáctica de las ciencias sociales y de aprendizaje cooperativo, y hemos detectado una mejora en relación al curso 2014-2015 (Gavalrà et al, 2015). La experiencia nos demostró que debíamos incidir más en la formación previa del alumnado en aprendizaje cooperativo, asegurarnos de que habían asimilado de manera correcta tanto sus técnicas como los valores en los que se sustenta, de manera que fueran capaces de diferenciar el simple trabajo en grupo del verdadero trabajo cooperativo. Eso les preparó para realizar

una extrapolación de la teoría a la práctica, y después de la aplicación práctica a la teoría y reflexionar sobre ella. Además, el trabajo por parejas previo al del conjunto del grupo obligó a que todos –o la mayoría– de sus integrantes se implicaran en la labor de manera efectiva y verificable. Aunque se detectó una cierta mejora a lo largo de aquellas semanas de trabajo, en la mayor parte de los casos ya habían interiorizado desde el inicio la dinámica del trabajo cooperativo.

Somos conscientes que en unas pocas semanas es difícil revertir dinámicas competitivas e individualistas que muchos de nuestros alumnos tienen enquistadas y que son las que mayoritariamente han practicado. Sin embargo, creemos que nuestro esfuerzo obtiene resultados constatables y que permite que los futuros maestros estén mejor preparados para el desafío que supone apostar por la cooperación en el ámbito escolar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrasquer, P., De Lama, A., Gibert, F., Orgaz, N., Parella, S., Reynal, N. y Solà, X. (2006). *Eines d'innovació docent en Educació Superior. Aprenentatge Cooperatiu en Ciències Socials (ACECS) (GI-IDES)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gavalrà, A., Pons-Altés, J.M., Grau, V. y Suñé, J. (2015). El trabajo cooperativo universitario y escolar: retos contrastados para una mejora. [En línea] En M. de la Paz (Dir.), *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (pp. 5-9). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Accesible en: http://congresoeducacion.es/edu_web4/PROCEEDING_2015/COMPLETO.pdf
- Gavalrà, A., Pons-Altés, J.M., Gironde, M.L., Olivé, C., Grau, V., Suñé, J., Torrents, J., Callarisa, J. y Arumí, P. (2015). El treball cooperatiu de les Ciències Socials i les Matemàtiques. Accions de connexió universitària catalana. [En línea] *Comunicació Educativa*, 28, 39-46. Accesible en: <http://revistes.urv.cat/index.php/comeduc/issue/view/76/showToc>
- Gavalrà, A. (Coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Tarragona y Vic: Universitat Rovira i Virgili y Universitat de Vic.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Boadilla del Monte: SM.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative Learning*. San Clemente CA: Resources for Teachers.
- Pujolàs, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO BASE DEL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL MODELO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE TPACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO CON TECNOLOGÍA

Isabel María Gómez Trigueros

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

isabel.gomez@ua.es

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones efectivas en relación al Conocimiento del Docente o Pensamiento del Profesorado (Marcelo, 1987), se han desarrollado desde diferentes perspectivas y han ido evolucionando, adaptándose según el paradigma pedagógico y psicológico existente.

En los años ochenta, estos estudios se adhirieron al paradigma cognitivo, imperante en ese momento, con el consecuente interés por las investigaciones en torno a “los procesos de razonamiento, toma de decisiones” y demás aspectos que no se habían tenido en cuenta en la mayoría de estudios y que conforman la actuación del docente en el proceso de enseñanza. Junto al Pensamiento del Profesorado ya mencionado, se desarrollan investigaciones relacionadas con el llamado Conocimiento del Profesor (Fuentes, 1998) que tienen su máxima representación investigativa en los estudios de Shulman dentro su proyecto “*Knowledge Growth in a Profession: development of knowledge in teaching*”, llevado a cabo en la Universidad de Stanford (1983) focalizada en aspectos de tipo cognitivo en relación al docente. El avance investigativo dará lugar a trabajos relacionados con el conocimiento del contenido pedagógico. En estos trabajos se presta una atención especial a la noción Conocimiento Base del Profesor que incluye tanto la dimensión conceptual (saber qué) y pedagógica como la dimensión procedimental (saber hacer) que contiene, al mismo tiempo, las justificaciones para que se actúe de determinada forma (por qué). Es aquí donde se enmarca el concepto TPACK, estructurador de esta investigación y eje vertebrador en el que enmarcamos el estudio aquí presentado.

Asimismo, se debe señalar que el actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aboga por el cambio en los tipos de metodologías implementadas en el aula para la plena formación del profesorado considerado como guía del proceso

de enseñanza y aprendizaje (Bolonia, 1999). Para la consecución de tales fines, el EEES aboga por dotar a los futuros maestros y maestras de aquellas competencias y conocimientos que les permitan desarrollar su labor docente. Entre dichas competencias clave se viene prestando especial interés en la tecnológica en la actual Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) del siglo XXI. En este sentido, los currículos de Grado proponen la capacitación digital del docente como objetivo prioritario de su formación.

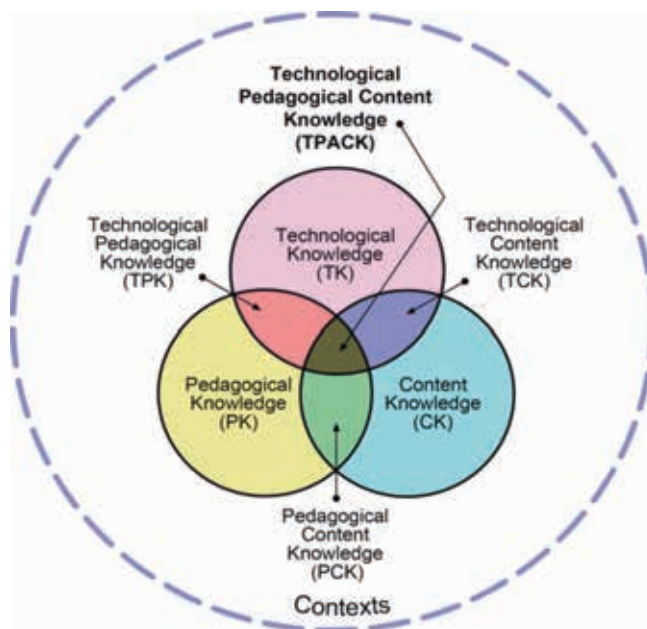
2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El modelo de enseñanza y aprendizaje (E-A) *Technological Pedagogical Content Knowledge* conocido por la siglas TPACK (TPCK o CTPC) (Cabero, 2014:114), desarrollado por los profesores Punya Mishra y Matthew J. Koehler (2006) de la Universidad Estatal de Michigan, identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Se incluye entre los modelos cognitivos en ambientes cooperativos donde se utiliza la tecnología y contempla la interacción de los tres elementos que intervienen en la adquisición de conocimientos al unísono:

- El contenido de la materia concreta a enseñar.
- La pedagogía necesaria para la consecución de dichos conocimientos por parte del alumnado.
- La tecnología que interviene en dicho proceso de aprendizaje.

De este modo, se construye una red de interrelaciones con las que el profesorado debe contar para una adecuada inclusión de las TIC en su actividad docente. Dicho modelo tiene su origen en los trabajos sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), realizados por Lee S. Shulman (1986). Para dicho investigador, la interacción ente los contenidos (CK) y la pedagogía (PK) genera el conocimiento didáctico del contenido (PCK) que se organiza y adapta de manera que los conocimientos lleguen adecuadamente al alumnado.

FIGURA 1. MODELO TPACK.



Fuente: <http://www.tpack.org/>

El modelo TPACK incorpora una nueva variable al PCK: el contenido tecnológico (TK). Mishra y Koehler (2006) consideran el Conocimiento Base Docente (CBD) como la integración de: el conocimiento disciplinar (CK); el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK).

Asimismo, insisten en que para llevar a cabo una correcta enseñanza con tecnologías es necesaria la adquisición y comprensión de tales interacciones. Así pues, la inclusión de las TIC en las aulas necesita de una adecuada formación respecto de los dispositivos digitales no sólo de tipo manipulativo sino, muy especialmente, de los contenidos de la disciplina que se va a trabajar y de las metodologías-pedagogías concretas que se quieren implementar para la consecución de objetivos didácticos. Siguiendo tales planteamientos se propone una intervención didáctica en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales con la tecnología gratuita *Google Earth™*.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS DEL TRABAJO DESARROLLADO

Los resultados que aquí se exponen se han elaborado a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas y las propuestas didácticas con tecnología, realizadas por 233 estudiantes en el ámbito de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, a lo largo de un curso académico, en el área de “Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía” que se imparte en 2º curso en Grado de Primaria.

El objetivo principal ha sido conocer las potencialidades del modelo TPACK para el desarrollo y adquisición del Conocimiento Base del Docente en la formación inicial del profesorado. Del mismo modo, se pretende utilizar las conclusiones que se extraigan de esta investigación para reelaborar el currículo de la asignatura antes citada, adecuándolo a las necesidades y carencias que presenta el alumnado respecto de las herramientas y destrezas geográficas; proponiendo pautas de actuación para la resolución de los problemas observados en dicho colectivo; haciendo hincapié en aquellos aspectos relevantes que permitan, a los futuros maestros y maestras, alcanzar las competencias clave y específicas de la ciencia geográfica así como incidir en la consecución de la competencia tecnológica que recoge la Orden del Ministerio de Educación 3857/2007 de 27 de Diciembre y la propia Declaración de Bolonia (1999).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de la investigación

El trabajo que se presenta es de tipo descriptivo a partir de un modelo cuantitativo de investigación, integrando elementos de análisis desde puntos de vista cuantitativos y observacionales (Kaplowitz, Hakdlock & Levine, 2004) de manera que se puedan extraer conclusiones completas y fiables. En referencia al enfoque cuantitativo, se ha empleado un diseño experimental mediante cuestionarios *pre* y *post* a la implementación en el aula de una experiencia didáctica. Se ha utilizado una metodología activa y cooperativa con TIC en la que el alumnado ha sido el protagonista del proceso de E-A. El modelo que ha servido de motor a dicha intervención ha sido el modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006) para la correcta inclusión y utilización didáctico-formativa de la herramienta tecnológica Google Earth™, integrando los contenidos de Geografía desde una perspectiva experiencial y favoreciendo un aprendizaje significativo.

Muestra participante

En referencia a la muestra seleccionada, está formada por 233 participantes, alumnado de la asignatura antes citada, a lo largo de un curso académico. Se trata de un número representativo de la población total ($N=1211$), superando el mínimo deseable para este tipo de estudios en Ciencias Sociales con encuestas (Sevillano et al., 2007).

En relación al género de los estudiantes, indicar que el 81,5% eran mujeres y el 18,5% eran hombres. Dicha diferencia en relación al género se hace patente en los estudios de Grado de Primaria en la mayoría de Facultades de Educación españolas. Respecto al rango de edad se sitúa entre los 19 y 21 años.

Instrumentos de medición

Con respecto a los instrumentos utilizados, como se ha señalado, se ha contado con un cuestionario formado por 12 ítems (Cohen & Manion, 2002). Para su elaboración, se ha tomado como referencia las propuestas de Sing Chai et al. (2011) y de Jamieson-Portor et al. (2013), que tienen en cuenta no sólo los elementos conceptuales sino también la relación entre los conceptos y los procedimientos. Dicho instrumento ha sido adaptado al objetivo concreto de esta investigación y validado por expertos universitarios de los departamentos de Sociología y Didáctica General y Específica de la universidad de Alicante. Estructuralmente está formado por dos apartados: el primero recoge los datos de tipo sociodemográfico y académicos (género, edad, años en la facultad, curso); el segundo, se plantean una serie de preguntas relacionadas, de un lado, con su percepción sobre las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje y, de otro, con sus conocimientos conceptuales y procedimentales de materia Geografía. Las opciones de respuesta se organizan en escala tipo Likert que oscilan entre "*Muy en desacuerdo*" (valor 1) a "*Totalmente de acuerdo*" (valor 5).

Otro elemento para valorar la acción formativa han sido las actividades y propuestas diseñadas por el alumnado participante. Dichas tareas se han llevado a cabo en el aula en grupos de estudiantes, a través de un trabajo cooperativo y con la TIC *Google Earth™*.

En relación a los coeficientes de fiabilidad para determinar la consistencia interna del instrumento, se han empleado el programa estadístico informático SPSS (versión 22). Se han hallado las pruebas de Alfa de Cronbach que han arrojado un valor de $\alpha=0,875$ indicativo de una alta fiabilidad, credibilidad y fuerza a los resultados obtenidos y presentados en este trabajo (Sevilano et al., 2007: 201). Asimismo, se ha procedido a la realización de análisis de Chi-Cuadrado de Pearson con resultados de $p\text{-valor}<1= \text{Sig. } 0,001$, mostrando una elevada correlación entre las preguntas propuestas (Cohen & Manion, 2002). Todo ello permite afirmar la validez de las cuestiones y la estructura del cuestionario elaborado.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los resultados del cuestionario en la fase inicial y final nos permite identificar y concretar distintos aspectos de la muestra participante. En relación a la actitud del futuro profesorado hacia las TIC se constata una percepción positiva hacia estas herramientas tecnológicas. Indicar que se observa una modificación en las respuestas obtenidas entre la etapa *pre* y *post* a la formación docente. Así, en la primera fase del estudio, se constatan respuestas positivas hacia ítems sobre la funcionalidad de las tecnologías para la adquisición de competencias. Esto mismo sucede cuando se pregunta sobre la motivación de las TIC para la adquisición de conocimientos, con diferencias y cambios sustanciales entre la primera y segunda fase del estudio. Del mismo modo, se observa esta tendencia positiva ante la valoración sobre las tecnologías como recurso habitual para la formación de los docentes, pasando del 54,7% de respuestas “*De acuerdo*” al 2,7% y del 5,2% de respuestas “*Totalmente de acuerdo*” al 95,3% en la fase *pre* y *pro* respectivamente.

Tales resultados se explican por tratarse de alumnado familiarizado con las tecnologías en su vida cotidiana. Destacaremos que mientras en un primer momento otorgan un valor añadido a las TIC para la consecución de conocimientos no ocurre lo mismo en relación a su utilidad para los procesos de enseñanza. Dichas valoraciones nos permiten afirmar que los futuros docentes restan importancia a las tecnologías para el aprendizaje de contenidos aunque tiene una concepción positiva de tales herramientas para la enseñanza de nuevos conocimientos didácticos.

En cuanto al análisis sobre sus conocimientos conceptuales (CK) y metodológicos (PK) en Ciencias Sociales, se reflejan los estadísticos descriptivos: media (\bar{x}) y desviación típica (σ) de las respuestas emitidas en la 1ª y 2ª fase de la investigación. Así, destacamos que tienen nociones sobre conceptos de Geografía Física pero los resultados de media más bajos, o lo que es lo mismo, un mayor número de respuestas en la opción “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*”, nos permite afirmar que la muestra desconoce la mayoría de procedimientos de la ciencia geográfica (CK). De ellos se desprende su dificultad para implementar su E-A en el aula (PK). Esta circunstancia es significativa y debe tenerse en cuenta en el diseño del currículo de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía” pues se trata de las principales destrezas procedimentales que debe poseer el futuro docente de Primaria para la enseñanza de la disciplina analizada. En la segunda fase del proyecto, tras la intervención de aula, los valores denotan la consecución de conocimientos disciplinares (conceptuales y procedimentales) y, en consecuencia, el alumnado participante presenta, tras la experiencia formativa, la adquisición de la capacidad para utilizar los procedimientos de la disciplina geográfica en el aula de Educación Primaria (PK y PCK). Asimismo, se observa una escasa desviación típica (σ) en todos los ítems (< a

0,46) lo que indicaría acuerdo y coincidencia en la consideración a este respecto del alumnado participante.

En relación al análisis sobre las opiniones del alumnado hacia la herramienta TIC *Google Earth™*, se observan los resultados más elevados de la media en aquellos ítems que hacen hincapié en la importancia en el *software* utilizado para trabajar la escala en el aula. La mayoría responde de manera positiva respecto a las potencialidades de dicha herramienta para la adquisición de conocimientos y destrezas de la disciplina geográfica, tanto para su propio aprendizaje como para su futura labor como docentes. Si se analizan los resultados obtenidos para los mismos ítems en la fase *post* de la investigación se advierte que las cuestiones referidas a las potencialidades de la herramienta *Google Earth™* para su autoaprendizaje de la Geografía y como estrategia metodológica, han incrementado la media de sus respuestas siendo superior al valor 4 (indicativo de resuesta: “*De acuerdo*”). Dichos resultados se pueden explicar si se atiende a que han utilizado la herramienta TIC en el aula para el diseño de actividades y, también, para asentar y consolidar sus propios conocimientos (conceptuales y procedimentales) de Geografía.

Por tanto, se puede concluir diciendo que se constata una evolución favorable respecto de la tecnología *Google Earth™* no sólo para la enseñanza (PK) sino también para el aprendizaje de contenidos geográficos (CK) (PCK) con tecnología (TPK).

En referencia a las propuestas didácticas elaboradas por los estudiantes participantes en esta intervención, indicar que sólo mostraremos una de ellas por cuestiones de espacio. En dicha actividad se ha desarrollado el concepto de densidad de población referido a España así como las coordenadas geoespaciales para situar la Península. Del mismo modo, para concretar un aprendizaje contextualizado, se han elaborado propuestas de aula en el propio entorno geográfico de la Facultad de Educación.

6. CONCLUSIONES

Los resultados iniciales que aquí se muestran son un mero punto de partida para una investigación mucho más profunda llevada a cabo en la Universidad de Alicante sobre los problemas que aparecen en la formación inicial del profesorado, no sólo en relación a la adquisición de conocimientos propios de la disciplina Geografía, sino también en relación a la creación y propuestas de estrategias didácticas con metodologías activas, participativas, cooperativas y con TIC.

Si prestamos atención a las dificultades conceptuales y procedimentales de la materia, encontramos que uno de los problemas para el desarrollo del CBD reside en aspectos conceptuales (CK) y metodológicos (PK) así como la correcta

interacción de ambos aspectos (PCK). Como ya se ha mostrado a través de esta investigación, el alumnado carece de “Conocimientos Disciplinarios” de Ciencias Sociales (CK) que le permitan una adecuada labor como docente lo que obliga a una revisión de los planes de estudio tanto en niveles superiores como también en los currículos de Enseñanzas Medias y Primaria pues muchos errores se arrastran desde dichas etapas educativas. Asimismo, se han observado dificultades importantes en el uso manipulativo de las tecnologías previo a la intervención. Tales carencias en el “Conocimiento Tecnológico” (TK) ya aparecen constatadas en trabajos anteriores en relación al futuro profesorado (Sing Chai et al., 2011; Area & Sanabria, 2014) motivo por el cual, desde los gobiernos y las autoridades educativas de todo el mundo (ONU, 2014) se vienen planteando modificaciones en los estudios universitarios hacia la promoción de un aprendizaje con TIC. En nuestra experiencia didáctica se propone la combinación del trabajo con las tecnologías, en este caso con *Google Earth™* que permite trasladar el espacio real al aula, con metodologías activas y cooperativas a través de la implementación del modelo de E-A TPACK para la consecución de los contenidos curriculares de didáctica de la Geografía.

De igual modo, se desprende la necesidad de llevar a cabo una formación inicial del profesorado que tenga en cuenta no solo la adquisición de conocimientos de Geografía sino también una adecuada capacitación en el uso didáctico de las tecnologías que aproxime al futuro docente a la realidad de la SIC. Así, y como se propone desde el EEES (Bologna, 1999), se hace necesaria una transformación de los procesos de E-A hacia una enseñanza activa y dinámica, con cambios en el papel del docente que debe convertirse en un orientador del estudiante que es quien, como protagonista del proceso, construye su propio aprendizaje (UNESCO, 2008).

Todos estos requerimientos en la adquisición del CBD quedan plasmados en la experiencia llevada a cabo y que arroja datos sólidos, validados tanto cuantitativa como cualitativamente, que demuestran la importancia de una correcta y necesaria inclusión de las tecnologías en la formación docente poniendo de relieve, al igual que otras propuestas realizadas en otros contextos (Baran et al., 2011), la importancia de desarrollar prácticas educativas con metodologías activas y cooperativas que tengan en cuenta el diseño de materiales para el aula de Primaria. Los resultados de este trabajo indican la positiva valoración que el alumnado participante hace respecto del uso de las TIC en su proceso de aprendizaje así como la elevada consideración respecto de su utilidad en la labor docente. Del mismo modo, los datos constatan la adquisición de conocimientos pedagógicos para una correcta inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza y al valor añadido que supone la apropiación de la capacidad para diseñar actividades con TIC en Educación Primaria. Por lo tanto, se puede afirmar la importancia de la inclusión del uso didáctico y no sólo manipulativo de las tecnologías en la formación inicial del profesorado teniendo como modelo de

E-A el modelo TPACK con la búsqueda de una correcta utilización de los recursos TIC en el aula de Ciencias Sociales, persiguiendo la consecución de objetivos curriculares, adecuándose a las demandas de la SIC, del EEES y desechando usos que poco o nada tiene que ver con una adecuada función docente.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educar*, 50(1), 15-39. [En línea] Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2014m16v50n1/educar_a2014m1-6v50n1p15.pdf> [Último acceso 17 septiembre 2016]
- Baran, E., Hsueh-Hua, C., & Thompson, A. (2011). TPACK: an emerging research and development tool for teacher educators. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 370-377.
- Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia* (español). [En línea] Disponible en: <<http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>> [Último acceso 16 septiembre 2016]
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 11-132.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fuentes, E. J. (1998). Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 121-143.
- Gómez, I.M^a. (2015). *Proyecto a partir del modelo TPACK para desarrollar el aprendizaje de la Geografía en los estudios de Grado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- Jamieson-Porotor, R. (2013). Development of the TTF TPACK Survey Instrument. *Australian Educational Computing*, 27(3), 26-35.
- Kaplowitz, M.D., Hadlock, T.D., & Levine, R. (2004). A comparison of Weand mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly*, 68, 94-101.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. B.O.E. núm. 312, 53747-50.
- ONU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2014*. Naciones Unidas: Nueva York.
- Sevillano, M. L. (Coord.)(2002). *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: Editorial CCS.
- Sing Chai, C., Hwee, J., Tsai, Ch., & Wee, L.L. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content (TPACK) communication technology (ICT). *Computer & Education*, 57, 1184-1193.
- Shulman, S. L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, UNESCO. [En línea] Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf> [Último acceso 14 julio 2016]

FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE UNA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: DISYUNCIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Gustavo A. González Valencia

*Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación Educación, Cultura y Sociedad
Universidad de Medellín (Colombia)
gagonzalez@udem.edu.co*

Jenny Andrea González Valencia

*Departamento de Estudios Educativos
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
Universidad de Caldas (Colombia)
jenny.gonzalez@ucaldas.edu.co*

Carlos Hernando Valencia Calvo

*Departamento de Estudios Educativos
Grupo de Investigación Maestros y Contextos
Universidad de Caldas (Colombia)*

1. INTRODUCCIÓN

Una de las premisas de los puntos de partida de la formación de docentes ha de estar ligada a que promuevan procesos educativos que fomenten un acción formadora. Otra es que la formación inicial del profesorado cobra sentido en el momento que este proyecta sus conocimientos, intereses, valores, competencias, etc., en las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, al finalizar la formación inicial se espera que el profesorado haya logrado desarrollar una competencia didáctica para enseñar ciencias sociales, con el desarrollo de ésta se pretende acortar la brecha entre la formación teórica y la práctica de enseñar. La existencia de dicha brecha ha sido planteada por diferentes autores como un hándicap en la formación inicial (Adler, Armento, Ross y Zeicher & Liston, entre otros). Para desarrollar dicha competencia es necesario tratar de construir coherencia entre el discurso didáctico y la práctica, la cual se puede construir a través de un proceso de reflexión sobre la práctica.

Con relación a la reflexión sobre la práctica, van Manen (1977) plantea que existen dos niveles. El primero referido a los aspectos educacionales, como es el conocimiento pedagógico del contenido y de las decisiones que se toman en

el proceso de enseñanza. Un segundo nivel corresponde a los aspectos morales, éticos y a las condiciones sociales que la rodean -en esta misma línea se ubican los planteamientos de Adler (1991), Carr & Kemmis (1986) y Zeichner & Liston (1987). En este contexto, el desarrollo de altos niveles de reflexión sobre la práctica pueden llevar a incrementar los niveles de autonomía del profesorado (Furlong & Maynard, 1995).

En conexión con lo anterior, la preparación del profesorado ha de estar direccionada hacia procesos de desarrollo del pensamiento que le permitan al futuro enseñante ofrecer a los estudiantes una gama amplia de oportunidades que les posibilite la formación integral como agentes activos de la sociedad. En concordancia con lo anterior, Domínguez (2004) plantea que tres pilares son fundamentales en la formación de profesores: a. La capacitación personal; su estilo de acción. b. La capacitación social: como sujeto comprometido con un modo de hacer la sociedad. c. La capacitación institucional; el entorno socio-político e institucional que implica un compromiso contextual inmediato que se concreta en la innovación y actuación colaborativa en la comunidad, centro, ciclo, niveles y aulas.

2. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES

La fase de prácticas iniciales representa un momento adecuado para conocer y comprender la manera como los futuros profesores construyen su rol como profesionales de la enseñanza. La teoría muestra que el paso de la formación teórica a las prácticas iniciales es considerado como un momento sensible, pero también está caracterizado por incertidumbres y cuestionamiento a la formación recibida (Adler, 2008, Bravo, 2002, Davini, 2002). En las investigaciones se reconoce que en la formación inicial y de manera concreta en el practicum se da la influencia de tres ámbitos: “personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas)” (González & Fuentes, 2011:51).

En términos generales el practicum es el momento que permite encontrarle sentido a la formación recibida y ser una fuente de reflexión y aprendizaje (Guzmán, Stiler & Unterreiner, 2010). Por lo anterior, es asumido como un espacio importante de reflexión y aprendizaje para el profesorado, y no sólo como la acumulación de horas de prácticas de enseñanza y con pocos momentos de reflexión, con la única finalidad de la certificación (González, & Fuentes, 2011 y Guzmán, Stiler & Unterreiner, 2010).

Las investigaciones acerca del practicum realizadas por Levstik & Tyson (2008) muestran que -así como los primeros años de actividad profesional- están llenas de retos, soledad, poco soporte institucional, desconexiones entre la

formación y la realidad que rodea la enseñanza y lo que sucede en el aula de clase. Sus hallazgos sugieren que un practicum que propicie el desarrollo de una actitud hacia la reflexión, debería contar con un adecuado acompañamiento por parte de la universidad y del centro donde se realiza el practicum. Por esto, las prácticas educativas reflexivas emergen en este punto como una herramienta orientada más a la formación integral, que a la acumulación de contenidos. Para Barnett (1997) y Bronckbank (1999), la práctica reflexiva estimula el diálogo crítico consigo mismo y con los demás, lleva a la interrogación sobre el pensamiento y la acción tanto de profesores como de estudiantes.

Al igual que otros ámbitos de la formación inicial y la enseñanza, el practicum es concebido de maneras diferentes. Según Lobato (2002) existen por lo menos tres modelos: a) el tecnológico, b) el interpretativo y, c) el sociocrítico. Cada uno de éstos tiene relación con las tres lógicas de las ciencias sociales planteadas por Habermas -instrumental, práctica y emancipatoria. El modelo sociocrítico se enmarca en la línea filosófica y didáctica de formar un profesional reflexivo.

En la formación inicial y, de manera concreta en el practicum, no se puede pretender proporcionar todos los conocimientos para ser profesor de ciencias sociales, porque “la experiencia limitada de las prácticas de la enseñanza [iniciales] durante la formación universitaria no proporciona la base de la experiencia adecuada para el compromiso con las cuestiones profundas de la enseñanza” (Shaver, 1983 en García & Pagès, 1999:59). Lo que sí puede hacer el practicum es tratar de desarrollar las competencias necesarias del futuro profesor, que no se pueden formar en otros contextos y donde la reflexión es un aspecto central.

3. EL TRAYECTO METODOLÓGICO

El diseño metodológico

El estudio fue de tipo cualitativo y con una aproximación etnográfica (Goetz, & Le Compte, 1988). En este tipo de trabajos se empleó la entrevista en profundidad como la manera de acercarse a la experiencia de las personas. La metodología empleada en el análisis de la información fue la identificación de recurrencias (Stake, 2007). El número de personas que participaron en el trabajo fueron 26 estudiantes, una profesora de la universidad y otra de una institución educativa.

4. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

La estructura de la titulación –con la que se hizo la investigación– se ajusta a la normatividad definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, concretada en la resolución 1036 de 2004. En éste se define que “Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004:2).

En Colombia los futuros profesores de ciencias sociales deben realizar un practicum, que si bien éste se concreta en el último curso, es un proceso que se realiza de manera gradual a lo largo de los 5 años de la formación. Los primeros tres años, corresponden a una fase de fundamentación y teorización. En algunas de las asignaturas relativas a la pedagogía, la didáctica o el currículo, se hacen visitas a instituciones educativas para realizar acciones de observación a clases de ciencias sociales. En el cuarto año se realiza una fase de reconocimiento, en la que los estudiantes deben realizar una serie de observaciones sistemáticas, a partir de las cuales elaboran un diario de campo. En el quinto año se realiza el practicum final. En éste, los futuros profesores realizan diferentes actividades en la institución educativa, de las cuales 8 a 12 horas por semana corresponden a prácticas de enseñanza. La titulación en la que se realizó el presente estudio define el practicum como: un proceso comprensivo, metódico, transformador, integral y de reflexión en la acción, gracias al cual el futuro educador tiene la oportunidad de desarrollar y perfeccionar competencias y conocimientos en un saber disciplinar [en este caso las ciencias sociales], pedagógico, didáctico e investigativo para desempeñarse eficientemente como profesional de la educación (Departamento de Estudios Educativos, 2004:6).

La práctica se caracteriza por tener un componente de investigación, esto se materializa a través de la realización de una investigación educativa o didáctica sobre un tema o ámbito de interés para el estudiante, la institución educativa y sus alumnos. Con esto se espera que al final de las dos prácticas los estudiantes hayan desarrollado las competencias profesionales para diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales, así como para investigar sobre su experiencia. Al finalizar la fase del practicum, los estudiantes deben presentar un informe detallado de la experiencia, el dossier de diseño de las clases y haber terminado el proyecto de investigación.

5. LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS COMO PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES

El paso de la formación a los institutos donde los Profesorado en Formación (PeF) realizan el practicum es un momento que la mayoría considera como crítico, porque piensan que no están preparados de manera suficiente. Los PeF entrevistados, identifican este paso como una ruptura o “salto en el vacío”:

Por ejemplo en el caso de nosotros, yo veo que en la universidad a uno no lo preparan para salir a esa realidad –el aula-, porque a uno le hablan y le muestran muchas cosas, y le dicen, así es como se maneja esto en los colegios, y le muestran ejemplos, y le dan cosas, y le dan elementos, pero uno llega y va a la práctica, y se da cuenta que eso es ¡totalmente diferente! eso es totalmente diferente (Estudiante 19).

[...] pero hay gente por ejemplo, yo tengo un compañero que dijo: a mí me dio duro, yo llegué allá, y yo casi me desmayo, yo vi ese grupo, y yo no sabía qué hacer, yo tenía preparada la clase pero... no, y entonces, si es muy difícil, sí es muy difícil porque a uno es como tirarlo al mar sin saber nadar, lo tiran así, y ya vaya y siga (Estudiante 1).

Esta sensación de ruptura es diferente en las personas que tienen una formación como profesores de primaria (que han estudiado en una Escuela Normal), porque consideran que la formación previa a la de profesor de ciencias sociales genera un conocimiento y experiencia que facilita esta fase de transición.

De...cuatro años de formación y salir a práctica, pues la verdad me parecía una bobada, porque yo en la normal ya había hecho mis periodos –de práctica-, inclusive dentro de las ciencias sociales para la básica primaria, yo decía: para que yo otra vez, y otra vez práctica, yo le decía profe, profe [el tutor] yo ya hice práctica ¿no me pueden homologar eso?, me decía: esto es totalmente diferente, y indiscutiblemente sí, porque los temas no es que sean diferentes a los de laprimaria, porque vienen en secuencia y de pronto en la primera se ven un poquito menos complejos, más sencillos, y aquí ya entramos un poquito más en profundidad, pero sigue siendo pues como la misma secuencia, y...sí, es diferente porque los muchachos no son de la misma edad (Estudiante 3).

Las razones que dan para considerar que el paso de la formación a la experiencia de enseñar ciencias sociales, Geografía e Historia es una experiencia para la que no están preparados, se pueden agrupar alrededor de dos aspectos:

- La gestión de los grupos. Hace referencia al conjunto de actividades asociadas al control del grupo durante la clase. Esto para el caso de Colombia, asume una especial relevancia, porque en las zonas urbanas –como es el caso del lugar donde se realiza la investigación-, algunos institutos cuentan con grupos de 50 estudiantes.
- La enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales, Geografía e Historia. Este aspecto asociado a la formación disciplinar, y de manera específica a

la didáctica de las ciencias sociales, genera preocupación, porque reconocen que el conocimiento de los contenidos no significa saber enseñarlos. Los PeF plantean que en muchos casos, al llegar a la planificación, deben estudiar de nuevo los temas y, pensar en cómo enseñarlos.

Bueno, a mí me parece que nos enseñaron cómo enseñar en las pedagogías, y nos enseñaron mucha Historia y mucha Geografía, por ejemplo historia Siglo XX, pero yo me doy cuenta de que uno llega a la práctica y le toca empezar otra vez, estudie todo, vuelva y empiece.(Estudiante 8).

Yo al principio pensaba, yo, bueno, listo, ya tengo los contenidos, los conocimientos sobre Historia, sobre Geografía, y resulta que uno allá en el colegio obviamente no va a dejar de realizar sus consultas, sus actualizaciones sobre, sobre algún tema, estar planeando pues las clases, y... fuera de eso sí, es un discurso mucho más diferente el que nos dan aquí en la universidad para pasar a un colegio, a enseñar una asignatura(Estudiante 14).

En este entramado de valoraciones sobre el paso de la formación a la experiencia de ser profesor de ciencias sociales, existe una idea que toma fuerza entre las personas entrevistadas, las cuales asocian esta experiencia a un reto. Para un número amplio de PeF este paso lleva a enfrentarse a situaciones desconocidas, para las que en algunos momentos no se encuentran formados, de las que aprenden y que superan la formación para la enseñanza del área.

Pues sí, uno aprende muchas cosas, y muchas veces uno tiene muchos problemas en el salón y uno es, uy,... ¿cómo los voy a resolver? Entonces es eso, uno saber cada situación y para mí no, pues ha sido lo mejor, uno aprender de tantas cosas, claro, uno hay días que sale, ay Dios mío, con la motivación así en los pies, pero igual uno dice ¿cómo así? Pues eso es un reto para mí, igual, y yo estoy haciendo lo que me gusta, yo por qué no voy a hacer lo mejor por superarlo (Estudiante 2).

6. CONCLUSIONES

A modo de síntesis, se puede decir que las valoraciones que tienen los PeF en relación al paso de la formación al instituto donde realizan el practicum, sugieren la ausencia de una formación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, la Geografía y la Historia.

Es pertinente mencionar que en la estructura de la titulación existen unas asignaturas que se denominan didáctica de las ciencias sociales, pero los datos sugieren que no logran desarrollar las competencias didácticas suficiente para enseñar el área. Las personas entrevistadas sugieren que éstas tienden a estar asociadas con discursos de la pedagogía general y a aspectos instrumentales de la didáctica, y no con una didáctica específica del área o, que desde la pers-

pectiva disciplinar se centra en el conocimiento de las ciencias o disciplinas de referencia, pero en menor medida en su enseñanza.

En términos de lo que pretende la presente investigación, el practicum debería llevar a que los formadores de los futuros profesores les enseñen a reflexionar sobre las concepciones que tienen sobre los contenidos, así como sobre sus perspectivas del proceso de enseñanza. De esta manera se podría lograr en primera medida que el paso de la universidad a la institución educativa fuera una experiencia gratificante y, quedicha reflexión logres ser la generadora de innovaciones fundamentadas en la propia experiencia de enseñar y no sólo en la implementación mecánica de las mismas (Schön, 1992 y van Manen 1977).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, S. (2008). The Education of Social Studies Teachers. In *Handbook in social studies education* (pp. 329–350). New York: Routledge.
- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139–50.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A critical Business*. Buckingham: Open University Press.
- 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, 91-95.
- Bronckbank, A. y McGill I. (207). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. New York: McGraw- Hill Education.
- Bravo, L. (2002). *La Formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona :un estudio de caso*. Universidad Autonoma de Barcelona.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Deakin University.
- Davini, M. (Ed.). (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers editores.
- Departamento de Estudios Educativos. (2004). Reglamento de práctica e investigación educativa de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas.
- Domínguez, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona.
- Rivilla, A., Garrido, M. & Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119–138.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. Routledge.

- García, T. & Pagès, J. (1999). La Formación Didáctica de las Ciencias Sociales del profesorado de Secundaria: del CAP al CCP. *Cotextos Educativos: Revista de Educación*, 2, 5370.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M., & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, (354), 47–70.
- Guzman, G., Stiler, G. & Unterreiner, A. (2010). Preservice Teachers and Sociocultural Competence: “Walk About—Talk About.” *Curriculum and Teaching*, 25(1), 63–75.
- Levstik, L. & Barton, K. (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Lobato, C. (2002). El practicum en la formación inicial del profesorado no universitario. In *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 467–487). Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Resolución 1036 de Abril 22 de 2004, 1036. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html>
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.

LAS ACTIVIDADES INVESTIGATIVAS Y LA FORMACIÓN DE MAESTROS HISTÓRICA Y GEOGRÁFICAMENTE COMPETENTES

Maria João Barroso Hortas

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa
Centro de Estudos Geográficos – IGOT, Universidade de Lisboa
mjhortas@eselx.ipl.pt*

Alfredo Gomes Dias

*Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa
Centro de Estudos Geográficos – IGOT, Universidade de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros en el ámbito de la didáctica de la historia y la geografía, implica valorar el componente de investigación en su formación. En el proyecto formativo de la Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), las prácticas de investigación se desarrollan en el ámbito de las asignaturas teórico-prácticas y también en la iniciación a la práctica profesional.

Para desarrollar este estudio, tras presentar las principales líneas metodológicas, nos centraremos en tres puntos esenciales: (i) las prácticas investigativas en geografía e historia y el desarrollo de competencias en la formación de profesores (6-12 años); (ii) las concepciones de los estudiantes sobre las prácticas de investigación en historia y geografía en los contextos de la enseñanza primaria (10-12 años); (iii) las actividades de investigación propuestas por los estudiantes en las prácticas en el aula con niños de 10 -12 años.

2. LÍNEAS METODOLÓGICAS Y FUENTES

Para concretar los tres puntos definidos anteriormente se adoptan diferentes líneas metodológicas. La revisión de la literatura permite el análisis de la trayectoria de construcción del conocimiento histórico y geográfico y de su relación con el desarrollo de competencias de investigación en historia y geografía, en particular en la formación de profesores de la Enseñanza Básica (10 -12 años).

Para el estudio exploratorio recurrimos a dos fuentes de información – averiguación por cuestionario y análisis documental – que, complementariamente, nos permiten tener una visión sobre las representaciones que los estudiantes tienen de las actividades investigativas específicas de la historia y la geografía e identificar sus prácticas en cuanto profesores de enseñanza básica (10-12 años).

Para el análisis de las representaciones de los estudiantes, la averiguación por cuestionario se realizó en el primer semestre del año lectivo de 2015/2016, siendo respondido (administración directa) por 32 estudiantes de Master en Enseñanza de 1º y 2º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB), representando casi la totalidad del grupo. Para el estudio de las prácticas de los estudiantes en el aula recurrimos a la consulta de las planificaciones de siete parejas pedagógicas, implicando a 14 estudiantes de Master que realizaron la Práctica de Enseñanza Supervisada II en el 2º ciclo, en tres escuelas de Lisboa, entre octubre y diciembre de 2015. Los estudiantes realizaron sus prácticas por parejas, durante cerca de ocho semanas, en la disciplina de historia y geografía de Portugal, en clases de 5º y 6º años de escolaridad (10-12 años).

3. GEOGRAFÍA E HISTORIA: PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Desde el punto de vista conceptual, la Geografía, en cuanto ciencia social, llama a nociones y conceptos que se presentan siempre en interacción para encontrar caminos de análisis a las situaciones que surgen de la realidad social (Bailly & Ferras, 2006). Para Isabel André (2005), la construcción de una investigación en Geografía pasa por un conjunto de nueve etapas asociadas a tres principios: conquista sobre los preconceptos; construcción a través de la razón; verificación a través de los hechos. La conquista sobre los preconceptos remite a la definición de la cuestión de partida, estudio sobre el estado de la cuestión y problematización. Por lo principio de la construcción sobre la razón, la autora identifica tres fases: conceptualización, concepción del modelo de análisis e identificación de la hipótesis. En relación a la verificación a través de los hechos, son identificadas tres etapas: recogida de datos, tratamiento de la información, conclusión. En el campo de la Historia, son tres los momentos de elaboración del discurso histórico: “primero, el examen del pasado a través de sus notas, después la representación mental que da como resultado el examen, y finalmente la producción de un texto escrito u oral con la finalidad de comunicar con otros” (Mattoso, 1988:16).

Probando una síntesis entre estas dos aproximaciones a las metodologías de construcción del saber histórico y del saber geográfico, asumimos el riesgo

de avanzar con un conjunto de competencias esenciales, comunes al trabajo de investigación sobre la realidad social, en una perspectiva histórico-geográfica: (a) problematizar, revelando la capacidad de formular una pregunta de partida, evidenciando su actualidad y fundamentando su pertenencia científica; (b) conceptualizar, construyendo un edificio conceptual a partir del cual se permite delinear las líneas de análisis de su estudio; (c) recoger y tratar la información, en documentos escritos o en el paisaje, en un mapa histórico o una imagen, sistematizando, organizando los datos en que se asienta su investigación empírica; (d) analizar, partiendo del cuadro conceptual definido; (e) comunicar, sintetizando los resultados alcanzados y divulgando las conclusiones posibles, reconociéndolas como provisionales (Dias & Hortas, 2015).

En el caso de las prácticas investigativas en el desarrollo de niños y jóvenes histórica y geográficamente competentes, adoptamos un concepto de competencia que nos ofrece Perrenoud (1999), es decir, una capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, pero sin limitarse a ellos, o “un saber en la acción, para la acción y sobre la acción” (Escamilla, 2009:67), que implica enseñar a los estudiantes a aprender a aprender (Sácrstan, et al., 2001). Desarrollar competencias y ejercerlas en diferentes situaciones creadas por la vida diaria implica aprender a conocer los saberes que las múltiples disciplinas nos ofrecen y que nos ayudan a leer y a comprender la realidad, local y global; cuando aprendemos a hacer, reflexionando y actuando de forma crítica sobre el medio con el objetivo de transformar; cuando aprendemos a vivir juntos, adoptando metodologías activas de participación que enriquezcan las prácticas democráticas (Dias, 2016).

En la didáctica de la Geografía, el desarrollo de competencias investigativas por parte de los alumnos implica el desarrollo de capacidades para comprender el mundo, y actuar sobre él, de un modo más consciente y creativo. Tomando como punto de partida temas o cuestiones generadoras de observación de la realidad próxima, los alumnos son conducidos a la problematización e investigación, colocando hipótesis, buscando, recogiendo, tratando y analizando información, usando los instrumentos y los medios adecuados para el objetivo.

Así, investigar en el aula, supone que los alumnos puedan: (i) aprender a formular preguntas, oralmente a través de registros escritos, utilizando guiones o esquemas conceptuales; (ii) ordenar y clasificar los datos procedentes de diversas fuentes de información, jerarquizando conceptos y estableciendo relaciones entre los mismos; (iii) formular hipótesis, juicios de valor, sobre las soluciones adecuadas para resolver problemas, más simples en las primeras edades (como es moverse de un lugar para otro) y más complejos al final de la educación obligatoria (como resolver el problema de la falta de medios de transporte para la población que habita en un barrio de la ciudad); y, (iv) comunicar los resultados, utilizando la lengua verbal, cartográfica, estática o icónica (Souto, 1998).

La implementación de actividades investigativas en el aula implica recurrir a una metodología didáctica que presupone: (i) partir de los conocimientos e ideas previas de los alumnos sobre situaciones problemáticas definidas como contenidos didácticos; (ii) definir estrategias de enseñanza-aprendizaje facilitadoras de trayectorias de investigación, de acuerdo a los recursos disponibles y niveles de complejidad diferente; (iii) implicar a los alumnos en la construcción del conocimiento; (iv) un profesor orientador, que sea capaz de ayudar a reconstruir las ideas previas de los alumnos comparándolas con argumentos científicos (Souto, 1998).

Por lo que respecta a la didáctica de la Historia, las mismas características están presentes cuando los otros autores abordan la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina por el método investigativo, centrado en la técnica del trabajo por proyecto, o colocando a los alumnos ante una situación problemática, para la cual serán invitados a encontrar una solución (Dalongeville, 2006). La apuesta gira en torno al desarrollo de competencias de análisis, síntesis y evaluación de situaciones, y de capacidades de observación, sondeo, búsqueda de explicaciones y de soluciones inherentes al saber histórico y, también, al saber geográfico (Faria, 2007).

De este modo, pensar en la enseñanza y aprendizaje de la Historia centrada en actividades investigativas pasa por la utilización de fuentes históricas en el aula, invitando los alumnos a realizar inferencias basadas en el raciocinio y en concordancia con lo que ya conocen sobre aquel hecho o periodo histórico (Cooper, 2002). Complementariamente, las actividades investigativas en historia deben integrar la perspectiva temporal, considerando los tiempos/cronologías de cada momento histórico que determinan los ritmos de los cambios y las continuidades históricas (Prats, 2014). Así, una vez definido el tema o los hechos históricos que nos proponemos estudiar, la primera tarea de una experiencia investigativa en el aula se centra en la formulación de las cuestiones que nos proponemos estudiar. En pocas palabras, “las fuentes sólo pueden decirnos algo del pasado si sabemos los tipos de preguntas que deben hacerse y qué clase de respuesta puedan dar” (Cooper, 2002:116). Una vez encontradas las cuestiones a investigar, es importante identificar los conceptos que éstas mueven, con el fin de garantizar un conocimiento básico que permita a los alumnos pasar a la fase siguiente, de recogida de datos presentes en las fuentes de información de las que disponen los alumnos. De la organización de las informaciones recogidas resulta la comprensión del proceso histórico en análisis, valorando la dimensión espacio-temporal de los fenómenos. Este proceso de comprensión, intenta dar un orden explicativo al pasado, partiendo de las interrogaciones del presente, y direccionándose hacia las respuestas a las preguntas que desencadenaron la actividad investigativa realizada. Llegamos entonces a la última fase de todo este proceso que se traduce en la comunicación de las conclusiones a las que se llegó.

En la enseñanza de historia, tal como en geografía, se trata de rechazar la falsa dicotomía entre la enseñanza basada en “conocimientos” y la enseñanza basada en “competencias”, reconociendo que no son antagónicas. De acuerdo con la perspectiva definida, los conocimientos son una dimensión incontrolable en la enseñanza basada en el desarrollo de competencias (Perrenoud, 1995; Faria, 2007; Saíz, 2014).

Una vez presentadas las líneas generales que orientan las prácticas investigativas en el aula en geografía y en historia, de acuerdo con sus respectivas didácticas, estamos en condiciones de probar una propuesta que las sintetice, en una perspectiva interdisciplinar, que intentamos designar como prácticas investigativas histórico-geográficas para la formación de profesores de 1º y 2º CEB (6-12 años). Esta proximidad no resulta de la transposición mecánica y acrítica entre las dos metodologías. Las metodologías didácticas, por ejemplo, en lo que se refiere a las prácticas investigativas, reconocen la necesidad de filtrar el trabajo a desarrollar dentro del aula en función de las características de los niños y del contexto en que se insieren.

Creemos que el profesor, cuando opta por promover prácticas investigativas con sus alumnos, en el ámbito del saber histórico-geográfico, puede orientar su trabajo teniendo en cuenta el desarrollo de competencias, las cuales pueden ser sintetizadas del siguiente modo: (1) problematizar, invitando a los alumnos a cuestionar los fenómenos espacio-temporales que pueden ser objeto de estudio; (2) conceptualizar, apoyándose en la definición de los conceptos-clave que deben ser ejercidos; (3) recoger y tratar información en diferentes tipos de fuentes; (4) analizar las informaciones recogidas; y, finalmente (5) comunicar los resultados, utilizando vocabulario científicamente adecuado en el campo del saber histórico-geográfico.

4. CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (10 -12 AÑOS)

Para identificar las concepciones de los estudiantes de master sobre las prácticas de investigación que asocian a la Historia y la Geografía, recurrimos a las respuestas obtenidas en el cuestionario. En particular, movilizamos las respuestas a la tercera cuestión que remitía a la concepción de los estudiantes sobre el desarrollo de actividades investigativas en el aula. Para ello, se les pidió que indicaran tres actividades posibles. Las respuestas que obtuvimos son particularmente ricas por la diversidad de hipótesis que fueron enunciadas y que se traducen en diferentes niveles de abordaje a las prácticas investigativas en las aulas de historia y geografía.

Sobre las prácticas de investigación que son asociadas a la Historia, encontramos el trabajo con diferentes tipos de documentos y fuentes de información, la movilización de diferentes objetos de estudio, el recurso a algunos métodos y técnicas de tratamiento de la información. Por último, se plantean dos estrategias diferentes para desarrollar la competencia de comunicación en historia.

Por lo que se refiere a las actividades investigativas que un profesor puede desarrollar en la sala de aula para la enseñanza y aprendizaje de la Geografía se apunta a diferentes tipos de métodos, técnicas y fuentes de recogida de información, algunas tareas que se asocian a la organización, al tratamiento y análisis de la información y, finalmente, son identificadas dos estrategias posibles para comunicar la información.

Sobre los diferentes tipos de documentos y fuentes de información identificados para la investigación en historia, los documentos textuales y los documentos iconográficos, con once y ocho referencias, son los más frecuentes: análisis de diferentes textos sobre determinados acontecimientos y análisis de fotografías antiguas. Se siguen, después, las referencias a la investigación en mapa, a la búsqueda bibliográfica y a la investigación en periódicos. Sobre los objetos de estudio que pueden ser ejercidos, entre los tres más citados, dos tienen particular relevancia en las aulas del 1º ciclo: investigación sobre el pasado del medio local y descubrimiento del pasado individual y familiar; en tercer lugar, destacan las referencias a la investigación sobre una dinastía y sus respectivos reyes y la búsqueda de un personaje de la Historia.

Por lo que respecta a los métodos y técnicas de recogida de información, son privilegiadas las actividades que mejor se relacionan con los objetos de estudio ya identificados. Así, se da énfasis a las entrevistas, que son, por regla general, ejercidas para estudios sobre la historia de la familia y de la historia local, visitas de estudio y trabajo de campo. Para la organización de la información, son numerosas las referencias a la construcción de frisos cronológicos. Finalmente, las dos referencias que asociamos a la competencia específica de la comunicación en historia son las dramatizaciones y la construcción de posters.

Para la investigación en geografía, en lo que respecta a los métodos, técnicas y fuentes de recogida de información, los estudiantes se colocan en las dos primeras posiciones, con doce o trece referencias respectivamente, la exploración de mapas de diferentes escalas y la exploración del medio (visitas de estudio, sondeos, trabajo de campo). A estas le sigue el levantamiento funcional, la recogida de datos estadísticos y la exploración de imágenes y la observación y representación gráfica de paisajes. Finalmente, a pesar de las pocas referencias, se menciona la aplicación de cuestionarios, la exploración del globo terrestre y la lectura de textos y libros. Para la organización, tratamiento y análisis de la información, la construcción de mapas consiste en uno de los recursos más frecuentes (con ocho referencias), seguida por la construcción y exploración de gráficos. A otro nivel, menos valorado por los estudiantes, aparecen las actividades relacionadas con el análisis de fotografías y de mapas, el tratamiento de

datos estadísticos y, dos categorías posibles para comunicar la información, es decir, la construcción de maquetas y la redacción de textos.

De este análisis de las actividades investigativas sugeridas por los estudiantes, podemos destacar algunas líneas que nos parecen dominantes: (i) son citados los dos tipos de documentos que son el núcleo en la investigación histórica – los documentos textuales e iconográficos; (ii) en la recogida de información en geografía son privilegiados los mapas, el trabajo de campo, los datos estadísticos, la observación de imágenes/paisajes y los cuestionarios, también para historia, a parte de las entrevistas, se citan las visitas de estudio y el trabajo de campo; (iii) los objetos de estudio indicados para historia dan privilegios al programa del Estudio del Medio de 1º ciclo; (iv) el friso cronológico está indicado como la actividad de excelencia para la organización de la información en historia, tal como el mapa aparece como un recurso más frecuente para geografía, al cual le siguen los gráficos; (v) la competencia de la comunicación en historia y geografía, se encuentra desvalorizada en el conjunto de las fases que componen el proceso investigativo sobre el conocimiento histórico y geográfico.

Si retomamos las etapas del proceso de construcción de una investigación sugerida por André (2005) podemos situar las respuestas de los estudiantes en la etapa correspondiente a la recogida y el análisis de datos que responde al principio de la verificación a través de los hechos. En este sentido los estudiantes, que terminaron la licenciatura en Educación Básica y que inician su trayectoria formativa en el 2º ciclo de estudios, entendieron la investigación como un conjunto de tareas de naturaleza esencialmente práctica, asociadas a una etapa muy concreta del proceso investigativo. Los momentos que anteceden a esta trayectoria, en particular (i) la problematización y la formulación de cuestiones de investigación y (ii) el encuadre teórico conceptual, son casi ignorados. También los momentos relativos a la presentación de conclusiones y la comunicación de resultados no son fundamentales en las propuestas que surgen, a pesar de las referencias a las formas de organización y tratamiento de la información (Hortas & Dias, 2015).

5. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN PROPUESTAS POR LOS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS EN EL AULA CON NIÑOS DE 10-12 AÑOS

Retomando las cinco competencias definidas al final del punto 3 para la promoción de prácticas investigativas en el ámbito del saber histórico-geográfico, pasamos ahora al análisis de las planificaciones que fueron concebidas para 5º y 6º años de la Enseñanza Básica (10-12 años). Estas planificaciones buscan un

abordaje integrado de la historia y la geografía, siendo esta misma destacada en el análisis que desarrollamos a continuación.

La promoción de actividades investigativas de forma estructurada, en cuanto a práctica privilegiada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no es evidente en las planificaciones analizadas. La práctica más común remite a la planificación de algunos momentos donde es valorado el desarrollo de tres de las competencias anteriormente citadas, en el siguiente orden: (1) recoger y tratar información en diferentes tipos de fuentes; (2) analizar las informaciones recogidas; (3) conceptualizar, apoyándose en la definición de los conceptos clave que deben ser ejercidos.

Para la competencia de recogida y tratamiento de información, más frecuentemente desarrollada, se registra la preocupación en proporcionar momentos de aprendizaje que permitan a los alumnos, partiendo de diferentes fuentes e información de naturaleza diversa, recoger datos para posteriormente ser tratados. Es frecuente el recurso a textos informativos y a fuentes iconográficas, destacándose el uso de grabados (imágenes y pequeños videos) y mapas, a partir de los cuales son dinamizados momentos de observación y descripción de aspectos de la realidad física y social, acentuando los cambios que se registran en el tiempo y la relación entre las características físicas y humanas que marcan los paisajes en épocas históricas distintas o contemporáneas entre sí. El recurso al mapa es particularmente frecuente, con el objetivo de recoger información sobre itinerarios, localizar ciudades y regiones, representar la evolución de un determinado fenómeno histórico o la expansión de un territorio o imperio. Las imágenes son utilizadas para recoger información a partir de monumentos y pinturas alusivos a hechos y personajes relevantes de la historia nacional.

En la organización y tratamiento de la información recogida es común el recurso a técnicas diversas: construcción de mapas y conceptos, esquemas síntesis y tablas, frisos cronológicos y mapas temáticos de diferentes escalas.

En el análisis de las informaciones recogidas se recurre al diálogo, en grupo pequeño y grande, así como a la escritura de pequeños textos y a la elaboración de esquemas-síntesis. Las técnicas utilizadas en la organización, tratamiento y análisis de información compiten por el desarrollo de la tercera competencia más frecuentemente desarrollada, la conceptualización. Son frecuentes las referencias en las planificaciones a la construcción de conceptos a partir de esquemas organizativos, de imágenes, de debates en grupo pequeño y grande.

La competencia “comunicar los resultados, utilizando vocabulario científicamente adecuado en el campo del saber histórico-geográfico”, merece poca atención en las planificaciones. El friso cronológico y seguidamente los mapas, son las formas más recurrentes de comunicación, a las cuales se suma la oralidad. Sólo esporádicamente surge la escritura de texto, para caracterizar o comparar la organización de imágenes en una tabla, la construcción de una maqueta.

Finalmente, la problematización, surge como la competencia menos valorada en las planificaciones analizadas. Solo muy espontáneamente los alumnos son

invitados a cuestionarse y reflexionar críticamente sobre imágenes, textos, mapas pequeños y vídeos. Los momentos expositivos y de diálogo planificados nos revelan esta preocupación.

6. NOTAS FINALES

En conclusión, el estudio nos lleva a afirmar que para los futuros profesores de Enseñanza Básica (10-12 años) la actividad investigativa en geografía e historia es sinónimo de un conjunto de procedimientos de naturaleza más práctica, que exigen el contacto con el territorio en estudio, con los documentos y fuentes, recurriendo a técnicas diversas de recogida de información, que posteriormente organizan en frisos cronológicos, mapas y gráficos. En síntesis, la actividad investigativa en geografía e historia se centra en la exploración del medio, en la recogida de información en fuentes diversas y en el tratamiento de esa información.

La percepción que nos es transmitida por los estudiantes no es, ciertamente, ajena al recorrido formativo anterior. Un recorrido en el que anticipamos tener una mayor componente teórica, sin facilitar la incursión del estudiante en la definición de un proceso investigativo y su implementación, a pesar de que la formación en el 1º ciclo de estudios permita a los estudiantes la realización de un conjunto de actividades que movilizan técnicas y métodos de recogida y tratamiento de la información en geografía e historia.

El breve análisis de las planificaciones permite afirmar que las actividades investigativas no se presentan de forma estructurada e intencional. Tal como en las representaciones anteriores de los alumnos, también en las planificaciones se valora la recogida y el tratamiento de información en diferentes fuentes como un componente fundamental de investigación.

Reconocemos que hay todavía un largo camino por recorrer para garantizar el desarrollo de algunas de las competencias esenciales inherentes a las prácticas investigativas, y que son implementadas en actividades puntuales, y que hay que adoptar estrategias que implementen una educación histórica y geográfica estructuradas en la construcción del saber y protagonizada por los propios estudiantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- André, I. (2005). *Metodologias de investigação em Geografia Humana*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

- Bailly, A. & Ferras, R. (2006). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Colin.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica en la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Dalongeville, D. (2005). *Enseigner l'Histoire à l'école*. Paris: Hachette Éducation.
- Dias, A. (2016). *Do saber histórico à educação histórica* (Estudo realizado para a obtenção do Título de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º e 2.º Ciclo – Ciências Sociais, não publicado). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dias, A. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em Estudo do Meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da História e da Geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História. Concepções de professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Accesible en http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2015). Atividades investigativas, formação de professores e ensino da Geografia (dos 6 a 12 anos). En Sebastião, R. & Tonda, M. E. (eds.) *Investigar para Inovar en la Enseñanza de la Historia e de la Geografía*. Alicante, 764-777.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História*. Lisboa: Estampa.
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. En *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (pp. 127-133). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Sacristán, J. (coord.). (2011). *Educar por competencias. O que há de novo?*. São Paulo, Artmed.
- Saíz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29-1, 83-99. Accesible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PROFESORADO EN NIVEL INICIAL Y PRIMARIO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE

Miguel A. Jara

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
mianjara@gmail.com*

Graciela Funes

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
agfunes@hotmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional del Comahue (UNCo), con sede central en la ciudad de Neuquén capital se extiende por toda la región del Comahue¹. Fue creada en 1971 por la ley N° 19.117 del poder ejecutivo nacional y ocho meses después comienza su primer ciclo lectivo. En abril de 1972 se comenzó con un proceso de transferencia de la Universidad Provincial del Neuquén² y de los Institutos de Enseñanza Superior de Río Negro³ hacia la UNCo⁴. Entre otras cuestiones,

- 1 La región del Comahue abarca las provincias de Río Negro y de Neuquén, en la nor Patagonia Argentina. La UNCo tiene un área de influencia que se extiende desde la Ciudad de San Carlos de Bariloche hasta la Ciudad de Viedma, en la Provincia de Río Negro y desde San Martín de los Andes hasta la zona de la Confluencia en la Provincia del Neuquén.
- 2 Creada en 1965 por Ley provincial N° 414, durante el gobierno de Felipe Sapag, la Universidad Provincial ofrecía formación en diversas áreas de conocimiento. En educación: los profesados en Matemática, Física, Química, Historia, Geografía, Castellano y Literatura, y las Ciencias Naturales. Y en otras áreas de desarrollo proyectó formación en Antropología Social, Psicología, Administración, Turismo, Geología y Minería.
- 3 La Provincia de Río Negro transfirió los Institutos de Enseñanza Superior. Del Profesorado, los departamentos de Humanidades (con sede en Viedma), de Idioma y Letras (con sede en General Roca), Jardín de Infantes (con sede en Cipolletti) y de Ciencias Exactas (con sede en Bariloche). También el Instituto de Servicio Social (con sede en General Roca). (Ord. 007/72).
- 4 El convenio de transferencia, según Ordenanza 007/72 de la UNCo., estableció el tras-

el convenio estableció el traspaso de estudiantes y de las carreras de ambas instituciones provinciales. Así la nueva universidad hereda, la formación en diferentes áreas y campos del conocimiento técnico, profesional y educativo, un camino ya iniciado en el Comahue.

La UNCo nace bajo los signos de la dictadura militar iniciada por Onganía en 1966 y finalizada en 1973 con Lanusse. En este contexto, el Rector Organizador, en el marco del Plan de Organización y Desarrollo, ordena la Estructura Académica de la UNCo⁵, entre ellas a la Facultad de Ciencias de la Educación⁶ (FACE), que nos interesa particularmente a los efectos de analizar la propuesta de formación en didáctica de las ciencias sociales en los profesorados en nivel inicial y primario, a partir de los planes de estudio.

2. LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO

En las últimas cuatro décadas las Carreras de Profesorado en Enseñanza Primaria (PEP) y Profesorado de Nivel Inicial (PNI) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, ha transitado por cuatro Planes de Estudio. La periodización que utilizaremos tendrá como eje los planes de estudio citados y por lo tanto hablaremos de cuatro etapas. Intentaremos en cada una de ellas dar cuenta de las políticas educativas que nos puede ayudar a poner de relieve tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen en la producción en este campo de estudio, en cada proyecto educativo.

Leeremos los planes de estudio y las peculiaridades de la didáctica de las ciencias sociales desde tres perspectivas:

paso de establecimientos, organismos, bienes muebles e inmuebles que constituían el patrimonio de la entonces Universidad Provincial del Neuquén y de los Institutos de Enseñanza Superior de Río Negro. También el personal docente y no docente. El convenio fue firmado por representante del Ministerio de Cultura y Educación de Nación, Dr. Gustavo Malek; el gobernador de la Provincia del Neuquén, Dn. Felipe Sapag; por la Provincia de Río Negro General de Brigada Roberto Vicente Requeijo y por la UNCo, Ing. Marcelo Zapiola, Rector Organizador de la nueva Universidad Nacional.

5 El Art. 1 de la Ord. N° 002/72 establece la estructura académica y la constitución de los organismos dependientes de cada unidad académica: Facultades de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Agrarias, Ingeniería, Ciencias de la Educación, Economía y Administración; los Centros Regional de Viedma y Bariloche; las Escuelas de Turismo, Auxiliar de la Medicina, de Graduados; los Centros de Transferencia y Capacitación, de Estudios Básicos y los Institutos de Estudios Turísticos y de Artes e Industrias Regionales. En el Art. 2 establece la Misión y Función de las unidades académicas.

6 Con sede en Cipolletti, Provincia de Río Negro.

- Los *contenidos escolares*, son contenidos culturales y por lo tanto construcciones sociales e históricas que se dan en determinadas condiciones y se imbrican con los proyectos políticos de los diferentes momentos históricos, en tanto los proyectos educativos son proyectos políticos (Funes, 2001:27). En el caso de Argentina, esos proyectos políticos educativos se inscriben en un proceso de rupturas del orden institucional durante el S.XX (1930 y 1983) que abortan procesos para una educación del conocimiento social crítica, emancipadora y democrática.
- La enseñanza de las ciencias sociales y la *construcción de la realidad* es un núcleo analítico que permite fundar conocimiento y pensar como acto de apropiación de la realidad social y su dinámica, de la conciencia individual y colectiva, porque es el sentido de la acción pedagógica que buscamos en la tarea cotidiana. Esta es una relación de larga data que muestra la dimensión ideológica de esta área de conocimiento. (Funes y Jara, 2015:13-17).
- Apelamos a la muy conocida definición de currículo de Alicia de Alba (1995), que considera al currículo como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones socio educativas. (de Alba, 1995:62-63).
- Organizaremos cada etapa en: el contexto socio político en el que se inscribe la propuesta curricular; las características de cada plan y los contenidos escolares de la didáctica de las ciencias sociales.

3. PRIMERA ETAPA: PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PEP Y PJI. (ORDENANZA 013/73)

1. Contexto socio político en el que se aprueba el Plan de Estudio:

En 1973 finaliza la dictadura militar iniciada por Onganía en 1966 y asume como presidente el peronista Héctor Cámpora, candidato del Frente Justicialista de Liberación Nacional, finalizando con la proscripción del peronismo iniciada con la llamada Revolución Libertadora en 1955.

El ministro de Educación Jorge Taiana, impulsó reformas educativas en todos los niveles y plantó las bases de la educación popular en el país, en el marco de las reformas educativas y de alfabetización de América Latina. Taiana sostenía que nadie enseña en forma absoluta y nadie se limita a aprender, el que enseña también aprende y el que está aprendiendo está enseñando, la educación se entendía como instrumento de liberación.

Cabe recordar que la educación, a partir de los años 1960, se colocó al servicio de un nuevo estilo de desarrollo cuyo eje fue económico y tecnológico y en ese marco la formación docente de maestros y maestras para el nivel primario adquirió el status de carrera terciaria. La joven UNCo fue una de las primeras instituciones universitarias que forma maestros de enseñanza primaria y de jardín de infantes, en el marco de las Universidades Nacionales en Argentina.

2. Algunas características del Plan Ordenanza 013/73

La Carrera del Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP) y su respectivo Plan de Estudios fueron aprobados en el año 1973.

En sus objetivos prevé que la carrera brinde fundamentos, métodos y técnicas educativas para el desarrollo y conducción del aprendizaje; construya currículum en relación a las necesidades de la zona y del grupo de estudiantes, desde una actitud crítica y científica; logre aptitudes y hábitos científicos que permitan aplicar en el aula los resultados de la investigación educativa y colaborar en programas de experimentación; integrarse al medio social en el que actuará para contribuir en la búsqueda de soluciones a problemas diversos y analizar el contexto político-administrativo del sistema educativo.

El plan 013/73, se organiza en 23 asignaturas agrupadas en tres departamentos (Ver cuadro 1) y tiene una duración de cinco cuatrimestres académicos.

CUADRO 1. ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS POR DEPARTAMENTOS. PLAN 013/73.

DEPARTAMENTO	ASIGNATURA	ORIENTACIONES	
1	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	Psicología de la Personalidad	
		Psicología Evolutiva	
2	CONDUCCIÓN DEL APRENDIZAJE	Métodos y técnicas de aprendizaje	
		Evaluación	
		Curriculum	
		Metodologías Especiales	Lengua
			Matemáticas
			Ciencias Sociales
			Ciencias físico-químico-naturales
		Orientación Escolar	
		Literatura Infantil	
		Actividades estético-expresivas	Educación Física y Recreación
			Música
Plástica			
Teatro y expresión corporal			
Educación Sanitario (seminario)			
Técnicas Educativas (seminario)			
Residencia			
3	POLÍTICA EDUCACIONAL	Filosofía de la Educación	
		Métodos y Técnicas de la Investigación	
		Sociología de la Educación	
		Historia Social de la Educación	
		Política Educativa	
		Organización escolar (seminario)	
		Escuela y comunidad (seminario)	
		Cada asignatura cuenta con un mínimo de 75 hs. Semanales	

Elaboración propia

El plan articula con otros estudios. Establece cursos de especialización de posgrado: Profesorado de Jardín de Infantes (PJI), para lo cual es condición el título de PEP y se ajusta a las demandas y necesidades del sistema educativo regional. También ofrece el Profesorado en Ciencias de la Educación o Formación Profesional Docente de los profesados de Enseñanza Media, para este caso reconoce equivalencias de la carrera PEP.

3. Los contenidos escolares de la didáctica de las ciencias sociales

Encontramos por primera vez en el currículo las didácticas especiales, con la denominación de metodologías ya que centran su objetivo en *cómo enseñar*, orientadas a ofrecer *herramientas metodológicas* para impartir conocimientos históricos, geográficos, cívicos. En relación con los contenidos de la enseñanza, algunas visiones se proponen “revisar” la tradición liberal y fundacional de una historia nacional y una geografía descriptiva. Esto ha planteado un fuerte debate ideológico por la apropiación política del pasado y del territorio, a partir de una verdadera preocupación por enseñar que la historia encierra toda una gama de pasado cognoscible y prácticamente todo tipo de futuro imaginable (Williams, 1976:120) y que la geografía puede dar cuenta de los procesos de desarrollo del territorio, propiciando el ingreso de los *conflictos sociales* en el aula.

Asignaturas como: Sociología de la Educación, Educación Sanitaria, Escuela y Comunidad marcan claramente la articulación de la formación docente en la *realidad social* y esa preocupación se manifiesta claramente en los objetivos esbozados.

4. SEGUNDA ETAPA: PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS PEP Y PJI. (ORDENANZA 0010/76)

1. Contexto socio político en el que se aprueba el Plan de Estudio:

Juan Domingo Perón asume la presidencia de la República en 1973, después de 18 años de proscripción y exilio. Muere en 1974 y queda a cargo de la presidencia, su esposa y vicepresidenta, María Estela Martínez quien nombra a Oscar Ivanissevich como ministro de Educación, con la llegada de este funcionario se busca “restablecer el orden” luego de la gestión de Jorge Taiana, batallar contra “la infiltración marxista” y “asumir la defensa atacando al enemigo en todos los frentes”⁷, comienza la depuración oficial dentro del movimiento peronista, que pocos meses más tarde se convertirá en política de estado en 1976 cuando se produzca la feroz dictadura militar y el terrorismo de estado implementado por las tres Fuerzas Armadas.

7 Diario *La Opinión*, 2/10/1973

2. Algunas características del Plan Ordenanza 010/76 y de su antecedente Ordenanza 008/75

En 1975 se firma la Ordenanza N°008 que aprueba un nuevo plan de estudios para los/as ingresantes al ciclo lectivo 1975 a la FACE. Esta ordenanza, en el anexo I, establece fundamentos generales para el nuevo plan, objetivos, consideraciones metodológicas y evaluación. Resultan llamativos los fundamentos del plan que establece:

“Las premisas de referencias proporcionadas, orientan a esta facultad a lograr en sus discípulos, las siguientes metas: “una inteligencia crítica”, “actitudes constructivas”, “hábitos de trabajo”. La primera para lograr profundizar el conocimiento de las situaciones y hechos presentes a fin de perfeccionarlos o sustituirlos por otros mejores. La segunda, para abrir el camino al bien y la Verdad. La tercera, para que, naturalmente, la verdad se perfeccione en el Bien” (Ord. 008/75)

Los fundamentos continúan con esta tónica y manifiesta que aceptados estos principios orientadores, su consustanciación en los contenidos propuestos y los objetivos trazados; se materializarán en los resultados que proporcionará el curriculum.

En el anexo II de la Ordenanza se fijan las asignaturas para las titulaciones del PEP (tres años) y PJI (tres años), entre otros. La Ordenanza también prevé, aunque sin reglamentar, el Doctorado en Ciencias de la Educación y en Tecnología Educativa.

CUADRO 2. ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS POR CARRERAS, PEP Y PJI. PLAN 008/75.

PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA			
AÑO	CUATRIMESTRE	CARGA	ASIGNATURA
2°	1°	3 hs.	Literatura Infantil I y su metodología
		4 hs.	Actividades estéticos-expresivas I
		4 hs.	Lengua y su metodología
	2°	4 hs.	Matemáticas y su metodología
		3hs.	Literatura Infantil II y su metodología
		4 hs.	Actividades estéticos-expresivas II
PROFESORADO EN JARDÍN DE INFANTES			
AÑO	CUATRIMESTRE	CARGA	ASIGNATURA
2°	1°	3 hs.	Metodología de la música
		3 hs.	Metodología de la literatura infantil I
	2°	3 hs.	Metodología de la literatura infantil II
		4 hs.	Metodología de la Educación Física

Elaboración propia

Como puede observarse, las didácticas de las ciencias sociales y de las ciencias naturales no aparecen como espacio específico de formación. Sólo matemática en el PEP, en el segundo año de la formación.

En estos planes de estudios, claramente, no hay formación específica en las áreas del conocimiento social escolar para el nivel primario e inicial, ni tampoco formación en las disciplinas de referencia.

En el año 1976 -a meses de iniciado el terrorismo de estado en el país-, la FACE comienza un proceso de revisión de su oferta académica y reformula las carreras y los planes de estudios en tanto *“hacen más racional y coherente la labor, respondiendo tanto a los objetivos de la política nacional universitaria como a las necesidades regionales y sus características”* (Ord. 0010/76). Para el caso del PEP ofrece una especialización, de un año más, en Educación de Adultos. Para todas las carreras, entre otros, se plantea *“formar recursos humanos de adecuada calificación humanística y técnicas que estén en condiciones de ejercer la docencia...”*.

En el Plan de Estudios para el PEP está el espacio curricular de Metodología de las Ciencias Sociales, mientras que en el Plan del Estudio para PJI no se contempla ese espacio. (Ver cuadro 3).

CUADRO 3. ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS POR CARRERAS, PEP Y PJI. PLAN 010/76.

AÑO		N°	PEP – ASIGNATURAS	PJI – ASIGNATURAS
1°	Cuatrimestre	1ro.	1	Defensa Nacional
			2	Introducción a la Filosofía
			3	Pedagogía
	2do.	4	Psicología	
		5	Biología	
		6	Conducción del Aprendizaje	
2°	1ro.	7	Psicología del Niño	
		8	Política y Administración de la Educación	
		9	Historia de la Educación	
		10	Metodología de las Ciencias Sociales	Metodología del Jardín de Infantes
	2do.	11	Metodología de la Lengua	Literatura Infantil
		12	Metodología de las Ciencias Naturales	Metodología de las Actividades Estético-Expresivas I
		13	Metodología de las Actividades Estético-Expresivas	Metodología de las Actividades Matemáticas
		14	Orientación Escolar	Plática Infantil

3°	Cuatrimestre	1ro.	15	Metodología de las Matemáticas	Elaboración de Material Didáctico
			16	Metodología de las Ciencias Físico-químicas	Fonoaudiología
			17	Metodología de la Literatura Infantil	Metodología de las Actividades Estético-Expresivas II
			18	Observación y Práctica de Ensayo	Observación y Práctica de Ensayo
	2do.	19	Práctica de la Enseñanza en el Nivel Primario	Práctica de la Enseñanza en el Jardín de Infantes	

Elaboración propia

La Ordenanza 010/76 no especifica objetivos ni contenidos mínimos para las asignaturas e interesa destacar que, acorde al proyecto político del terrorismo en estado la primera asignatura se denomina Defensa Nacional.

3. Los contenidos escolares de la didáctica de las ciencias sociales

Están centrados en *cómo enseñar* desde una perspectiva tecnicista, la didáctica general- denominada Conducción del Aprendizaje- hace foco en objetivos conductuales y en técnicas de la enseñanza. Se parte de la premisa de que un conjunto de técnicas y objetivos claros, resuelven los problemas de la enseñanza y esta mirada también penetra la didáctica de las ciencias sociales.

En referencias a *qué enseñar* el dato más significativo lo define la prohibición de enseñar perspectivas materialistas del mundo social que junto con la censura de múltiples textos son las notas distintivas de una enseñanza simplista y centrada en los datos, obturando la dimensión ideológica y la comprensión interpretativa del mundo socio cultural.

Cómo se apropia el estudiantado del *qué enseñar* es uno de los ítems nodales en las didácticas específicas. En el plan que analizamos, el estudiantado debía conocer los contenidos a enseñar por lo que la FACE estableció una disposición que indicaba que las y los estudiantes debían aprobar un examen de contenidos disciplinares como requisito para cursar la asignatura. Esta situación generaba un alto porcentaje de desaprobados, por lo que la cátedra comienza a generar estrategias de acompañamiento para rendir el examen.

A fines de 1983, recuperada la democracia, se inicia la etapa de la normalización de la Universidad en 1984 y, a partir de una petición de los/as estudiantes, se comienza a desarrollar el seminario de Contenidos de las Ciencias Sociales, que en la práctica concreta se convierte en una materia curricular sin estar en el currículo. Ese seminario desarrolla contenidos articulados a la *rea-*

lidad social local, regional y nacional desde una perspectiva crítica y reconoce como dificultad la desvinculación del estudiantado con la realidad educativa de la escuela primaria, ésta se conoce en el cursado de la última asignatura Práctica de la Enseñanza, imperando una concepción residual de la práctica de la enseñanza.

5. TERCERA ETAPA: PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PEP Y PJI. (ORDENANZA 1016/93)

1. Contexto socio político en el que se aprueba el Plan de Estudio:

En 1983 se inicia en nuestro país una nueva etapa caracterizada por la recuperación de la democracia. En debates teóricos y proyectos diversos se trabaja en la democratización de las instituciones de la sociedad civil.

La Universidad comienza su proceso de normalización con el objetivo de establecer reglas de juego democráticas que permita el ejercicio pleno de la autonomía universitaria, para lograrlo se comienza el primer proceso de regularización de cargos docentes⁸ para constituir la Asamblea Universitaria, órgano máximo de gobierno que sancionará el Estatuto de la Universidad y se elegirán las autoridades de las Facultades y de la Universidad.

En ese marco comienza el proceso de elaboración de los Planes de Estudio de las carreras para abolir los impuestos por la dictadura.

2. Algunas características del Plan Ordenanza 1016/93

El nuevo Plan para el PEP y PNI (Profesorado de Nivel Inicial) se comienza a elaborar en el seno de una comisión formada en agosto de 1987 con el asesoramiento de la Profesora María Saleme, el Plan se aprueba por Ordenanza en 1993, siete largos años llevó ese proceso mostrando las dificultades de la “negociación institucional” y las relaciones de poder dentro de un claustro docente cruzado por tensiones y contradicciones generadas en los procesos de regularización y democratización.

8 La Universidad Nacional del Comahue se crea en 1971, estaba en proceso de elaborar su Estatuto Universitario, de regularizar su plantel docente y de elegir democráticamente las autoridades de Facultades y Universidad cuando en 1974 Ivanishevich asume como Ministro de Educación de la nación e interviene las casas de estudio para “limpiar” las casas de estudio de la influencia de la izquierda, su política desterró los avances de los años anteriores: paralizó las tareas de investigación, desmanteló laboratorios, impidió la agremiación estudiantil -entre otros-

Para el PEP se propone una carrera de tres años de duración y estructurada en tres ciclos: introductorio, central y de cierre. Para el primer ciclo, que se desarrolla en el primer cuatrimestre del primer año, ofrece siete talleres con el propósito de “rescatar los conocimientos curriculares del nivel medio que trae el alumno”. El ciclo central ocupa cuatro de los seis cuatrimestres previstos por el plan y el último cuatrimestre del tercer año se dedica al ciclo de cierre. En el siguiente cuadro (4) presentamos el lugar asignado a las didácticas específicas en la formación del profesorado, con una carga de seis horas semanales cada una.

CUADRO 4. LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1016/93 PARA EL PEP. ELABORACIÓN PROPIA

AÑO	CUAT.	CICLO	NUDOS	ESPACIO CURRICULAR
1°	1°	Introductorio	--	Se abordan aspectos vinculados a las disciplinas
	2°	Central	Escuela-Sociedad-Relaciones Institucionales	Asignaturas y Talleres de la Formación General
2°	1°		La Clase Espacio Privilegiado de la Enseñanza-aprendizaje	Asignaturas y Talleres de la Formación General
	2°			Talleres: Didáctica de la Matemática Didáctica de la Lengua I
3°	1°		De Cierre	El Trabajo Docente en su Práctica Social Interferida
	2°	Seminarios - Talleres – Residencia		

3. Los contenidos escolares de la didáctica de las ciencias sociales

Interesa destacar que los que integramos el equipo de cátedra de la Didáctica de las Ciencias Sociales, participamos en instancias político académicas para la elaboración e implementación de este plan de estudio, proceso en el que las adhesiones y resistencias del claustro profesoral a la propuesta se agudizan, en tanto la propuesta era innovadora en los aspectos teóricos y metodológicos centrados en la democratización del conocimiento y del vínculo pedagógico

Durante la implementación se realizaron diversas instancias de capacitación: metodológicas para desarrollar los Talleres, en perspectivas teóricas y epistemológicas silenciadas y prohibidas en tiempos de dictadura. La reincorporación de profesoras y profesores prescindidos, encarcelados, exiliados, así como la

apertura bibliográfica permitió conocer perspectivas críticas, investigaciones, e innovaciones desarrolladas en otros lugares.

La didáctica de las ciencias sociales se desarrolla en dos espacios curriculares: en el ciclo Introductorio: el Taller del conocimiento del Mundo Social, abordando la problemática de los contenidos disciplinares de la realidad social, se reconocen experiencias y representaciones estudiantiles y se aborda la realidad de la vida cotidiana en clave local, regional y nacional.

En el ciclo de cierre: el Taller de Didáctica de las Ciencias Sociales, se desarrollan perspectivas epistemológicas y objeto de estudio de la joven disciplina. Se analizan las clases de ciencias sociales que se desarrollan en las escuelas primarias y se hacen propuestas de enseñanza.

Los desafíos frente a la propuesta fueron: trabajar con la metodología de taller y repensar los contenidos en un ciclo introductorio que tenía como objetivo *“retomar los conocimientos del nivel medio, problematizarlos e integrarlos en áreas, tanto como requerimiento epistemológico de las ciencias actuales como desde la futura función profesional”* (Plan de Estudio. Ord 1016/93).

Los tiempos de la recuperación de la democracia fueron esperanzadores y muy fructíferos en términos de enseñanzas y de aprendizajes y, fundamentalmente, para la producción de conocimiento específico en el área de referencia.

6. CUARTA ETAPA: PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PEP Y PJI. ORDENANZA 00391/96

1. Contexto socio político en el que se aprueba el Plan de Estudio:

En corto tiempo se aprueba un nuevo Plan de Estudio. A la década del 90 las autoridades nacionales la denominaron el proceso de “modernización” para adecuarnos al mundo de la aldea global. La matriz neoliberal nos condujo a una modernización excluyente que eclosiona en la crisis de 2001.

La reforma educativa se inscribe en el plano nacional en la reforma del Estado que propende a un estado mínimo y en el movimiento internacional de reformas educativas iniciado en la década del 1980 (Davini, 1998). Para América Latina la modernización se concreta en procesos de descentralización, desregulación, privatización y pérdida de derechos sociales.

En términos educativos la paradoja es una descentralización financiera -el estado se ausenta y descarga el gasto social en los sectores más vulnerables de la sociedad- y una centralización del contenido -abortando procesos interesantes de reformas provinciales y universitarias como el caso del plan citado anteriormente-. El marco normativo de la reforma es la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la

Educación General Básica (EGB) y el Polimodal (EP) que se complementan con los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Profesional Docente.

La Universidad Nacional del Comahue, no logró reformular sus Estatutos para adecuarse a los requerimientos de la Ley de Educación Superior por la resistencia estudiantil y de un grupo profesoral no muy numeroso, pero modificó sus planes de estudio según los requerimientos de la misma, porque en realidad una mayoría profesoral resistió al Plan 1016/93 y produjo la adecuación a la nueva normativa.

2. Algunas características del Plan Ordenanza 00391/96

El plan de estudios actual, para el PEP, data de 1996 y fue aprobado por Ord. N° 00391/96. La misma establece el reordenamiento del Plan 1016/93, antes las sugerencias de especialistas del área de Coordinación de Política Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Los cuadros que siguen dan cuenta de la nueva organización de los planes de Estudios para los PEP y PNI que fue aprobado al año siguiente.

Como se visualizará, en el siguiente cuadro, la propuesta de formación para la formación en educación infantil y elemental es de carácter generalista y con escaso peso de las didácticas específicas, estas dejan de tener una metodología de Taller y se constituyen en asignaturas.

En la ordenanza se establece *“la facultad ha integrado las diversas propuestas y sugerencias curriculares sin alterar el espíritu ni el perfil del plan original”* (Plan de Estudio PEP Ord.00391/96) el perfil original del Plan se modificó sustancialmente en la didáctica de las ciencias sociales en el aspecto metodológico y en los contenidos, ya que se solicitó expresamente adecuarnos a Los CBC para la EGB.

EJE	CUAT	ASIGNATURA	CURSADO
ESCOLARIZACIÓN	1º	1. Taller de la Problemática de la Realidad Educativa	C ¹
		2. Taller de Expresión No Verbal I	C
		3. Filosofía	C
		4. Historia de la Educación General y Argentina	C
		5. Taller de Lectura de la Práctica Docente I	ANUAL
	2º	6. Pedagogía	C
		7. Política Educacional	C
		8. Antropología Social y de la Educación	C
		9. Fundamentos Biológicos del Aprendizaje	C
LA CLASE	1º	10. Didáctica General	C
		11. Teorías Psicológicas	C
		12. Taller de Expresión No Verbal II	ANUAL
		13. Lengua y su Didáctica I	C
		14. Ciencias Naturales y su Didáctica I	C
		15. Taller de Lectura de la Práctica Docente II	A
	2º	16. Psicología del Niño	C
		17. Seminario Psicología del Aprendizaje	C
		18. Ciencias Sociales y su Didáctica I	C
		19. Lengua y su Didáctica II	C
		20. Matemática y su Didáctica I	C
	1º	21. Literatura Infantil y su Didáctica	C
		22. Matemática y su Didáctica II	C
		23. Ciencias Naturales y su Didáctica II	C
		24. Seminario de Pedagogía Especial	C
		25. Ciencias Sociales y su Didáctica I	C
		26. Taller de Lectura de la Práctica Docente III	C
	PD y AR	2º	27. Seminario de Investigación Educativa
28. Seminario Electivo			C
29. Residencia			C

Fuente: DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS PROFESORADO EN ENSEÑANZA PRIMARIA – ORD. N° 00391/96

3. Los contenidos escolares de la didáctica de las ciencias sociales

La didáctica de las ciencias sociales tiene dos espacios curriculares en el caso del PEP y un lugar para PNI. En ambos trayectos se trabajan los fundamentos teóricos epistemológicos del área, las tradiciones de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En la asignatura Ciencias Sociales y su didáctica I se describe que sucede en las aulas del primer ciclo en las escuelas de la zona para luego abordar los contenidos y las propuestas de enseñanza fundadas para el ciclo y en Ciencias Sociales y su didáctica II se aborda la complejización de los fundamentos y de las perspectivas y tradiciones de la enseñanza y del aprendizaje, se analiza lo que sucede en las aulas del segundo y tercer ciclo de la escuela primaria, se construyen contenidos y propuestas de enseñanza para esos ciclos. Lo aprendido en el plan anterior nos impulsa a trabajar con la metodología de Taller, siendo esta una opción metodológica de la cátedra y no del plan de estudio.

Los contenidos de las Ciencias Sociales y su Didáctica, son actualizados, reflejan los sentidos de investigaciones locales, nacionales e internacionales, en tanto se comparten preocupaciones que devienen de los contextos específicos en los que se identifican problemas en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.

7. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Las didácticas específicas en general no han tenido un espacio significativo en la formación inicial del profesorado. Y como podemos observar, en el cuadro en el que recuperamos los diferentes planes de estudios en la trayectoria de la FACE, esto queda claramente evidenciado. La impronta “generalista”, herencia del normalísimo en la formación, ha configurado una racionalidad “estructurante” de larga duración. Esto no quiere decir que *unas*, las didácticas específicas, tengan primacía sobre *otras*, la formación general, muy por el contrario, lo que podemos advertir es que la carga horaria asignada es insuficiente para el abordaje de los problemas relacionados a la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos de las áreas de la escuela primaria y del nivel inicial. Cuestión que hoy es una demanda del profesorado y que ha llamado la atención a los ministerios de educación que sancionaron -al menos en democracia- leyes educativas que incorporaron, sin cuestionamientos, una mayor carga horaria para la formación en las áreas de conocimientos escolares.

CUADRO 5. LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA FACE

PLAN 013/73	PLAN 010/76	PLAN 1016/93	PLAN 391/96
Metodologías especiales: Ciencias Sociales. (mínimo 75 hs. cuatrimestrales)	Metodología de las Ciencias Sociales (no especifica carga horaria)	Taller de Análisis del Mundo Social. (3 hs. semanales)	Ciencias Sociales y su didáctica I. (5 hs. semanales)
		Taller Didáctica de las Ciencias Sociales. (6 hs. semanales)	Ciencias Sociales y su didáctica II. (5 hs. semanales)

Elaboración propia

Como mencionáramos más arriba, el contexto es importante para comprender las improntas de los planes de estudios. En este sentido Susana Barco sostiene que *“desde una perspectiva macro social los planes de estudio son documentos que responden a las lógicas constructivas de los proyectos políticos educativos que los producen. La reproducción del “orden cultural vigente” se convierte en objeto del discurso pedagógico cuando el contexto de producción de la base material y simbólica de la vida se separa en dos contextos sociales diferentes”* (Barco, 2016:14)

Evidentemente para la “reproducción del orden cultural vigente” basta saber para enseñar, cuestión que desconoce un campo de conocimiento específico, que por más de medio siglo en nuestro país, viene aportando a la solución de problemas vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de... y ha ofrecido posibilidades de innovación distanciado de meras “técnicas” para afrontarlo, como lo ha sostenido la tecnología educativa.

Las didácticas específicas adquieren rango de disciplina, recién en el plan 1016/93, con diferente modalidad curricular (taller, seminario, asignatura). El reconocimiento de un campo específico de conocimiento no es azaroso, ha sido un logro con disputas y conflictos que la investigación ha jerarquizado en el ámbito académico. Profundos debates epistemológicos y metodológicos han contribuido a la consolidación de las didácticas específicas en la formación y los currículum. Hoy nadie duda que estos campos de conocimientos se hayan constituido sobre la base de problemáticas específica -aunque también compartidas- con la finalidad de aportar soluciones a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y áreas de contenidos escolares.

En 2017 se implementará un nuevo plan de estudio para el PEP, éste es resistido por la mayoría del estudiantado y un grupo numeroso del profesorado que entendemos que no resuelve los problemas más significativos de la formación, reiterando una desmedida carga horaria a la formación generalista que en la citada propuesta se presenta atomizada conformando un collage de miradas,

de temas y de problemas educativos generales. Sin un eje que articule un proyecto pedagógico, didáctico y político para la formación de maestras y maestros del S. XXI.

En 2006 el gobierno nacional propone un Plan Nacional de Formación Docente con carreras de grado de cuatro años de duración para los Institutos Superior de Formación Docentes; desde ese año se debate la necesidad de producir un nuevo plan de estudio para el PEP y el PNI en el ámbito de la FACE-UNCo, luego de diez años se aprueba el PEP sin consenso y todavía se discute el PNI, la implementación con sus tensiones, contradicciones y conflictos será objeto de otro estudio.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En: Jara, M. A.; Funes A. G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado: perspectivas y enfoques actuales*. Ed. FACE, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- Davini, M.C. (1998). *El curriculum de la formación del magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México. UNAM
- Funes, A. G. (comp.) (2001). *Ciencias Sociales: entre debates y propuestas*. Manuscritos FACE. UNCO. Neuquén
- Funes, A. G.; Jara, M.A. (2016) La enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía y los problemas sociales. En: Funes, A.G; Jara, M.A. (comp.). *Historia y geografía. Propuestas de Enseñanza*. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti
- Williams, R. (1976) *A vocabulary of cultura and society*. New York: Oxford University Press.
- Documentos curriculares Plan de Estudios Ordenanzas 013/73; 008/75; 0010/76 1016/93; 00391/96. Consejo Superior Universidad Nacional del Comahue.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LITERACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Joan Llusà Serra

*Universidad Autónoma de Barcelona
juan.llusa@uab.cat*

Antoni Santisteban Fernández

*Universidad Autónoma de Barcelona
antoni.santisteban@uab.cat*

1. INTRODUCCIÓN

El grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona está llevando a cabo una investigación en relación a la formación y desarrollo del pensamiento crítico¹. El objetivo principal de esta investigación es conocer las capacidades del alumnado de segundo curso del Grado de Educación Primaria de la UAB para llevar a cabo una lectura e interpretación crítica de la información.

A nuestro mundo se le ha denominado la sociedad del conocimiento, pero quizá sería mejor definirlo como sociedad de la información o del espectáculo (Debord, 1976, 1996; Eco, 1998; Ross, 2013; Santisteban y González, 2013), teniendo en cuenta que traducir una gran cantidad de información en conocimiento real es difícil y más complejo aún es saber interpretar la intencionalidad con la que está elaborada.

Desde el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UAB la formación del pensamiento crítico de nuestros alumnos y alumnas es un objetivo primordial, especialmente vinculado a la comprensión de los problemas sociales relevantes y al compromiso e intervención para hacerles frente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales debería plantearse a partir del análisis y la interpretación de cuestiones socialmente vivas, ya que su estudio facilita el desarrollo del pensamiento social crítico y la toma de decisiones que predisponen a la intervención activa sobre las mismas (Pagès y Santisteban, 2011).

Las investigaciones sobre la literacidad crítica no solo pretenden indagar en las habilidades cognitivas de la interpretación crítica, sino comprender las re-

1 Esta investigación pertenece en parte al proyecto I+D EDU2012-37668: ¿Cómo se forma el pensamiento histórico-social? Un estudio de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia. Que tiene continuidad en el proyecto de I+D 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?

laciones entre estas capacidades y la predisposición para la acción y el cambio social (Santisteban et al., 2016). Por otro lado, el hecho de plantear alternativas a los problemas sociales predispone a participar y a actuar para transformar la realidad social a partir de valores democráticos (Santisteban, 2011).

2. BASE TEÓRICA

Las investigaciones desarrolladas en los años 80 y 90 del siglo pasado sobre pensamiento crítico se basaron especialmente en la adquisición progresiva de habilidades de tipo cognitivo, pero Lankshear y McLaren (1993) propusieron un concepto más completo y holístico, es el concepto de “literacidad crítica”. En este sentido, para Cassany (2006) este concepto nos remite a saber leer y comprender críticamente, a adoptar un punto de vista crítico.

Para Wodak y Meyer (2003):

“Formar la literacidad crítica supone formar lectores que además de saber decodificar, interpretar un código, mostrar una competencia semántica y pragmática, es decir, comunicativa, sepan asumir un rol de crítico o analista identificando las opiniones, valores, intereses del texto en la línea de la corriente del Análisis Crítico del Discurso”. (p. 87).

En una línea parecida se sitúan Van Dijk (2003) y McDaniel (2004), para ellos, la literacidad crítica no es ni un método ni un conjunto de habilidades que deben aprenderse, sino una manera de pensar y una manera de vivir.

Así pues, estamos ante un concepto que va más allá de saber leer o saber escribir para posicionarnos de forma crítica ante la información, permitiendo no sólo comprender, sino también actuar ante los problemas sociales de nuestro mundo.

Gray (1960, citado por Alderson, 2000), distingue tres formas de lectura: leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión de la ideología, posicionamiento o punto de vista).

Es esta tercera forma de entender la lectura la que responde a un enfoque social y cultural crítico y, por ello, es precisamente en ella en la que se basa nuestra investigación.

3. METODOLOGÍA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de nuestra investigación es encontrar nuevas estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales basadas en la lectura crítica de los medios de comunicación, como uno de los elementos clave del pensamiento crítico, de la formación para la democracia y de la educación intercultural.

Por ello nos propusimos investigar a nuestros estudiantes, para ayudarnos a conocer, por ejemplo, las estructuras de partida del alumnado del Grado de Educación Primaria de nuestra universidad y, al mismo tiempo, encontrar fórmulas para introducir innovaciones en la formación del profesorado que debe enseñar ciencias sociales.

Como instrumento de investigación fundamental se elaboró un dossier de trabajo basado en una cuestión socialmente viva y de gran actualidad en los medios de comunicación: la llegada masiva de refugiados y refugiadas que llaman a las puertas de Europa, víctimas de diversos conflictos bélicos abiertos en sus países.

En un inicio y antes de aplicar el dossier, con la intención de favorecer una reflexión previa sobre el tema y una motivación adicional entre el alumnado, se proyectó un video de elaboración propia sobre el problema de los refugiados, que recogía ejemplos del mundo entero, tanto del presente como del pasado, como por ejemplo, el de los exiliados españoles tras la Guerra civil, con la intención que el alumnado pudiese interrelacionar períodos históricos distintos.

Las actividades realizadas, a partir de diversos artículos de prensa, pretendían determinar la capacidad de lectura e interpretación crítica de las diversas fuentes de información y el compromiso social del alumnado en relación al tema planteado. Por esa razón, se dividió en 6 preguntas de carácter cualitativo, que arrojasen información sobre la forma como los alumnos y alumnas de segundo curso del Grado de Educación Primaria, analizan la fiabilidad y la intencionalidad de las fuentes, valoran su veracidad y se comprometen con el problema social planteado.

El enorme volumen de información recabado hace imposible un análisis completo de la misma en el marco de este trabajo, por lo que tan sólo presentamos los resultados correspondientes a la pregunta 5. Esta pregunta se pensó específicamente para obtener información sobre la forma como el alumnado analiza los silencios y vacíos de las fuentes escritas, pero que por su estructura y posición final en el dossier permitía sintetizar en sí misma la veracidad, la intencionalidad o la manipulación observadas en preguntas anteriores.

En dicha pregunta se proponían hasta 5 portadas de periódicos españoles, correspondientes todas ellas al día 17 de setiembre de 2015. El día anterior, en la frontera Serbo-húngara, la policía utilizó cañones de agua y gases lacrimógenos contra los refugiados que pretendían entrar en el país. La actividad consistía en analizar la forma en cómo cada uno de estos medios escritos trataban la noticia, determinar las diferencias entre ellos y, muy especialmente, observar los silencios y vacíos que se apreciaban en cada uno de ellos.



Portadas de diferentes diarios españoles del 17 de septiembre de 2015. El día anterior, en la frontera Serbo-húngara, la policía utilizó cañones de agua y gases lacrimógenos contra los refugiados que pretendían entrar en el país.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El dossier fue contestado por 52 alumnos/a, pero tan sólo 45 respondieron a la pregunta 5. A grandes rasgos podríamos decir que 30 de éstos, es decir dos terceras partes, muestran habilidades críticas de baja intensidad, puesto que el análisis que hacen de la información y de las distintas fuentes es tan solo descriptivo, limitándose a los aspectos más superficiales y fácilmente observables de las portadas y obviando las intencionalidades e intereses de fondo de cada uno de estos periódicos, así como los aspectos más sutiles de carácter ideológico.

En este sentido más de un 80% de estudiantes cita en su análisis la presencia o no de la noticia en cada una de las portadas analizadas. Por ejemplo, MC explicita:

“Los periódicos La Razón y El País dan importancia a la noticia, hasta el punto que expresan en portada ideas relevantes de los hechos, en cambio el Periódico muestra tan sólo una frase sobre los hechos y El Mundo desvía la atención del problema explicando un caso particular”.

Un 75% explicita la ubicación de la noticia, espacio dedicado y jerarquía, y un porcentaje parecido menciona el tamaño y localización del titular, pero el porcentaje se reduce al referirse al uso de las imágenes, de manera que casi un 60% menciona la utilización, el tamaño y la localización de éstas, mientras que solamente un tercio del alumnado expresa el impacto que generan las mismas y su relación directa con la parte textual de la noticia. MG por ejemplo afirma:

“Cada periódico centra la atención en una noticia u otra y juega con el tamaño, titulares, disposición de la noticia, fotografías... La utilización de fotos crea un impacto u otro. El trato de una misma noticia y el hecho de explicitar detalles u obviarlos genera una opinión determinada. Juegan con la violencia que genera miedo o con el drama que genera empatía”.

Si nos referimos a aspectos que van más allá del análisis formal de las portadas, tan sólo un tercio del alumnado muestra una destacable capacidad crítica y menos de un 10% aprecia completamente aspectos sutiles de raíz ideológica o realiza interpretaciones en ese sentido. A corte de ejemplo, AN afirma:

“Si analizaos las portadas de las distintas publicaciones vemos como todas realizan un trato diferente del conflicto. Así pues, mientras algunos ponen un solo titular a modo de anécdota, otros van más allá aportando fotografías, en muchos casos descontextualizadas, y un periódico llega a vincular la noticia con PODEMOS de forma sutil, insinuando lo que podría llegar a tener España en caso de victoria de éstos, Otros focalizan la atención en los refugiados, haciéndolos culpables y no víctimas de la situación. Cada periódico refleja su ideología y pretende crear opinión en la gente”.

Entre este tercio de estudiantes capaces de mostrar una mayor literacidad crítica, solamente ocho de ellos se refieren explícitamente al lenguaje utilizado como un aspecto crucial de análisis, tanto en su tipología como el sentido en que se aplica. Así por ejemplo se dan cuenta del uso intencionado de la palabra “emigrante” en lugar de “refugiado” en dos de los textos presentados. Así VP afirma:

“Dependiendo de la ideología encontramos unas noticias orientadas a derechas o a izquierdas, así sutilmente se utiliza en dos textos el concepto inmigrante en lugar de refugiado, una forma de manipulación...”

Seis encuestados más hacen referencia directa al hecho que en algunos periódicos no interesa –premeditadamente- presentar la noticia y, por ello, se desvía el tema presentando una noticia alternativa sobre refugiados o dando más relevancia a los deportes o a la política. Y, lo que es más sorprendente, en nueve casos más se hace explícita la idea de culpabilizar a los refugiados de la situación a través de las imágenes presentadas. Así por ejemplo VS dice:

“Existe una gran manipulación de la información al querer hacer llegar solamente algunos temas de noticias como los deportes o el proceso independentista, de manera que ninguno de los periódicos da la importancia que realmente tiene esta noticia, además algunos como el Mundo no se hace eco de la noticia o con la imagen del País parece que los ataques sean por parte de los refugiados”.

Todo este grupo de chicos y chicas hace referencia directa a la ideología que se encuentra detrás de la información de cada periódico, además, en cinco casos concretos se habla de la intención de generar opinión o de intereses escondidos y en cuatro casos más hasta de manipulación. En este caso, podemos decir que este pequeño porcentaje reconoce los vacíos o silencios premeditados de las informaciones y la ideología de los medios que las elaboran.

Finalmente cabe decir que un 10% del alumnado vincula de manera directa los distintos periódicos con una ideología más conservadora o más progresista, es decir de derechas o de izquierdas y establece una relación directa entre ésta y la forma de presentar la noticia. Más allá de esto no tienen un conocimiento más detallado de los intereses económicos, sociales o políticos de los medios.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, en función del tipo de análisis realizado sobre las diversas portadas por parte de los 45 alumnos/as que respondieron a la cuestión, podemos establecer dos tipos de textos, unos más o menos descriptivos y otros más o menos críticos, y cuatro niveles de profundización:

Nivel 1. Descriptivo superficial. Totalmente descriptivo, referido exclusivamente a la presencia o ausencia de la noticia, al tamaño y posición del texto y al tamaño y posición de las imágenes utilizadas. (30%).

Nivel 2. Descriptivo intencional. Hace referencia a la presencia o ausencia de la noticia, tamaño y posición del texto e imagen, pero también a la intencionalidad de las imágenes utilizadas y a la presencia intencionada de noticias de otros ámbitos. (40%)

Nivel 3. Crítico sin argumentación ideológica. Se refiere a la ideología de los distintos periódicos, a su intencionalidad o a la manipulación encubierta, pero sin argumentar sobre los motivos que los mueve. (20%)

Nivel 4. Crítico con los silencios y el contenido detrás de las líneas. No sólo expone la intencionalidad ideológica de los periódicos y sus razones ocultas, sino también expone la relación entre noticias, el uso lingüístico intencionado o, por ejemplo, las razones por las cuales se culpabiliza a los refugiados de los hechos acaecidos. (10%).

Así pues, podemos afirmar que solamente entre un 10% y un 30% del alumnado de segundo de Grado de Educación Primaria encuestado es capaz de saber leer más allá de las líneas, para darse cuenta también de lo que hay no sólo

entre líneas, sino también detrás de las líneas y es que como afirma Fuster (2011: 52): “Lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”.

Cierto es que el análisis de una sola cuestión y de un número reducido de alumnos y alumnas no permite en ningún caso hacer ningún tipo de generalización, pero sí pone de relieve, las dificultades de chicos y chicas para leer y para pensar críticamente. A pesar que la mayoría de ellos son conocedores que tras la información hay ideología y manipulación y, a su vez, destacan la importancia y necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, en la práctica, más de dos tercios muestran dificultades para leer la intencionalidad de la información, comprender la manipulación de los medios y sus silencios, lo que lleva a plantearnos sobre sus competencias como maestros y maestras, pero también su formación como ciudadanos y ciudadanas en democracia.

Los resultados ponen de relieve la necesidad de seguir potenciando el trabajo específico para la formación de la literacidad crítica a partir de problemas sociales relevantes en formación inicial del profesorado, puesto que como afirma Atienza (2007): “La lectura crítica debe formar parte de la formación integral de una persona y, por tanto, debe contemplarse como un objetivo transversal del currículo”. (p.549), y es que tan solo a partir de un posicionamiento crítico frente al discurso se puede contribuir eficazmente a la lucha contra la desigualdad social.

En definitiva, potenciar la literacidad crítica en formación inicial debe ser fundamental para renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y para ayudarnos a preparar a los futuros docentes para que puedan enfrentarse a una sociedad tan compleja, global y multicultural como es la nuestra (Baildon y Damico 2010). La empresa es difícil porque no parece que los valores democráticos y la justicia social estén avanzando hoy en nuestro mundo. Pero también es una meta apasionante, porque sabemos qué tenemos que hacer y estamos dispuestos a hacerlo. Seguir investigando y avanzando en una cultura democrática y crítica para el cambio social.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: CUP.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.
- Baildon, M.; Damico J.S. (ed.) (2010). *Social Studies as New Literacies in a Global Society*. Relational Cosmopolitanism in the Classroom. London: Routledge. CROCCO, M.S. (ed.) (2005). *Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay?*

- Cassany, D. (2006). *Investigación y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción. Chile.
- Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- Fuster, Y. (2011). Sociedad de la información y literacidad crítica. Implicaciones en la formación del profesional de la información. *Informatio* (14/16), 46-55.
- Lankshear, C.; McLaren, P.(1993). *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Mc Daniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Sevei de Publicacions de la UAB.
- Ross, W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. En Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero A. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá, 19-43.
- Santisteban A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En: Pagès y Santisteban. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. pp. 85-103. Madrid: Ed. Síntesis.
- Santisteban, A.; González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?. Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá, 761-770.
- Santisteban, A.; Tosar, B; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; 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. García, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. (pp.550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.

MODELO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES-REFLEXIVOS DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Esther López Torres

*Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid
esterlop@sdc.s.uva.es*

Laura Lucas Palacios

*Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid
laura.lucas.palacios@uva.es*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Como docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, tratamos de formar a nuestros estudiantes del Grado de Maestro/a para que sean profesionales reflexivos-investigadores sobre su propia práctica, capaces de analizar, planificar, desarrollar, revisar y mejorar, con autonomía y rigor, propuestas de intervención para desarrollar contenidos sociales en el aula de Infantil o de Primaria (según la Titulación que cursen) aplicando, de forma creativa, metodologías de enseñanza activa que convierten al niño o la niña en protagonista del proceso. En este sentido concedemos especial importancia a las estrategias de indagación y análisis de información, de reflexión y de acción, y apostamos por el aprendizaje colaborativo en la escuela.

Reconociendo el especial potencial que, en este sentido, tiene el trabajo por proyectos, intentamos que nuestros estudiantes vivencien este tipo de aprendizaje y, también, que conozcan y analicen la vivencia de otras personas en ese mismo proceso (sus compañeros/as y maestros/as en activo), para ir construyéndolo y reconstruyéndolo de manera consciente y saber proyectarlo en su futuro profesional.

Es así como creemos contribuir desde la formación de profesorado al desarrollo de las competencias docentes, y especialmente de la competencia metodológica “en la que hay que tener en cuenta las habilidades del futuro docente para plantear métodos, estrategias, técnicas y recursos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Gómez y Rodríguez, 2014:310). Sin embargo ¿en qué medida lo estamos logrando?

Para responder a este interrogante planteamos una investigación cuyo diseño presentamos en estas páginas y que toma como marco teórico la propuesta curricular del Proyecto Investigación y Renovación Escolar (IRES) (García, 2000, 2006). A lo largo de este curso 2016-2017 procederemos a la recogida de datos de cuyo análisis esperamos poder extraer conclusiones que nos permitan seguir repensando y mejorando nuestro modelo de enseñanza en el Grado.

2. EXPERIENCIA PROPIA Y AJENA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES EN TORNO A LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

A. Vivencia-diseño de un proyecto sobre nuestro entorno

El diseño de esta propuesta didáctica toma como referencia el trabajo realizado por Pineda (2015) quien defiende, frente al dominio de las metodologías tradicionales y de los contenidos basados en tópicos académicos, un nuevo modelo metodológico alternativo basado en la experiencia de volver a conectar con las formas naturales de indagación vinculadas con la curiosidad y la capacidad de asombro, que considera características esenciales para un docente de Educación Infantil/Primaria.

De esta forma, los futuros docentes deben ser capaces de diseñar sus propias propuestas de intervención en las aulas de Primaria o Infantil aplicando la metodología del trabajo por proyectos para el tratamiento de los contenidos propios de Ciencias Sociales, tomando como punto de partida su propia experiencia como estudiantes y en la necesidad de realizar una investigación que ellos mismos dirigen, en función de los interrogantes que se plantean en torno al tema que pretenden abordar en sus respectivos trabajos de investigación.

De la elección de la problemática, que partirá de su entorno más cercano, dependerá el hilo conductor tanto de su propio proyecto de investigación como del que diseñen para ser desarrollado en la escuela.

Tras haber elegido el problema-guía del proyecto de investigación, el alumnado deberá consultar bibliografía específica y fuentes diversas de las distintas disciplinas que configuran las Ciencias Sociales (historia, geografía, economía, arte, sociología, antropología... ..), de manera que desde un enfoque globalizador y utilizando una metodología interdisciplinar (utilizando los instrumentos de trabajo de las diferentes disciplinas a las que recurren) puedan acercarse al problema de estudio. En este sentido, resulta imprescindible que hagan observaciones empíricas, directamente sobre los aspectos del medio investigado, por lo que tendrán que desplazarse a los lugares concretos que son escenario de su problema de estudio, y tomar datos a partir de la observación directa, de entrevistas, de la experimentación... con el fin de contrastar y completar la

información obtenida en los documentos consultados previamente. A partir de ahí, y sin perder de vista sus interrogantes iniciales, comienzan el diseño de su propuesta didáctica/proyecto de investigación para desarrollar como futuros docentes en el aula de educación infantil o primaria, que finalmente habrán de exponer ante el resto de estudiantes en el aula.

Pero además, consideramos fundamental la propia reflexión del alumnado, individual y en grupo, en torno al proceso vivido en su experiencia de trabajo por proyectos (seguridades y temores que descubre en su vivencia del proyecto, aprendizajes que refuerza o descubre, emociones que experimenta y conocimientos que adquiere individualmente y en grupo....) para completar ese círculo que conforman la reflexión-investigación-acción, el cual constantemente se retroalimenta, para garantizar la construcción de aprendizajes significativos en torno a algunos de los contenidos principales de las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales que impartimos en los Grados de Educación Infantil y Primaria: enfoque globalizador de la enseñanza, investigación del Medio, conocimiento escolar, modelos didácticos, fines de la educación, cambio educativo, desarrollo profesional docente....

A partir de la toma de conciencia de los propios interrogantes que nos plantea la realidad y de la sentida necesidad de investigar y actuar para darles respuesta, podemos pasar a reflexionar sobre nosotros mismos y a analizar también las experiencias de los otros. En esto último consiste la siguiente fase de esta investigación.

B. Análisis de experiencias reales que desarrollan trabajos por proyectos en el aula

En esa construcción de aprendizajes que viven nuestros estudiantes en torno a los métodos de enseñanza, consideramos tan importante el proceso de elaboración de sus propios trabajos de investigación para realizar diseños didácticos, como el desarrollo de su capacidad para analizar y valorar sus propuestas de enseñanza activa y las de otros, sobre todo las que desarrollan en la actualidad maestros y maestras reales en sus propias aulas de Infantil o de Primaria. A nuestro entender, para aprender a ser un buen maestro/a tan importante es saber planificar una intervención didáctica, utilizando adecuadamente la teoría, como reconocer los principios teóricos que sustentan las prácticas de aula que desarrollan otros profesionales en las aulas. Este enfoque es coherente con los planes de estudio: entre las competencias que han de adquirir nuestros estudiantes del Grado de Primaria, se apunta la de “reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”.

Muchas de estas prácticas de aula podemos conocerlas con suficiente nivel de detalle a través de distintas revistas educativas, como Aula o Cuadernos de

Pedagogía, así como en blogs de educación, como Escuelas en red o en los propios blogs de docentes en activo en los que recogen sus experiencias reales de aula.

En coherencia con la importancia que, desde la teoría, damos a los principios que sustentan las metodologías de enseñanza activa, para este tipo de análisis escogemos experiencias de trabajos por proyectos y/o centradas en la investigación-acción o que incentivan la participación activa de los escolares en el entorno, y, en todo caso, que afrontan el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque globalizador y basado en problemas sociales reales del entorno próximo. Nuestros estudiantes han de encontrar la justificación psicopedagógica, didáctica y legal (en base a lo establecido por la normativa que regula las enseñanzas mínimas para la etapa educativa) del planteamiento general de la intervención y de cada actividad que desarrolla el maestro o la maestra. En este tipo de actividades, la teoría solo tiene valor en la medida en que es reconocida en la práctica, por sí sola carece de sentido.

Consideramos que el análisis de una práctica de aula permite al alumnado:

- Poner en relación una multitud de aprendizajes adquiridos en las distintas asignaturas del Grado, y no segmentando los saberes, dotándolos de sentido.

El análisis de la práctica lleva a nuestros estudiantes a concretar los aspectos teóricos que se hacen manifiestos explicando lo que significan (aprendizaje memorístico) y lo que implican en la praxis utilizando para ello ejemplos presentes en la práctica pedagógica que están analizando. Así pues, han de saber reconocer:

- a) Los principios teóricos sobre la construcción del aprendizaje y la función socializadora de la enseñanza, y las metodologías de enseñanza.
 - b) Los rasgos del pensamiento infantil en el caso del Grado de Infantil.
 - c) Los contenidos propios del área de Ciencias Sociales (E. Primaria) / Conocimiento del Entorno (E. Infantil), comprobando que en las prácticas globalizadoras los contenidos abordados no se centran en un solo bloque de un solo área, sino que abarcan una multitud de aspectos de nuestra área que le permiten crear conexiones con diversas disciplinas.
 - d) Los principios teóricos propios de la Didáctica de las Ciencias Sociales en cuanto a la construcción y formación de nociones espaciales, temporales y sociales, y respecto a la conceptualización, percepción y comprensión del espacio y del tiempo.
- Desarrollar su capacidad de análisis, reflexión y razonamiento, ayudándole a tomar conciencia de su propio proceso de construcción de aprendizajes, en los que descubre una utilidad real, más allá de la simple memorización de contenidos.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A. Problemas, objetivos e hipótesis

El problema principal que nos planteamos abordar es cómo en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales la problematización de la realidad social y el desarrollo de propuestas de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) favorece el desarrollo de la competencia metodológica en los futuros docentes. A partir de este interrogante surgen otros más específicos entorno a los cuales formulamos nuestros objetivos, así como una serie de hipótesis cuya validez esperamos comprobar al finalizar nuestra investigación:

- **Subproblema 1:** ¿Qué supone para el estudiante del Grado de Maestro problematizar la realidad social? ¿favorece su comprensión de la función que adquieren las Ciencias Sociales en la educación? ¿en qué sentido?

Objetivo 1: Analizar los aprendizajes que ofrece al alumnado la problematización de la realidad social en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales y en su propia formación en valores.

- Hipótesis 1.1: Los estudiantes entienden que cualquier aspecto de su propia realidad como ser social puede convertirse en un generador de preguntas en torno a su significado dentro de la comunidad que, atendiendo a las variables espaciales, temporales y sociales, favorece la comprensión de “su” mundo y “el de los otros”, eliminando falsos prejuicios y construyendo puentes para el entendimiento.
- Hipótesis 1.2: Los estudiantes toman conciencia de la función socializadora de las Ciencias Sociales en la enseñanza y de la utilidad de las mismas para construir una ciudadanía activa, comprometida con la defensa de los Derechos Humanos y la conservación de nuestro patrimonio (entendido de manera holística), y crítica ante las injusticias sociales.

- **Subproblema 2:** ¿Qué aprendizajes, disciplinares o pedagógicos, se generan cuando el alumnado investiga en torno a un problema social que parte de y se centra en sus propios intereses?

Objetivo 2: Analizar los aprendizajes de tipo disciplinar y pedagógico que genera en los estudiantes el desarrollo de una investigación sobre un problema social elegido por ellos.

- Hipótesis 2.1: Al tener que recurrir a una variedad de disciplinas científicas para dar respuesta a sus propias inquietudes en torno al problema que les preocupa, los estudiantes descubren que la propia realidad presenta, por su propia complejidad, oportunidades para adquirir muy diversos y valiosos conocimientos, que en modo alguno pueden (ni deben) limitarse a los que nos ofrece una sola disciplina.

- Hipótesis 2.2: Los estudiantes comprenden las ventajas que ofrece para el discente el enfoque globalizador de la enseñanza: sus aprendizajes no tienen límites definidos y cobran verdadero significado, pues se generan a partir de la propia necesidad de explicar la realidad, compuesta por múltiples elementos sumamente interrelacionados.
- Hipótesis 2.3: Los estudiantes, a partir del estudio de un problema socialmente relevante que es elegido por ellos mismos en base a sus propios intereses, y sobre el cual diseñan y desarrollan su propia investigación, toman conciencia de su propio proceso de construcción de aprendizajes y comprenden qué es el aprendizaje significativo.
- **Subproblema 3:** ¿De qué manera la propia vivencia del aprendizaje por proyectos facilita en nuestros estudiantes el diseño de propuestas que parten de la realidad para enseñar por proyectos en las aulas escolares?
Objetivo 3: Analizar la influencia que su propia experiencia de trabajo por proyectos ejerce en el diseño que realizan de un trabajo por proyectos para el aula de infantil o de primaria y en torno a la misma problemática social que ellos mismos han investigado.
 - Hipótesis 3.1: Las inquietudes vividas por nuestros estudiantes y su proceso de construcción de aprendizajes en el desarrollo de la investigación que han llevado a cabo en torno a un problema social, se refleja en las propuestas educativas que diseñan para trabajar esa misma realidad en las aulas escolares: reflexión-investigación-acción están muy presentes, como elementos encadenados, en sus proyectos de trabajo.
- **Subproblema 4:** En los futuros maestros, la experiencia de trabajar por proyectos durante su formación universitaria, ¿enriquece de alguna forma su análisis y reflexión sobre la praxis docente y la construcción de su propio modelo docente?.
Objetivo 4: Comprobar las relaciones que son capaces de establecer entre la teoría y la práctica cuando analizan prácticas de aula reales desarrolladas en centros de Infantil o de Primaria y analizar el modelo docente por el que optarían nuestros estudiantes en su futuro como docentes después de haber tenido la experiencia de trabajar por proyectos en su formación universitaria.
 - Hipótesis 4.1: Los estudiantes apuestan decididamente, y de forma razonada, por el desarrollo de metodologías de enseñanza activas que ponen en el centro del proceso al estudiante.
 - Hipótesis 4.2: Los futuros maestros creen que es fundamental introducir la realidad en el aula, para generar aprendizajes ricos, variados y que tengan sentido y verdadero significado.
 - Hipótesis 4.3: Los estudiantes se muestran favorables a trabajar por proyectos en su futuro profesional como maestros de Infantil o Primaria, por

las ventajas que, según entienden, ofrece al aprendizaje de los escolares acercarse a la realidad desde un enfoque globalizador y partiendo de sus propios intereses, para profundizar en un problema social y llegar a generar, incluso, un beneficio a la comunidad (al dar difusión al producto final, hacer propuestas de mejora, realizar acciones concretas...).

- Hipótesis 4.4: Los estudiantes se hacen conscientes de la multitud de aspectos que ayudan a explicar la praxis docente, y son capaces de fundamentar sus análisis de prácticas reales utilizando la teoría que han aprendido no solo en nuestra asignatura sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales sino también en otras que han podido cursar ya en el Grado sobre Pedagogía, Didáctica General y Psicología.

B. Metodología de investigación

Utilizaremos una metodología de investigación mixta cuantitativa/cualitativa, utilizando diversos instrumentos de análisis. Por una parte se ha planificado el empleo de técnicas de carácter cuantitativo (grupos de discusión, materiales generados, rúbricas de evaluación y el análisis correlacional de todo ello través del programa ATLAS.TI). A esto hay que unir un planteamiento general metodológico más cualitativo, caracterizado por una visión holística, la comprensión e interpretación del significado de los fenómenos sociales, la explicitación de los valores de las investigadoras, la asunción de la necesidad de integración entre teoría y práctica y el reconocimiento de cierto grado de subjetivismo por parte de las investigadoras. Y todo ello con el fin de configurar una hipótesis de progresión sobre el desarrollo de la competencia metodológica en nuestro alumnado.

En cuanto al tipo y tamaño de la muestra recurrimos al alumnado de la Facultad de Educación de Palencia que cursa las asignaturas de “Didáctica de las CCSS en Educación Primaria” (que se imparte en el primer cuatrimestre del 2º curso del Grado) y de “Desarrollo Curricular de las CCSS en Educación Infantil” (en el segundo cuatrimestre de 3º del Grado).

La recogida de datos se ha iniciado ya al comenzar el curso 2016-2017 y se prolongará hasta la finalización del mismo, utilizando diferentes instrumentos: a) grupos de discusión; b) los propios trabajos de los estudiantes, como productos finales de sus proyectos (su investigación para conocer un problema social y el diseño didáctico para trabajar por proyectos en la escuela en torno al mismo); y c) los análisis que realizan individualmente los estudiantes de experiencias de aula reales desarrolladas en centros de Infantil o de Primaria.

Para valorar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en relación con las competencias propias del Título que más claramente se trabajan en nuestras asignaturas y especialmente en relación con la metodología docente, utilizaremos además dos rúbricas que nos permitirán conocer el logro alcanzado, por

un lado, a través de la vivencia-diseño de su proyecto y, por otro lado, a través del análisis de intervenciones de docentes en activo que utilizan métodos de enseñanza activa.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Aunque la recogida de datos para esta investigación está aún en marcha, creemos que confirmarán lo que venimos observando desde el curso 2011-2012 en que comenzamos a desarrollar esta metodología de trabajo en las aulas del Grado de Maestro: la vivencia de trabajar por proyectos en torno a una realidad social permite a los estudiantes comprender mejor la relación entre la teoría y la práctica, desarrollando además estrategias de investigación, y dando sentido y utilidad a sus propios aprendizajes (López, 2015:37).

Al mismo tiempo, creemos que los resultados nos permitirán confirmar que el conocimiento y la reflexión en torno a experiencias reales de trabajo por proyectos desarrolladas por maestros/as para la enseñanza del medio ayuda a nuestros estudiantes, tal como ellos mismos nos han manifestado en las aulas, a valorar sus propios aprendizajes en torno a ellas, al encontrar modelos posibles de enseñanza de “lo social” y crear factible su implementación en las aulas, más allá de la experiencia que hayan vivido y/o vayan a vivir en sus prácticas.

Con la investigación que aquí presentamos esperamos poder profundizar en los efectos que tiene en el desarrollo de la competencia metodológica de nuestro alumnado el modelo metodológico que seguimos en nuestra práctica docente para la formación de profesorado de Ciencias Sociales. Los resultados aportarán, creemos, alguna luz a la reflexión que en nuestra comunidad científica se está generando en torno al contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales 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, 2012:211). Ello, sin duda, ayudará a la revisión de los compromisos que adoptamos para afrontar este reto en nuestra labor docente y que afectan, naturalmente, a los métodos que utilizamos hoy en las aulas para formar a los futuros maestros y maestras.

5. BIBLIOGRAFÍA

- 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* (pp. 211-220). Sevilla: Diada y AUPDCS.
- García, 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*, 4 (64), 1-24. Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- García, 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.
- Gómez, C.J. y Rodríguez, R.A. (2014). Aprender a enseñar Ciencias Sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- López, E. (2015) Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 25-41.
- Pineda-Alfonos, J.A. (2015) Investigando nuestra práctica: análisis de una experiencia en el Grado de Educación Infantil. En En R. Porlán y E. Navarro (Coords.), *II Jornadas de Docencia Universitaria*, (pp. 318-328). Sevilla: Universidad de Sevilla. Accesible en: https://www.researchgate.net/publication/280831091_Investigando_nuestra_practica_Analisis_de_una_experien-cia_en_el_Grado_de_Educacion_Infantil.

TRABAJAR EL BULLYING CON LOS ALUMNOS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES

María Olga Macías Muñoz

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad del País Vasco
mariaolga.macias@ehu.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el estudio del bullying, entendido como conflicto escolar, entra de lleno en aquellas competencias que abordan la Educación en Valores y la resolución pacífica de los conflictos del curriculum para el Grado de Profesor de Educación Primaria, dentro de la asignatura *Ciencias Sociales y su didáctica I*. Asimismo, el tema del acoso escolar y cómo tratarlo en el aula ha sido y sigue siendo en la actualidad objeto de investigación de diversos departamentos de Didáctica de las Ciencias sociales, tal como se indica en la revisión del tema que se presenta a continuación. Por otra parte, la investigación metodológica para el aprendizaje de las Ciencias Sociales es una constante en continua revisión dentro de esta área.

A pesar de la extensa literatura que se ha desarrollado sobre el estado de la cuestión del acoso escolar, es escaso el número de trabajos que aborden cómo dotar a los docentes del grado de Profesor de Primaria y desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales de las competencias necesarias para prevenir, identificar y tratar el bullying en las aulas como futuros maestros. Álvarez-García *et al.* (2009, 2010a, 2010b), indican las escasas nociones que los alumnos de Magisterio poseen sobre cómo abordar un caso de acoso escolar. En la misma línea se sitúan Alonso y Gómez (2011) y añaden que los alumnos demandan una mayor formación específica. Benítez *et al.* (2006) ahondan más en la percepción de los futuros docentes y añaden la necesidad de incluir en los currículos escolares las competencias necesarias para abordar el acoso entre iguales.

Todos estos autores siguen los estudios realizados por Nicolaides *et al.* (2002) sobre el acoso escolar en Gran Bretaña y sus resultados se han venido refrendando una y otra vez en los posteriores estudios que sobre la percepción que tienen los futuros docentes tienen a cerca del bullying. Es lo que ocurrió con los estudios de Bauman y Del Río (2005) y de Kandakai y King (2002) en

Estados Unidos, donde la mayoría de los encuestados no se sentían confiados en su capacidad para tratar el acoso escolar en las aulas y consideraban necesaria una mayor formación y más específica al respecto. Además había que añadir el escaso conocimiento de los futuros docentes sobre la naturaleza y definición del acoso entre iguales y la presencia de prejuicios que condicionarían una resolución del conflicto (Álvarez-García et al. 2010a).

Los investigadores Benítez *et al.* (2006, 2007), Martín et al. (2007), Álvarez-García et al. (2009, 2010a, 2010b), Alonso et al. (2011) han realizado sus estudios con alumnos de los últimos cursos de formación de Educación Infantil y Primaria y, también, con Alumnos del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP). Los cuestionarios que elaboraron estos autores se basaban en las competencias que los estudiantes habían adquirido a lo largo de sus estudios universitarios sobre los siguientes temas: conceptos básicos sobre el acoso entre iguales; legislación vigente sobre el acoso escolar; conocimientos sobre los documentos, órganos y profesionales de los centros relacionados con la convivencia escolar; uso de técnicas para el manejo del aula y de metodologías docentes que fomenten la participación e integración del alumnado (como aprendizaje cooperativo); técnicas sobre resolución de conflictos; y conocimiento de instrumentos de evaluación o claves para observar para la detección de problemas de convivencia o comportamientos diferentes al bullying. Todos estos son conceptos básicos para el manejo de la violencia escolar (Alonso y Gómez, 2011; Álvarez-García et al. 2010b). Es sus estudios los autores arriba referenciados corroboran el escaso conocimiento que los alumnos tienen del acoso escolar y la baja autoconfianza de los docentes en formación en su capacidad para afrontar este fenómeno de maltrato entre iguales.

A lo anteriormente expuesto hay que añadir, también, que el incremento de los casos de acoso escolar que se está dando en los centros de Educación Primaria durante los últimos años nos ha movido a plantearnos desarrollar en el aula unas estrategias y unos recursos didácticos basado en metodologías activas que permita a los futuros docentes crear su propio conocimiento. Estas estrategias se resumen desde las Ciencias Sociales en una serie de competencias que se concretan en los siguientes ámbitos: educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia; aprendizaje de una ciudadanía democrática; mejora de la convivencia escolar; y, la resolución pacífica de los conflictos y la prevención de la violencia (Ortega, 2006). Por lo tanto en los estudios de Grado de Educación Primaria abordamos desde la Didáctica de las Ciencias Sociales cómo trabajar el bullying en los centros escolares a partir del tratamiento de aquellos valores sociales que fomenten en los alumnos unas competencias que les permitan evitar y, en el caso de producirse el acoso, intervenir para su resolución dentro de sus capacidades psicosociales. No son propuestas cerradas, sino que se encuadran dentro la interacción de las distintas disciplinas escolares para un tratamiento holístico del bullying. Dentro de un proyecto en el que se tratan aquellas competencias destinadas a detectar, provenir y erradicar aquellas con-

ductas que derivan en el acoso escolar, los alumnos del grado de profesor de primaria deben de utilizar diferentes estrategias para resolver el problema que se les plantea mediante la metodología ABP. El objetivo final de este trabajo es que los alumnos identifiquen aquellas actitudes y valores que cortocircuiten de raíz el acoso, tales como la tolerancia, la empatía, la solidaridad, la responsabilidad y la justicia.

Para finalizar, hace dos años se comenzó un seguimiento de la opinión del alumnado, a través de encuestas personalizadas, sobre la metodología usada en este proyecto. Al mismo tiempo los alumnos también debían de contestar a una serie de ítems acerca de de las competencias que habían adquirido en el proceso de aprendizaje. En esta comunicación se darán a conocer los resultados de las citadas encuestas. Esto no es más que un paso previo para una investigación más amplia sobre cómo encaminar las metodologías activas para tratar el acoso escolar en la formación del profesorado de primaria.

2. MÉTODO

Participantes

El estudio se ha aplicado sobre 302 estudiantes de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I* del primer curso del Grado de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao perteneciente a la Universidad del País Vasco, en la rama de euskera, durante los años académicos 2014-2015 y 2015-2016. De estos alumnos 141 realizaron sus estudios el curso 2014-2015 y 161 durante el curso 2015-2016. No se ha diferenciado la proporción de género de estos estudiantes y su edad media es de 18 años. La mayoría carece de experiencia en prácticas en las escuelas, ya que éstas comienzan en el segundo curso del grado, por lo que su valoración sobre los diferentes aspectos del acoso escolar queda circunscrita al proceso de aprendizaje que ha tenido lugar en el aula.

Instrumento

Para realizar este estudio se ha utilizado un cuestionario de tipo Likert de elaboración propia con 16 ítems. Consta de dos partes, la primera contiene aquellos ítems referidos a qué se ha aprendido, vinculados con la metodología utilizada. La segunda parte se centra en la percepción de lo que el alumno ha aprendido. En la Tabla 1 se pueden apreciar los ítems utilizados para realizar este cuestionario:

TABLA 1. MODELO DE CUESTIONARIO.

ENCUESTA DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA METODOLOGÍA SEGUIDA:	
A	Teniendo en cuenta todos los aspectos del trabajo que hemos desarrollado utilizando metodologías activas para desarrollar las competencias de la asignatura, tu valoración global del planteamiento y desarrollo de la experiencia es:
B	Valora el grado en que consideras la metodología activa para trabajar los Derechos de los Niños y el bullying te ha ayudado a aprender, en comparación con planteamientos metodológicos más tradicionales:
VALORA EL GRADO EN QUE CONSIDERAS QUE EL USO DE ESTA METODOLOGÍA TE HA AYUDADO A:	
C.1.	1. ¿Cómo hemos aprendido? Metodología utilizada
C.1.1.	Las actividades han sido adecuadas para trabajar los Derechos de los Niños y el bullying.
C.1.2.	Gracias a la metodología activa he comprendido mejor los Derechos de los Niños y el bullying.
C.1.3.	Algunas de las actividades (Por ejemplo el caso de Said/Leire) han sido un referente para comprender otras culturas.
C.1.4.	El caso de Said / Leire (Metodología basada en la resolución de problemas) me ha ayudado para comprender y afianzar la realidad de los derechos básicos de los niños.
C.1.5.	El Trabajo de prensa y la Intervención Didáctica (Unidad Didáctica, Proyecto) han sido apropiadas para trabajar el bullying.
C.1.6.	El trabajo cooperativo en grupo me ha ayudado a comprender mejor los temas y a consolidar las ideas.
C.2.	2. ¿Qué he aprendido?
C.2.1.	Soy capaz de identificar los Derechos Humanos.
C.2.2.	Soy capaz de identificar los Derechos de los Niños.
C.2.3.	Soy capaz de identificar en la realidad diaria si no se respetan o no se cumplen los Derechos de los Niños.
C.2.4.	Me siento capaz en un futuro para trabajar en un centro escolar los Derechos de los Niños con los alumnos.
C.2.5.	Me siento capaz en un futuro para identificar un caso de bullying en mi trabajo en un centro escolar.
C.2.6.	Me siento capaz en un futuro en mi trabajo en un centro escolar para trabajar con los alumnos qué es el bullying y cómo evitarlo.
C.2.7.	Me siento capaz en un futuro en mi trabajo en un centro escolar, si aparece un caso de bullying, para conducir el problema de un modo conjunto con los otros profesores del centro, el consejero (psicopedagogo, por ejemplo) y con la Asociación de Padres.
D	Si el próximo curso/módulo/cuatrimestre pudieras elegir, ¿optarías por esta metodología? SI /NO

Fuente: Elaboración propia.

Hay que comentar también que en la ficha del cuestionario se les ha pedido a los alumnos que justificasen brevemente su respuesta sobre el primer ítem (A), referente a su valoración sobre el uso de las metodologías activas para desarrollar las competencias básicas de la asignatura. Del mismo modo, al final de la encuesta se les pedía que propusieran los cambios que considerasen oportunos para mejorar la metodología empleada. Con excepción del ítem referente a si el alumno aplicaría la metodología utilizada en clase en el próximo curso o cuatrimestre (D), cuya respuesta era obviamente afirmativa o negativa, el resto de los ítems obedecía a una escala del 1 al 4 con respecto al grado de satisfacción con la formación recibida o la percepción que ellos tenían en cuanto a su capacidad de abordar el bullying en su futuro trabajo como profesionales de la enseñanza.

Procedimiento

La asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica I* se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado, por lo que los cuestionarios se pasaron durante la última semana de clase. Se explicó a todos los grupos (dos grupos teóricos por cada curso) que la finalidad de dicho estudio era evaluar las metodologías aplicadas en el aula para su posterior revisión y mejora por parte de la profesora. Los cuestionarios eran anónimos y la práctica totalidad de los alumnos los rellenaron ya que las clases son presenciales, con excepción de alumnos que por diferentes causas no pudieron asistir en ese día al centro. Hablamos por lo tanto de que un 95 por ciento de los alumnos matriculados en la asignatura contestaron al citado cuestionario. Por último, hay que reseñar que en los dos años que se ha realizado el cuestionario se les dio a los alumnos las mismas instrucciones, se les pasó en horario lectivo y se les indicó que no tenían tiempo límite para contestarlo. Los datos fueron introducidos en una hoja de cálculo de Excel para poder realizar los posteriores análisis de los porcentajes de los resultados.

Resultados

Los resultados de este estudio nos aportan una visión de la opinión del alumnado sobre las metodologías activas y su percepción sobre si se ven capacitados gracias a ellas a abordar los casos de bullying en sus futuros trabajos como educadores de primaria (Ver Tabla 2 y Tabla 3).

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR CURSOS.

CURSOS:	2014-2015	2015-2016	2014-2015	2015-2016	2014-2015	2015-2016	2014-2015	2015-2016
A	nada	nada	poco	poco	bastante	bastante	mucho	mucho
	0,7	0,6	9,2	17,4	58,2	57,1	31,9	24,8
B	menos	menos	igual	igual	más	más	mucho más	mucho más
	0,7	0,0	11,3	6,8	60,3	68,3	27,7	24,8
C.1.	muy poco	muy poco	poco	poco	bastante	bastante	mucho	mucho
C.1.1.	0,0	0,0	8,5	3,1	55,3	64,6	36,2	32,3
C.1.2.	0,0	0,0	10,6	8,7	56,0	52,8	35,5	38,5
C.1.3.	1,4	4,3	17,7	21,1	51,1	55,3	29,8	19,3
C.1.4.	0,7	0,0	16,3	14,9	53,2	62,7	29,8	22,4
C.1.5.	1,4	0,6	9,2	9,3	55,3	56,5	34,0	33,5
C.1.6.	0,0	0,0	10,6	10,6	46,8	41,6	42,6	47,8
C.2.	muy poco	muy poco	poco	poco	bastante	bastante	mucho	mucho
C.2.1.	0,7	0,6	7,8	8,1	54,6	61,5	36,9	29,8
C.2.2.	0,0	0,0	3,5	9,3	58,9	59,0	37,6	31,7
C.2.3.	0,0	0,0	6,4	4,3	41,8	43,5	51,8	52,2
C.2.4.	0,0	0,0	5,0	6,8	56,7	49,7	38,3	43,5
C.2.5.	0,0	0,6	5,0	3,7	55,3	54,7	39,7	41,0
C.2.6.	0,0	1,2	14,2	6,8	46,1	58,4	39,7	33,5
C.2.7.	0,0	0,6	8,5	6,2	50,4	62,7	41,1	30,4
D	SI	SI	NO	NO				
	89,4	89,4	10,6	10,6				

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. MEDIA DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL CURSOS 2014-2015Y 2015-2016.

A	nada	poco	bastante	mucho
	0,7	13,3	57,6	28,4
B	menos	igual	más	mucho más
	0,4	9,1	64,3	26,3
C.1.	muy poco	poco	bastante	mucho
C.1.1.	0,0	5,8	60,0	34,2
C.1.2.	0,0	9,7	54,4	37,0
C.1.3.	2,9	19,4	53,2	24,5
C.1.4.	0,4	15,6	58,0	26,1
C.1.5.	1,0	9,3	55,9	33,8
C.1.6.	0,0	10,6	44,2	45,2
C.2.	muy poco	poco	bastante	mucho
C.2.1.	0,7	7,9	58,1	33,3
C.2.2.	0,0	6,4	58,9	34,6
C.2.3.	0,0	5,4	42,7	52,0
C.2.4.	0,0	5,9	53,2	40,9
C.2.5.	0,3	4,3	55,0	40,4
C.2.6.	0,6	10,5	52,2	36,6
C.2.7.	0,3	7,4	56,5	35,8
D	MEDIA-SI	MEDIA-NO		
	89,4	10,6		

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la valoración global del planteamiento y del desarrollo de la experiencia de aprendizaje basado en metodologías activas (A) es muy similar el grado de satisfacción en los dos cursos estudiados con una media de un 57.6% que estima ser bastante positiva esta experiencia. En cuanto a la valoración de en qué medida consideran que las metodologías activas para trabajar los Derechos de los Niños y el bullying les han ayudado a aprender en comparación con los planteamientos metodológicos más tradicionales (B), la cifra se sitúa por encima del anterior ítem con una media de 64.3% de los encuestados en los dos cursos que dicen haber aprendido más (un 3 en una escala de 4).

En el apartado correspondiente a la metodología utilizada (C.1.) y en el que los alumnos contestan a la pregunta *¿Cómo hemos aprendido?*, las medias se sitúan entre el 53.2% y el 60.0% de los alumnos que han valorado como

bastante positivo su proceso de aprendizaje. El punto mejor valorado (60.0%) es el referente a que sí las actividades habían sido adecuadas para trabajar los Derechos de los Niños y el bullying (C.1.1.). Le sigue la valoración sobre la metodología basada en la resolución de problemas (C.1.4.) con un 58.0% de satisfacción. Con un 55.9% de satisfacción se sitúan el trabajo de recopilación de noticias de prensa digital y la elaboración de una Intervención Didáctica dirigidas a trabajar el bullying (C.1.5.). A continuación con un 54.4% y un 53.2% respectivamente se sitúan las apreciaciones sobre sí gracias a las metodología activas habían comprendido mejor el bullying (C.1.2.) y si algunas de las actividades, como la resolución del problema (ABP), habían sido un referente para comprender otras culturas (C.1.3.). Por último, hay que indicar que el índice de satisfacción con respecto a si el trabajo cooperativo en grupo les ha ayudado a comprender mejor los temas y a consolidar las ideas (C.1.6.), se encuentra muy nivelado ente los que consideran que bastante y mucho con una media de 44.2% y 45.2% respectivamente.

En cuanto al apartado referente a cómo los alumnos se ven capacitados después de este proceso aprendizaje para encarar los casos de bullying dentro de su vida profesional (C.2.) los porcentajes de satisfacción vuelven a centrarse en un 3 (bastante) en una escala de 4, con unos porcentajes mayores dentro 4 (mucho) en una escala de 4 con respecto al apartado anterior (C.1.). El punto mejor valorado, con un 52.0% de satisfacción es el correspondiente a la pregunta sobre sí los alumnos se consideraban capaces para identificar en la realidad diaria sí no se respetan o no se cumplen los Derechos de los Niños (C.2.3.). Le siguen a continuación con una media de 58.9% y de 58.1% respectivamente las cuestiones relacionadas con su percepción para poder identificar en el ámbito laboral los Derechos de los Niños (C.2.2.) y los Derechos Humanos (C.2.1.). Dentro de una horquilla muy similar se sitúan las medias correspondientes a: sí los alumnos se veían capaces, en el caso de aparecer un caso de bullying en el centro, para conducir el problema de un modo conjunto don los otros profesores del dentro, consejero y Asociación de padres (C.2.7.) con un 56.5%; sí los alumnos se sentían capaces para identificar una caso de bullying en su trabajo en un centro escolar (C.2.5.) con un 55.0%; sí los alumnos se sentían capaces en un futuro para trabajar en un centro escolar los Derechos de los Niños con los alumnos (C.2.4.) con un 53.2%; y, por último, sí los alumnos se sentían capaces en su trabajo en un centro escolar para trabajar con los alumnos qué es el bullying y cómo evitarlo (C.2.6.) con un 52.2%.

Para finalizar, la valoración sobre el último apartado de la encuesta, acerca de que en el caso de que los alumnos podrían elegir, sí los estudiantes optarían por la metodología activa que han trabajado para aplicarla en el próximo curso (D), casualmente los datos ofrecidos para los dos cursos encuestados son los mismos: un 89.4% del alumnado contestó afirmativamente a esta cuestión.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se desprende la buena acogida por parte del alumnado encuestado de las metodologías activas empleadas en el aula para trabajar el acoso escolar al mismo tiempo que la valoración positiva que hacen de su proyección como docentes y su labor para tratar el bullying en los centros escolares. Se les ha ofrecido a los estudiantes un instrumento para evaluar su trabajo y cotejarlo con sus expectativas laborales como futuros profesores. Han valorado positivamente el uso de las metodologías activas frente a las metodologías tradicionales como un medio más eficaz para un aprendizaje significativo. Dentro de estas metodología activas es fundamental el trabajo cooperativo en grupo, que ha sido el ítem mejor calificado en este apartado. En cuanto a la valoración personal de cómo se ven capaces después de desarrolla este proyecto sobre el bullying para afrontarlo en los centro escolares como futuros profesores nos movemos en unos parámetros delicados dados la subjetividad de las respuestas. Aún así consideramos este índice de satisfacción como un indicador positivo de los resultados del proceso de aprendizaje que sobre el acoso entre iguales han realizado los alumnos.

Sin embargo, hay que tener cautela con estos resultados como consecuencia de las limitaciones del estudio. Como se ha indicado, se ha aplicado un cuestionario que cuyas respuestas son subjetivas, pero ello no desmerece la importancia de este trabajo, es más nos anima en seguir en esta línea reforzando aquellos aspectos que mejoren la formación del profesorado para la prevención y el tratamiento en algo tan complejo a la par que tristemente presente en todos los centros escolares como es el acoso entre iguales.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, P. y Gómez, R. (2011). La violencia escolar desde la perspectiva de los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 277-285.
- Álvarez-García, D., Pérez, L. Á., Pérez, C. R., Pérez, J. C. N., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., y Gutiérrez, A. B. B. (2009). El manejo de recursos para la convivencia escolar por parte del futuro profesorado de geografía e historia. *Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo*, 1 (2), 137-146.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010b). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

- Álvarez-García, D.; Rodríguez, C.; González-Castro, P.; Núñez, J. C.; y Álvarez, L. (2010a). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 187-198.
- Bauman, S., y Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Benítez, J. L., Berbén, A. G., y Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Berbén, A. B. G., Muñoz, J. L. B., y Cabezas, M. F. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el bullying. En *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-126). Grupo Editorial Universitario.
- Kandakai, T. L., y King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Martín, P. A., Soriano, H. L., Gómez, Á. H., y Coronado, M. D. V. C. M. (2007). La visión del acoso escolar en futuros profesores de Primaria y de Secundaria. In *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 105-110). Grupo Editorial Universitario.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., y Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. (A.M. Moreno y M.P. Soler, coord.) (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

LAS METÁFORAS PERSONALES Y EMOCIONALES Y LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. APLICACIÓN Y RESULTADOS EN EL PROFESORADO DE ECONOMÍA EN FORMACIÓN

Lucía Mellado Bermejo

*Departamento de Economía de la Empresa y Contabilidad
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED
lmellado@cee.uned.es*

Juan Luis de la Montaña Conchiña

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura UEX
jmontana@unex.es*

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado en formación en su etapa universitaria porta un bagaje de conocimientos disciplinares muy concretos. Al mismo tiempo incorpora una serie de valores, creencias, actitudes y emociones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la figura del profesor. Estas creencias y valores resultan ser fruto de los muchos años de su propia escolaridad y de una serie de ideas y creencias influyentes procedentes del entorno social en el que se integra.

Acceder al pensamiento del profesor así como dotarlo de significados es difícil, ya que el profesor tiene unas percepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que les resultan complejas de articular y de expresar de una forma clara y estructurada. Al contrario, el lenguaje que utiliza el docente para hablar de sus concepciones, funciones y de su actividad profesional no suele presentarse de forma literal y estructurado, es más bien simbólico y de carácter metafórico (Lakoff y Johnson, 1986). Para los profesores en formación, la reflexión sobre sus propias metáforas, se ha mostrado como una buena herramienta para invitarles a pensar sobre las concepciones que poseen del ejercicio docente y como momento clave para iniciar cambios hacia modelos didácticos más centrados en el alumnado.

En esta aportación presentamos resultados sobre las metáforas personales y emocionales del profesorado de economía en formación. La investigación se enmarca en una línea de trabajo de la que forma parte un equipo interdisciplinar de profesores de diversas áreas de conocimiento y distintos grados de especialización que está desarrollando investigaciones sobre las metáforas personales y emocionales del profesorado en formación de las diferentes áreas de didácticas específicas.

2. LAS METÁFORAS PERSONALES Y EMOCIONALES DEL PROFESORADO

La comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la formación y el desarrollo profesional del profesorado es actualmente uno de los temas más relevantes de la agenda de investigación educativa y un elemento esencial para planificar y llevar a cabo programas de formación que tengan como resultado una mejora de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas (Estepa y Cuenca, 2007; Hargreaves, 1996).

Indagar en las concepciones y actitudes que los profesores en formación tienen hacia la enseñanza y el aprendizaje, puede hacerse desde el pensamiento metafórico. Este pensamiento les ayuda a reflexionar sobre sus concepciones, sus roles y su práctica, y a reconceptualizarlos en un proceso de autorregulación cognitiva (Aubusson, et al., 2006). En este sentido, las metáforas aplicadas a la educación se muestran como un instrumento excepcional para articular el pensamiento del profesor y para establecer puentes entre la práctica profesional y la narrativa que describe la vida del aula (Ritchie, 1994).

Básicamente, la metáfora es la sustitución o transposición de una idea o concepto por otro que tenga con él una relación de semejanza objetiva o subjetiva para el emisor. Además de ser un recurso expresivo en la literatura y otras formas de expresión artística, la metáfora desde la perspectiva educativa es un elemento de primera magnitud que permite conocer procesos cognitivos básicos. No es sólo, por tanto, un recurso expresivo, sino que tiene un significado más profundo ya que constituye un mecanismo mental de primer orden, estructurador de gran parte del sistema conceptual (Martínez et al. 2001) y es principio fundamental del pensamiento y la acción (Lakoff y Jonhson, 1986). La metáfora funciona como una lente, pantalla o filtro de lo que somos y de cómo nos vemos en determinada situación (Saban, 2010). Para Duffé (2004) las metáforas actúan como un código de valores compartidos por otros miembros de la comunidad cultural y lingüística y constituyen un medio de comprender el mundo. Al ser un componente esencial del razonamiento, la argumentación y la

inferencia científica, las metáforas están presentes en el contexto del descubrimiento científico y en el contexto de su justificación y comunicación (Willson y Taylor, 2006).

Una de las características de las metáforas de los profesores es que tienen un gran componente afectivo (Lyddon, Clay, Sparks, 2001; Zembylas, 2004), debido a la confluencia de antecedentes escolares y de la propia experiencia personal (Ben-Pérez, et al. 2003). Las emociones son muy importantes para el profesorado en general y especialmente el que está en formación. Las primeras experiencias de enseñanza están sujetas a tomas de decisiones, son emocionalmente poderosas y pueden resultar traumáticas. Emociones negativas pueden fijar estrategias conductistas, dirigidas al control y la supervivencia y suelen ser resistentes al cambio. Desde esta perspectiva, las metáforas son un poderoso instrumento puente entre el mundo cognitivo y afectivo, lo que puede ayudar al profesorado a tomar conciencia de sus sentimientos y emociones (Rebollo et al. 2013). Shaw et al. (2008) señalan que las metáforas deben seguir siendo objeto de investigación en aspectos menos tratados, como su relación con las emociones o su incidencia en el cambio de los modelos didácticos.

3. LAS METÁFORAS Y LAS EMOCIONES EN LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (DIDÁCTICA DE LA ECONOMÍA)

Las metáforas personales y emocionales resultan ser un campo de estudio excepcional de enorme potencial didáctico todavía de escasa aplicación. El análisis y el trabajo de las metáforas personales obligan a los alumnos futuros docentes a adoptar una actitud reflexiva. De otra forma, las metáforas pueden ofrecer extraordinarios resultados en el capítulo relativo a la formación inicial de los futuros docentes en las ciencias sociales escolares (Mellado et al., 2016a; 2016b).

En el ámbito concreto de la economía el estudio de las metáforas es un campo aceptado de investigación aplicado generalmente a teorías económicas, teoría de las organizaciones, finanzas y contabilidad, entre otras. Sin embargo, en la formación del profesorado de economía es un campo de trabajo inexplorado.

Como han señalado algunos autores (Cañas y de la Montaña, 2012), es preciso mejorar la alfabetización económica de los estudiantes desde los ciclos educativos básicos. La enseñanza de esta ciencia social es fundamental para procurar a los futuros ciudadanos unos instrumentos esenciales que les permitan participar activamente en la construcción de sociedades modernas y democráticas. Ello ha conllevado que, desde la década de los noventa, se hayan desarrollado

distintas líneas de investigación en didáctica de la economía, siendo una de ellas el estudio de las concepciones y la práctica del profesorado de secundaria de economía (Travé, 1998). La comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la formación y el desarrollo profesional del profesorado posee actualmente relevancia en la agenda de la investigación educativa (Estepa y Cuenca, 2007).

En el ámbito norteamericano también se ha abundado en este capítulo. Así, Salemi et al. (2001) insisten en la formación inicial como paso previo para implementar métodos de enseñanza de la economía basados en el aprendizaje activo de los estudiantes. Por su parte, Travé y Molina (2014) constatan que en algunos aspectos del currículo, los profesores de economía en ejercicio pueden tener un discurso dual entre lo que consideran deseable y la puesta en práctica en el aula de estos modelos. Por tanto, un primer paso en la formación inicial es que los profesores analicen sus propias concepciones y modelos didácticos (Mellado, et al. 2016b).

4. METODOLOGÍA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La investigación posee un planteamiento longitudinal y está basado en un análisis cualitativo de los datos y dibujos realizados por los encuestados¹. El procedimiento de recogida de información ha sido un cuestionario anónimo en el que además de los datos de sexo y edad se han formulado una serie de preguntas abiertas. Antes de pasar el cuestionario se les informó del significado de las metáforas pero no se les ofreció ejemplo alguno para no condicionar sus respuestas.

En cuanto a las metáforas, en nuestro estudio adaptamos las cuatro categorías propuestas por Leavy et al. (2007):

1. **Conductista-transmisiva:** el alumno es un aprendiz pasivo, el profesor un transmisor de información y la motivación depende de refuerzos externos. Está centrada en el profesor y en el contenido.
2. **Cognitiva-constructivista:** al alumno se le considera un agente activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento y al profesor como un facilitador del proceso.

1 Se han realizado análisis descriptivos de frecuencia, omitidos en este trabajo por razones de espacio.

3. **Situada o de aprendizaje social:** el aprendizaje está centrado en el contexto social y la motivación surge del compromiso con la comunidad educativa².
4. **Autorreferenciada:** de difícil clasificación tiene un componente egocéntrico, cuyo significado es necesario analizar en cada caso³.

La muestra se ha seleccionado por conveniencia y está compuesta por profesores de secundaria en formación del Máster de la especialidad de Economía (curso 2014-2015). En total son 26 individuos los que participaron en el pretest y por 17 en el postest. La distribución entre hombres y mujeres es de 6 hombres y 20 mujeres en el pretest y de 3 hombres y 14 mujeres en el postest. En todos los grupos hemos identificado a los participantes que han realizado tanto el pretest como el postest, lo que nos permite seguir su evolución, antes y después del período de prácticas de enseñanza que conlleva el citado Máster.

5. LAS METÁFORAS PERSONALES Y EMOCIONALES DE FUTUROS PROFESORES DE ECONOMÍA (AVANCE DE RESULTADOS)

El primer dato significativo es que la totalidad de los encuestados fueron capaces de expresar sus concepciones e ideas a partir de las metáforas. No obstante, no pretendemos generalizar los resultados, pues la muestra no es estadísticamente representativa.

Análisis cualitativo de los 26 alumnos/as del pretest. Este grupo ha expresado 41 metáforas para el profesor⁴. La mayoría de metáforas son transmisivas-conductistas (un 60.9%), seguidas de las cognitivas-constructivistas (19.5%), y de las autorreferenciadas y situadas (9.8%).

2 Se parece a la cognitiva-constructivista porque está centrada en el alumno y el aprendizaje, pero se diferencia en que es un aprendizaje más socializado y colaborativo donde destaca el trabajo en conjunto.

3 Las metáforas de animales suelen ser autorreferenciadas y poseen una elevada carga emocional.

4 Vamos a referirnos exclusivamente a las metáforas relativas al profesor, excluyendo las relacionadas con el alumnado.

TABLA 1

TRANSMISIVAS/ CONDUCTISTAS	COGNITIVAS/ CONSTRUCTIVISTAS	SITUADAS / APRENDIZAJE SOCIAL	AUTORREFERENCIADAS
Libro abierto (5)	Espanja	Pájaro	Hormiga
No por mucho madrugara amanece más temprano	Orador de la antigua Grecia	Batuta de director de orquesta	Cordero en una jaula de lobos
Juez	Amigo	Camino	Búho
Nos dan las uvas	Mano y sol	Luz que ilumine su camino	Steve Jobs
Máquina (3)	Árbol		
Clara como el agua	Ascender la montaña		
Piedra	Sembrador		
Cristiano Ronaldo	Luz y calor como los rayos del Sol		
Un Laguna			
Un rayo			
Megáfono			
Funcionalista y conflictivista			
Padre			
Su peor pesadilla			
Un sol (2)			
La mirada asesina			
Lider			
Tren			

Un rápido análisis nos permite constatar que entre las metáforas transmisi-vas-conductistas para el profesor se repite hasta cinco veces la del libro abierto (Figura 1), con el significado de centrar el modelo de enseñanza en la explicación del profesor, tan clara como un libro abierto, metáfora señalada por varios autores (Alarcón et al., 2014; Thomas y Beauchamp, 2011). También lo es una metáfora en la que el profesor se define como orador (Figura 2), ya que explica que sería como un orador de las antiguas escuelas filosóficas griegas, alguien cercano y motivador para los alumnos, que no sólo participarían de forma activa en el Ágora, sino que pilotarían su propio proceso de aprendizaje.

FIGURA 1. METÁFORA DEL LIBRO ABIERTO

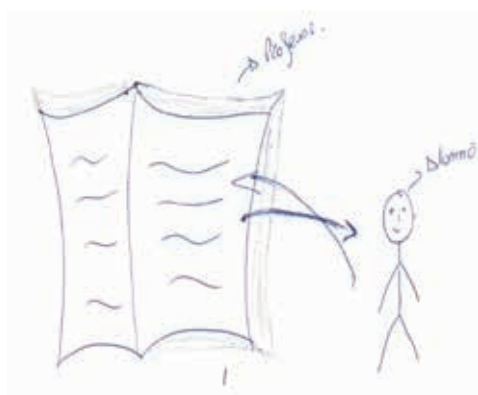
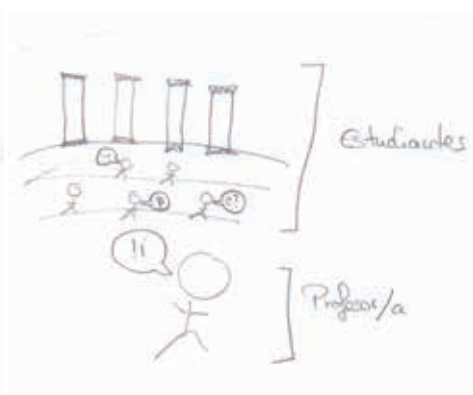


FIGURA 2. METÁFORA DEL ÁGORA

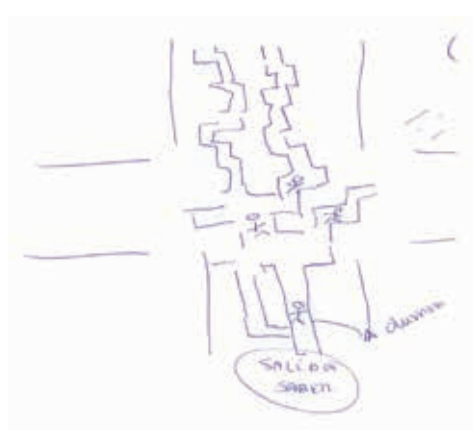


Sirvan también como ejemplo las metáforas situadas para el profesor. En esta categoría se encuentra la del pájaro que es libre (Figura 3) y guía a sus alumnos y mira desde arriba con cierta perspectiva (Thomas y Beauchamp, 2011), expresada por el mismo participante que identifica con un laberinto el aprendizaje (Figura 4) de los alumnos y que hemos clasificado como cognitiva, porque al principio se encuentran perdidos, pero al aprender van encontrando la salida

FIGURA 3. METÁFORA DEL PÁJARO



FIGURA 4. METÁFORA DEL LABERINTO



Análisis cualitativo de las metáforas del postest. A diferencia del pretest, en que la mayoría de las metáforas del profesor eran conductistas transmisivas, en el postest encontramos el mismo número de metáforas del profesor conductistas transmisivas (31.8%) que cognitivas-constructivistas (31.8%), seguidas de las situadas (27.3%) y de las autorreferenciadas (9.1%). En la tabla 2 se

clasifican, teniendo en cuenta las cuatro categorías, las metáforas para el rol del profesor del postest del grupo de Economía.

TABLA 2

TRANSMISIVA/ CONDUCTISTA	COGNITIVA/ CONSTRUCTIVISTA	SITUADA / APRENDIZAJE SOCIAL	AUTORREFERENCIADAS
Pozo de sabiduría	Semilla-sembrador (3 casos)	Luz que ilumina y guía (2 casos)	
Libro abierto	Perro guía (lazarillo)	Guía en el camino	La satisfacción del trabajo bien hecho (2 casos)
Google	Sol que aporta luz, calor a seres vivos (2 casos)	Batuta de director de orquesta	
Máquina	El arte de enseñar	Guía de escalada	
Máquina del tren		Camino a seguir	
Lobo			
Luz de la ciencia			

Uno de los participantes que realizó el postest, pero no el pretest, tiene metáforas conductistas-transmisivas para el profesor, al que ve como Google, el que todo lo sabe y transfiere sus conocimientos a los alumnos, a los que refleja como un depósito de gasolina (sin explicación). Otro de ellos, que no ha hecho dibujo, expresa la metáfora del tren que hemos incluido en la categoría conductista-transmisiva, porque el participante se refiere a su rol como el de la máquina del tren que tira de los vagones (alumnos), y éstos tienen una actitud pasiva. Para Saban (2010), la metáfora del vagón de tren representa la sumisión absoluta del alumno al profesor. Finalmente, otro participante se refiere a la responsabilidad y a la satisfacción del trabajo bien hecho por el profesor, metáfora autorreferenciada, porque puede tener distintos significados.

El alumnado participante no ha expresado metáforas relacionadas con la economía ni con los contenidos específicos de sus especialidades formativas. Las metáforas no están asociadas a contenidos concretos, sino que son expresión de una visión general de la enseñanza y del rol del profesor, formada de sus propias experiencias como alumnos y de sus experiencias de enseñanza (Mellado et al., 2015).

El dominio emocional es de vital significación para el profesorado en formación. Una emoción es una reacción subjetiva a los estímulos del ambiente acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, pero influidos por la experiencia individual y social. Éste último aspecto creemos que es esencial en la imagen que poseen del docente y de su función. Las emociones hemos analizado cada metáfora y seleccionado aquellas que tienen contenido emocional. Las emociones están clasificadas siguiendo la tipología propuesta por diversos autores (Bisquerra, 2000; Mellado et al., 2014):

1. Primarias y/o sociales (Bisquerra, 2005).
2. Negativas primarias y negativas sociales (Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001).

En la tabla 3 se muestran las metáforas emocionales del pretest para el profesor:

TABLA 3

CLASIFICACIÓN EMOCIONES		METÁFORAS EMOCIONALES DEL PROFESOR EN EL PRETEST DE ECONOMÍA			
		CONDUCTISTA/ TRANSMISIVA	COGNITIVA/ CONSTRUCTIVISTA	SITUADA/ APRENDIZAJE SOCIAL	AUTO- REFERENCIADAS
Emociones positivas primarias	Felicidad/ Alegría		Los rayos del sol	Pájaro	
Emociones positivas sociales	Entusiasmo		La mano	Luz que ilumina	
	Estímulo/ Motivación	Cristiano Ronaldo	Orador	Batuta Camino	Steve Jobs
	Perseverancia/ Paciencia		Sembrador		Hormiga Búho (2)
	Esfuerzo		Escalar la montaña		
	Orgullo	Líder			
	Agrado/ Simpatía	Sol (2)			
	Respeto	Padre			
	Amistad		Amigo		
Emociones negativas primarias	Ira/Enfado	Su peor pesadilla			
	Miedo				Cordero en jaula de lobos
Emociones negativas sociales	Impaciencia	Nos dan las uvas			
	Intimidación	La mirada asesina			
	Dureza	Más dura que una piedra			

El mayor número de metáforas emocionales para el profesor en el pretest del grupo de Economía corresponde a la categoría conductista-transmisiva, seguidas de las cognitivas-constructivistas, de las autorreferenciadas y de las situadas. En paralelo, la mayoría de las metáforas emocionales expresan emociones sociales positivas (positivas primarias+positivas sociales), frente a las emociones negativas primarias y/o sociales.

En el postest hemos seguido el mismo proceso. En la tabla 4 se muestran las metáforas emocionales del postest para el profesor, observándose la evolución de las mismas. Como dato interesante conviene señalar que no hay emociones negativas.

TABLA 4

CLASIFICACIÓN EMOCIONES		METÁFORAS EMOCIONALES DEL PROFESOR EN EL POSTEST DE ECONOMÍA			
		CONDUCTISTA / TRANSMISIVA	COGNITIVA/ CONSTRUCTIVISTA	SITUADA/ APRENDIZAJE SOCIAL	AUTO-REFERENCIADAS
Emociones positivas primarias	Felicidad/ Alegría		Sol		
	Entusiasmo		Sol	Guía de montaña	
Emociones positivas sociales	Estímulo/ Motivación	Luz de la ciencia		Luz que guía (2) Guía en el camino	
	Admiración			Camino a seguir	
	Esfuerzo	Máquina del tren	Sembrador		
	Orgullo				
	Satisfacción	Arte de enseñar			El trabajo bien hecho (2)
	Gratificación			Batuta director	

El mayor número de metáforas emocionales para el profesor en el postest del grupo de Economía corresponde a la categoría de situada, seguida de la conductista-transmisiva y cognitivas-constructivistas, y de las autorreferenciadas.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Las metáforas personales y emocionales resultan ser un instrumento de alto valor didáctico para trabajar las concepciones del profesorado en formación, siendo una potente línea de investigación de enormes posibilidades de aplicación en la didáctica de las ciencias sociales escolares. El conocimiento y la reflexión sobre las metáforas propias se muestra como una herramienta adecuada para conceptualizar concepciones y funciones docentes; también para iniciar procesos de cambio.

El caso que presentamos, el del profesorado de Economía de secundaria en formación, es una muestra del estudio e interpretación de las metáforas personales y emocionales. Hemos detectado una serie de problemas. De un lado, el predominio inicial de las metáforas conductistas-transmisivas, fruto posiblemente de la reproducción de modelos didácticos y docentes que como alumnos han vivido a lo largo de su trayectoria educativa. El postest realizado muestra cierta evolución hacia modelos diferentes. En segundo término, y a tenor de lo indicado, se detectan resistencias al cambio.

En las metáforas emocionales los resultados apuntan hacia un predominio claro de la tipología conductista-transmisiva, no obstante la mayoría de las metáforas expresan emociones sociales positivas, frente a las emociones negativas primarias y/o sociales.

En cuanto a las implicaciones de la investigación en las metáforas personales y emocionales es evidente que hay que ampliar el ámbito de estudio. No sólo es necesario analizar la imagen que poseen del docente, sino también la imagen que poseen del alumnado y cómo aprenden. Del mismo modo, sería conveniente analizar tanto lo que el profesor dice, como lo que el profesor hace en el aula, es decir, contrastar los modelos declarados con la práctica en el aula. Finalmente, otra implicación es hacer extensivos estas investigaciones a disciplinas sociales referentes del curriculum escolar, esto es, la geografía y la historia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-31.
- Aubusson, P. J., Harrison, A. G. y Ritchie, S. M. (2006). Metaphor and analogy. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison y S. T. Ritchie (eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 1-9). Dordrecht: Springer.
- Ben-Peretz, M.; Mendelson, N. y Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 277-290.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Cañas, F. y de la Montaña, J. L. (2012). Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía. *Tejuelo*, 15, 101-118.
- Duffé, A. L. (2004). Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 33-44.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 61, 85-98.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad*, Morata, Madrid.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- 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, 1217-1233.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. y Sparks, Ch. L. (2001). Metaphor and Change in Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 79 (3), 269-274.
- Mellado, L., de la Montaña, J.L., Luengo, M.^a R., Bermejo, M.L. (2014). Personal and emotional metaphors of prospective secondary teachers. *Journal of Education Research*, Vol. 8 (4), 177-196.
- Mellado, L., Luengo, R., de la Montaña, J. L. Bermejo, M. L. (2015). Emotions in Personal Metaphors of Prospective Secondary Economics, Science, and Psychopædogy Teachers. En Albert Tavidze (ed.): *Progress in Economics Research*. Volume 30.
- Mellado, L., Luengo, M.^a R., de la Montaña, J.L., Bermejo, M.L. (2016a). Las metáforas emocionales de profesores en formación de Infantil, Primaria y

Psicopedagogía. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 34 (1), 179-195.

- Mellado, L., de la Montaña, J.L., Luengo, M.^a R., Bermejo, M.^a L., (2016b). Evolución de los modelos docentes de futuros profesores de economía de secundaria, a través de la metáfora. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 23-44.
- Rebollo, M.A., Jiménez, R., Sabuco, A. y Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 43-56.
- Ritchie, S. M. (1994). Metaphor as a tool for constructivist science teaching. *International Journal of Science Education*, 16 (3), 293-303.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2), 290-305.
- Salemi, M., Siegfried, J., Sosin, k., Walstad, W., and Watts, M. (2001). Research in economic education: five new initiatives. *The American Economic Review*, 91 (2), 440-446.
- Shaw, D. M.; Barry, A. y Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 14 (1), 35-50.
- Thomas, L. C. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 762-769.
- Travé, G. (1998). *La investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Travé, G. y Molina, J. A. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares: un análisis exploratorio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 71-83.
- Willson, J. W. y Taylor, P. Ch. (2006). Complementary epistemologies of science teaching. In P. J. Aubusson, A. G. Harrison y S. T. Ritchie (eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 25-36). Dordrecht: Springer.
- Zembylas, M. (2004). Emotion metaphors and emotional labor in science teaching. *Science Education*, 88 (3), 301-324.

VINCULAR LA VISITA ESCOLAR AL MUSEO CON LA REALIDAD DEL AULA. INTERESES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES QUE VISITAN EL MUSEO DEL FERROCARRIL DE MADRID

Ramón Méndez Andrés

Universidad Autónoma de Madrid

ramón.mendezandres@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Hoy entendemos el patrimonio cultural como el conjunto de bienes materiales e inmateriales que hemos heredado del pasado y cuyo conocimiento, protección y cercanía nos ayuda a construir nuestra identidad individual y colectiva. Esta actualización del concepto se relaciona con una demanda de acceso y comprensión de los bienes culturales. A partir de la II Guerra Mundial se renovaron los principios museográficos porque los bienes culturales dejaron de ser objeto de eruditos para ser parte del ocio ciudadano (Hernández, 2006). La escuela participó de esta demanda, y tras la entrada del Movimiento de Renovación Pedagógica los docentes aumentaron su interés por el museo. Desde los años ochenta numerosos grupos escolares visitan los museos y realizan actividades diseñadas por los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) (Sagués, 1996).

En este contexto se ha desarrollado la investigación sobre la necesidad de la educación patrimonial en el aula como parte de la formación en ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Pero muchas de las investigaciones destacan dificultades importantes en la relación entre el aula y el museo. La formación del personal docente y la presencia de contenidos curriculares específicos sobre el concepto de patrimonio cultural es escasa y predomina la excepcionalidad y la monumentalidad (Cuenca-López, Estepa-Giménez, y Martín-Cáceres, 2017; López, 2014). Hay desinterés y falta de recursos por parte de los maestros en utilizar el patrimonio cultural para el aprendizaje (Loison, 2008), y la planificación de las visitas escolares a los museos no es la más adecuada (Kisiel, 2003; Molina y Muñoz, 2016).

Las dificultades son mayores cuando trabajamos con un conjunto de bienes desconocidos como el patrimonio industrial. Con el calificativo industrial nos referimos a los bienes culturales y tecnológicos, materiales e inmateriales, generados por las actividades económicas del mundo contemporáneo. Un conjunto que no encaja en los criterios de monumentalidad, antigüedad y valor artístico,

y cuyos valores específicos son la universalidad, la interdisciplinariedad de su estudio y la memoria social (TICCIH, 2003). Un conjunto que explica el entorno interdisciplinarmente y permite trabajar la competencia social histórica y cultural (Casanelles, 2007). Ayuda a comprender y relacionar las innovaciones de la técnica con las transformaciones sociales. Aporta un sentido de continuidad histórica, de singularidad y de identidad a la sociedad actual y permite poner en valor la diversidad cultural aprovechando la universalidad de la industrialización. Además, los museos industriales, y más en concreto los ferroviarios, son visitados continuamente por centros escolares, incluso a pesar de tener un precario desarrollo museológico (Méndez, 2016).

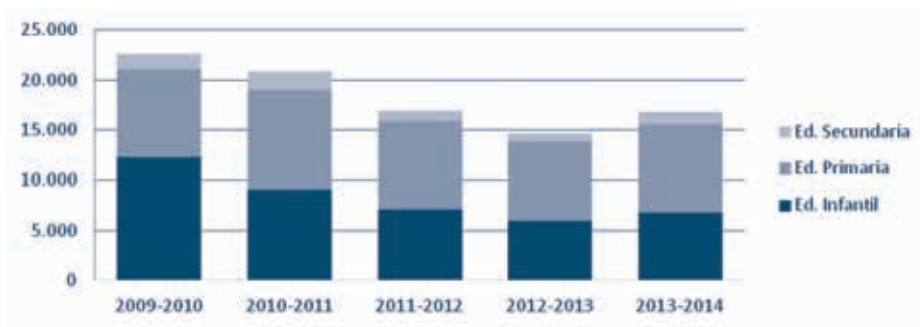
El objetivo de la investigación es conocer las principales características del trabajo educativo en las visitas escolares a estos museos y conocer si los docentes están realizando prácticas adecuadas para aprovechar las posibilidades educativas. Para ello nos preguntamos ¿Cuáles son los motivos e intereses de los docentes para visitar un museo ferroviario con escolares? y ¿cuál es la vinculación de la salida al museo con la realidad del aula?

2. METODOLOGÍA

Estudiamos los grupos escolares que visitaron el Museo del Ferrocarril de Madrid (MFM). Este centro es el museo ferroviario más importante en España y es una institución de referencia para la realización de actividades escolares complementarias en Madrid. En los últimos cinco cursos ha recibido una media de 18.400 alumnos, siendo educación infantil y primaria las enseñanzas educativas más interesadas.

FIGURA 1. NÚMERO DE ESCOLARES QUE VISITAN EL MFM POR CURSO ACADÉMICO

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de visitas del MFM



Además, el número de centros diferentes que visita el MFM también es significativo. Desde el curso 1998-1999, 2.143 escuelas de régimen general han visitado en al menos una ocasión el MFM, de los cuales 1.536 centros estaban localizados en la Comunidad Autónoma de Madrid¹.

Para la recogida de datos desarrollamos un cuestionario que entregamos a los docentes que habían coordinado la visita escolar al MFM entre septiembre y diciembre de 2014². Respondieron 48 centros escolares sobre el total de los 59 centros que visitaron el MFM en este periodo. El análisis de los datos es descriptivo y agrupado en función de la formación de los docentes, magisterio de infantil, magisterio de primaria y habilitación pedagógica en secundaria.

TABLA 1. MUESTRA PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO DE INTERESES Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

	VISITAS ESCOLARES AGRUPADAS POR CENTRO Y CICLO EDUCATIVO	CUESTIONARIOS RESPONDIDOS	% CUESTIONA- RIOS RESPON- DIDOS
Ed. Infantil	13	9	69,23%
Ed. Primaria	39	33	84,62%
Ed. Secundaria (ESO y Bachillerato)	7	6	85,71%
TOTAL	59	48	81,36%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados se expresan en función de porcentajes y valores absolutos, pero hay que tener en cuenta que en las cuestiones referidas a las razones para visitar el MFM, las áreas curriculares vinculadas y la planificación de la actividad, el número de respuestas de cada centro puede ser una o más de una.

1 En el curso 2013-2014 había registrados 3.290 (CEJD, 2015)

2 A pesar de que en septiembre de 2014 comenzó a aplicarse LOMCE en los cursos 1º, 3º y 5º de primaria, mantuvimos LOE como referencia legislativa para todos los grupos porque la realidad docente es poco permeable a los cambios legislativos (Viñao, 2006)

3. LAS VISITAS ESCOLARES AL MUSEO DEL FERROCARRIL DE MADRID

Salir del aula como actividad escolar

Salir del aula es una actividad bien valorada por los docentes. A este tipo de actividades el cuerpo de profesores atribuye beneficios en el aprendizaje de contenidos, en la puesta en práctica de procedimientos y en el desarrollo de actitudes sociales positivas (Benejam, 2003). Sin embargo, Loison (2008) señalaba que existía un desinterés de los maestros por realizar actividades haciendo uso del patrimonio cultural. El 28% de 492 maestros de infantil y primer ciclo de primaria declaraban no realizar ninguna actividad de este tipo, cifra que alcanzaba el 43% entre los maestros de infantil. En nuestra muestra los docentes consultados estaban realizando una actividad en un museo histórico, por lo que todos ellos muestran de primeras tener interés en realizar actividades en museos. La amplitud entre los máximos y los mínimos del número total de actividades fuera del aula es muy significativa. Hay diferencias entre centros que podrían ser confirmadas con el estudio de los Programas Educativos de Centro (PEC).

TABLA 2. ACTIVIDADES ESCOLARES FUERA DEL AULA Y EN MUSEOS DURANTE UN CURSO ESCOLAR

		TOTAL	MEDIA	% MUSEOS	MODA	MÁXIMO	MÍNIMO
Ed. Infantil	9. Salidas anuales	32	3,6	46,9	3	6	3
	10. Salidas a museos	15	1,7		2	2	1
Ed. Primaria	9. Salidas anuales	186	5,6	39,2	3	18	2
	10. Salidas a museos	73	2,2		1	6	1
Ed. Secundaria	9. Salidas anuales	37	6,2	62,2	4	20	2
	10. Salidas a museos	23	3,8		3	10	2

Fuente: Elaboración propia

Coincidiendo con el trabajo de Loison observamos que en las actividades realizadas durante un curso fuera del aula hay diferencias entre enseñanzas educativas. Los museos son menos interesantes para los maestros de educación primaria e infantil que para los profesores de educación secundaria. Mientras que la moda de salidas del aula en infantil y primaria es tres, en el caso de secundaria nos encontramos con cuatro salidas anuales y un porcentaje mayor de ellas en museos. La legislación española establece diferentes formas de programar las actividades complementarias en función de la enseñanza. La LOE establece que las salidas escolares en primaria son coordinadas por el equipo de ciclo, mientras que en los cursos de secundaria el responsable de las salidas es el profesor con el jefe de estudio de actividades complementarias. La consecuencia directa de esta apreciación es la realización de las actividades con todos los alumnos de un mismo curso en educación infantil y primaria, y la salida con los alumnos de un aula en ESO y Bachillerato (Tabla 3).

TABLA 3. MEDIA DE ALUMNOS POR GRUPO EN LAS VISITAS AL MFM

	ED. INFANTIL	ED. PRIMARIA	ED. SECUNDARIA
Media de alumnos del grupo	67	72	31

Fuente: Elaboración propia

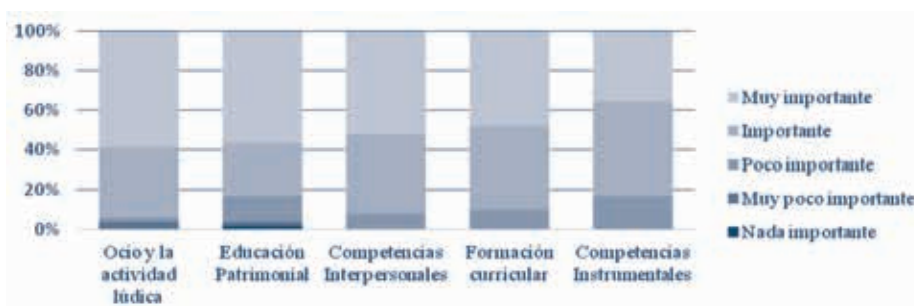
4. INTERESES DE LOS DOCENTES EN SU SALIDA AL MUSEO

En el contexto británico Eilan Hooper (2007) señalaba que lo que más valoran los docentes es que la actividad sea divertida para los alumnos. Además constataba que la formación curricular era muy interesante, especialmente en los docentes de secundaria. Por el contrario el aspecto que menos valoraban los docentes como “muy importante” era la formación en competencias instrumentales, y respecto a las actitudes señalaba que los docentes estaban interesados en la puesta en valor, pero tenían problemas para evaluar los resultados actitudinales a largo plazo. Este aspecto, es el que además tenía menos porcentaje de respuestas como “muy importante” e “importante”.

En nuestra investigación manteníamos las variables de formación curricular, experiencia lúdica y formación en competencias instrumentales. Las variables actitudes a largo plazo y puesta en valor las hemos integrado en formación en educación patrimonial y añadíamos la formación en competencias interpersonales. Pilar Benejam (2003) señalaba que la sociabilización y la convivencia debía ser uno de los objetivos cuando se realizaban actividades fuera del aula. Los resultados son coincidentes con el estudio a los docentes ingleses. Que la actividad sea una experiencia divertida es lo más importante, mientras que la

formación en competencias instrumentales es la que menos porcentajes tiene en la opción de “muy importante”. Si atendemos en todos los casos a la suma del porcentaje de docentes que señalan para cada caso “muy importante” e “importante”, los resultados son muy parecidos. Siendo en ambos casos la educación patrimonial y las conductas a largo plazo las que menos importancia tenían para los docentes. Como sucedía en el estudio británico, la pregunta sobre la formación en educación patrimonial la que representa más problemas, en este caso una mayor diversidad de respuestas.

FIGURA 2. IMPORTANCIA QUE DAN LOS DOCENTES A LOS ASPECTOS FORMATIVOS CUANDO REALIZAN SALIDAS A MUSEOS



Fuente: Elaboración propia

En el mismo estudio los docentes contestaron que una de las razones para elegir el MFM era su vinculación con los contenidos del currículo. Esta opción fue señalada por 34 de 48 docentes, y es la segunda razón más importante para visitar el museo. La razón más señalada fue el hecho de que el tema del museo es atractivo para el alumnado, 46 de 48 docentes contestaron esta opción. Por último los aspectos formales como localización y accesos y el precio de la actividad fueron los menos indicados (Tabla 4).

TABLA 4. RAZONES PARA ESCOGER EL MFM

18.1 Programa escolar	18.2 Vinculación currículo	18.3 Actividades y talleres ofertados	18.4 Visita anual al centro
27	34	21	10
18.5 Localización y accesos	18.6 Tema atractivo para el alumnado	18.7 Precio de la actividad	18.8 Educación patrimonial
11	46	12	27

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la formación curricular 43 de los 48 docentes consultados respondieron que habían vinculado la visita con una o varias áreas de conocimiento. Siendo en su mayoría las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y tecnología.

TABLA 5. ÁREA CURRICULAR CON EL QUE VINCULAN LA VISITA AL MFM

VINCULAN LA VISITA A ÁREAS DE CONOCIMIENTO CURRICULARES	ENSEÑANZA	ÁREA CURRICULAR	N
Sí	Ed. Infantil	Conocimiento del Entorno	5
		Trabajo por proyectos	2
	Ed. Primaria	Conocimiento del Medio	13
		Ciencias Sociales	11
		Ciencias naturales	4
		Proyectos	2
		Plástica	1
		Todas	1
	Ed. Secundaria	Ciencias Sociales	3
		Tecnología	3
Ciencia naturales		1	
No	Ed. Infantil		2
	Ed. Primaria		3
	Ed. Secundaria		0

Fuente: Elaboración propia

El contenido curricular referido a los medios de transporte el que más se relaciona con la visita al MFM. Este contenido aparece en área de Conocimiento del Medio en todos los ciclos educativos de primaria y en el área de Conocimiento del Entorno en Ed. infantil (Méndez, 2014).

TABLA 6. CONTENIDOS CURRICULARES QUE SE BUSCAN TRABAJAR DURANTE LA ACTIVIDAD

ED. INFANTIL	Medios de transporte	4
	Inventos	1
	Proyecto “Ciudades del mundo”	1
	Proyecto “Museos”	1
	Proyecto “Willy Fog”, (Los viajes y los medios de comunicación)	1
ED. PRIMARIA	Medios de transporte	19
	Ninguno concreto	4
	Línea del tiempo	3
	Inventos	2
	Energía y materia	1
	La energía, la electricidad y el magnetismo	1
	Los oficios	1
	Proyecto “Viajar en el tiempo”	1
	Revolución Industrial	1
ED. SECUNDARIA	Revolución Industrial	2
	Motores e infraestructura	1
	Ninguno concreto	1
	Producción de vapor	1
	Proyecto “Julio Verne”, (Desarrollo de la tecnología)	1

Fuente: Elaboración propia

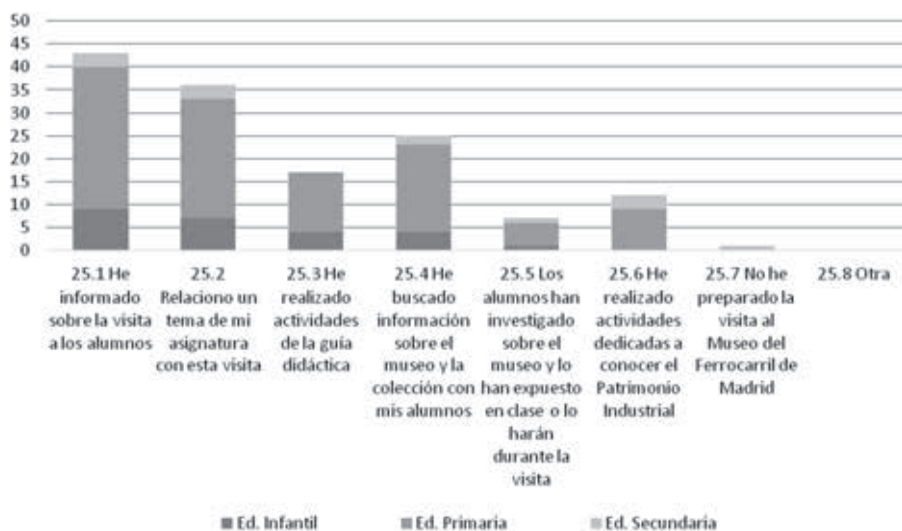
5. PLANIFICACIÓN DE LA VISITA AL MFM

Para que las actividades fuera del aula tengan continuidad con la realidad del aula es importante planificar con acciones didácticas antes, durante y después de la salida, de esta forma se evita que la actividad sea una anécdota (Dominguez, Estepa, y Cuenca, 1999:30-32). Sin embargo, las investigaciones indican que en la mayoría de los casos la visita al museo no está planificada de esta forma (Kisiel, 2003; Morentín y Guisasola, 2012), e incluso que el alumnado no entiende la visita como parte de la actividad escolar (Vicent, 2013).

En nuestro caso de estudio los docentes indicaron que habían preparado la visita con sus alumnos informando de la visita, relacionándola con un tema de la asignatura y buscando información en clase sobre el museo y la colección. Otras

actividades como la búsqueda de información y la presentación de trabajos sobre el museo o la realización de actividades de la guía didáctica se realizan con menor frecuencia. Las actividades centradas en aspectos de educación patrimonial como las dedicadas a conocer el patrimonio industrial son poco representativas, solo en 12 de los 48 casos.

FIGURA 3. ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS DOCENTES ANTES DE LA VISITA AL MFM



Fuente: Elaboración propia

Las actividades propuestas por los docentes durante la visita son casi inexistentes. Solo dos grupos de alumnos, uno de primaria y otro de secundaria realizaron una actividad durante la visita (Tabla 7).

TABLA 7. ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LOS DOCENTES DURANTE LA VISITA

	ANOTAN INFORMACIÓN PARA ACTIVIDAD POSTERIOR	VAN REALIZANDO UN CUESTIONARIO DURANTE LA VISITAS Y LOCALIZANDO LAS LOCOMOTORAS EN EL MUSEO
Ed. Infantil	0	0
Ed. Primaria	0	1
Ed. Secundaria	1	0

Fuente: Elaboración propia

Las actividades que tienen previsto realizar después de la visita con los alumnos son muy diversas. Destacan las actividades de expresión plástica en educación infantil, los comentarios, redacciones y exposiciones sobre la visita en educación primaria y los proyectos de investigación en educación secundaria. Pero lo más significativo es que 15 de los 48 grupos consultados no sabían que actividades se iban a realizar después de la actividad, o no tenían previsto realizar ninguna.

TABLA 8. ACTIVIDADES PREVISTAS POR LOS DOCENTES DESPUÉS DE LA VISITA AL MFM

	ED. INFANTIL	ED. PRIMARIA	ED. SECUNDARIA
Comentario, redacción o exposición mural sobre la actividad realizada	2	8	0
Trabajar el vocabulario aprendido	0	1	0
Actividades de expresión plástica	7	6	0
Construcción de móviles	0	4	0
Relacionar con contenidos conceptuales	1	5	2
Actividades de puesta en valor	0	1	0
Proyecto de investigación	0	2	1
Viaje en tren a final de curso	0	1	0
Hablar de museos	1	0	0
Valorar el patrimonio industrial como los restos de una sociedad anterior a la suya	0	1	0
Ns/Nc	1	8	3
No tienen previsto ninguna actividad	0	3	0

Fuente: Elaboración propia

De las respuestas de los docentes se infiere falta de concreción en las actividades en todas las enseñanzas. Aparecen ideas sobre contenidos: “trabajaré lo relativo a los motores” “trabajaré sobre los oficios”; o sobre propuestas de trabajo: “trabajaremos sopas de letras”, “haremos dibujos”, “realizaremos redacciones sobre las visitas”. Hay falta de propuestas que sean concretas y presenten objetivos definidos. Exceptuando los trabajos por proyectos no existe una propuesta final que concluya transversalmente las tres fases de la visita. Finalmente hay que señalar que aparecen dos casos de actividades relacionadas con la educación patrimonial. Uno de los casos encontramos interés por trabajar el mundo de los museos y en otro una actividad centrada en generar lazos sociales con los bienes industriales.

6. CONCLUSIONES

La realidad docente en las visitas a los museos ferroviarios no muestra grandes diferencias con respecto a otras tipologías. Los profesores atribuyen un alto valor educativo a las visitas escolares y consideran el patrimonio cultural como un recurso en el proceso educativo. Sin embargo, no lo introducen en el aula y las actividades propuestas antes, durante y después de la visita son escasas y de poca profundidad. Prioritariamente los docentes organizan una salida al museo con un objetivo lúdico y no como medio para cumplir los objetivos didácticos del currículo. Estas prácticas docentes están distantes de generar actitudes positivas hacia el patrimonio cultural y solo en dos casos encontramos un compromiso con el objetivo didáctico de la formación crítica con la conservación del patrimonio.

Aunque en educación secundaria hay un mayor interés por realizar salidas a museos no encontramos diferencias en la práctica docente. En todas las etapas educativas el aprovechamiento de las oportunidades educativas de los museos ferroviarios es insuficiente porque la salida al museo es una anécdota divertida en la realidad del aula. Continua siendo necesario incidir en la formación de los docentes en el concepto de patrimonio cultural basado en la identidad y la apropiación ciudadana de los bienes y en la planificación de una salida a un museo basada en el modelo antes, durante y después.

7. REFERENCIAS

- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Casanelles, E. (2007). Nuevo concepto de Patrimonio Industrial: evolución de su valoración, significado y rentabilidad en el contexto internacional. *Bienes culturales: revista del Instituto del Patrimonio Histórico Español*, (7), 59-70.
- CEJD. (2015). *Datos y Cifras de la Educación 2014-2015*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Cuenca-López, J. M., Estepa-Giménez, J., y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Domínguez, C., Estepa, J., y Cuenca, J. M. (Eds.). (1999). *El Museo: un espacio para el aprendizaje*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hernández, F. (2006). *Planteamientos teóricos de la museología*. Gijón: Trea.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London New York: Routledge.

- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21. <https://doi.org/10.1023/A:1022991222494>
- Loison, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada del patrimonio I-II. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 57-58, 84-109, 77-88.
- López, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva. Recuperado a partir de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- Méndez, R. (2014). *El ferrocarril, la Revolución Industrial y los nuevos materiales. Propuesta de innovación educativa* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Autónoma de Madrid.
- Méndez, R. (2016). *Educación patrimonial, museos y patrimonio ferroviario. Estudio de caso sobre el Museo del Ferrocarril de Madrid* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Molina, S., y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Morentín, M., y Guisasola, J. (2012). *Centros de ciencia y visitas escolares*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Sagués, R. (1996). Los DEAC: la vivencia de un proceso. En *XI Jornadas DEAC: Memoria, Realidad, Expectativas: una perspectiva europea de la educación y la comunicación museística* (pp. 9-23). Bilbao: Museo de Bellas Artes Bilbao.
- TICCIH. (2003). *Carta de Nizhny Tagil*.
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado a partir de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14321/66930_tesis_Vicent_Naiara.pdf?sequence=7
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (2ª). Madrid: Morata.

LAS PRÁCTICAS DEL GRADO DE MAESTRO EN LAS UNIVERSIDADES DE SEVILLA (ESPAÑA) Y BOLONIA (ITALIA). UN ANÁLISIS COMPARATIVO

José Antonio Pineda Alfonso

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
apineda@us.es*

Mario Ferreras Listán

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla
mferreras@us.es*

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio de caso se inserta dentro del marco del proyecto Erasmus Plus denominado “Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un’alleanza tra scuola e territorio” (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community) STEP (School Territory Environment Pedagogy) (con referencia 2015-1-IT02-KA201-015190) y financiado por La Unión Europea. En el citado proyecto se enfatiza la importancia de la formación de los futuros maestros de Educación Primaria de cara al desarrollo de competencias ciudadanas y del propio desarrollo profesional del alumno a través de las prácticas en centros educativos. El análisis que sigue pretende poner de manifiesto la importancia de este período formativo y las características diferenciales del modelo español e italiano a este respecto, presentando para ello un análisis comparativo entre el modelo de formación en prácticas de la Universidad de Sevilla y el de la Universidad de Bolonia.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En la Universidad de Sevilla se ha puesto en marcha un modelo de prácticas en la formación de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria a través de un grado de cuatro años (regulado por la Orden de 22 de junio de 1998 y el Real Decreto 1707/2011 del 18 de noviembre). Este modelo pretende hacer efectivo los principios que inspiraron el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), y

en concreto la necesidad de una mayor conexión entre la formación académica y la realidad profesional docente (Dawson, 2016). Para ello incorpora la línea ya clásica de reflexión “en” y “sobre” la práctica (Schön, 1992), en coherencia con diversos estudios empíricos que han puesto de manifiesto la desconexión entre teoría y práctica en la formación inicial de los profesores (Russell, 2012).

En los últimos años se ha destacado la importancia del desarrollo de las competencias específicas relacionadas con el futuro desarrollo profesional del docente (Bolívar, 2008). La importancia de estas competencias profesionales se traduce en el reconocimiento de la relevancia del practicum y su potencial para obtener profesionales exitosos, hasta considerarlo una parte imprescindible en la formación de los futuros profesionales de la educación (Zabalza, 2011, 2011; Latorre y Blanco, 2011) que formen a ciudadanos críticos, socialmente implicados en la toma de decisiones para la mejora y el desarrollo de su contexto, tanto a nivel local como global.

En efecto, la investigación internacional acerca de las evaluaciones de los profesores que se inician en el ejercicio profesional han señalado repetidamente cómo, más allá del mero conocimiento disciplinar, son fundamentales las competencias que conforman la profesionalidad docente del siglo XXI (UNESCO, 2009).

En este sentido, en las últimas décadas, algunas competencias propias de la Educación para la Ciudadanía como la capacidad reflexiva y crítica, las habilidades comunicativas y los saberes prácticos relacionados con la toma diaria de decisiones en la complejidad del contexto escolar, se han ido incorporando como elementos esenciales de la formación inicial de los docentes (Shulman, 1987). Todo esto ha obligado a repensar la profesionalidad docente para introducir los cambios necesarios para su mejora, tanto en la formación inicial como en la permanente, así como en relación al papel del practicum en este proceso (Andreucci, 2013).

En concreto, el periodo de prácticas se empieza a concebir como una oportunidad para la integración de los conocimientos teóricos y los saberes prácticos de cara a la construcción del conocimiento profesional docente.

En el contexto europeo se están poniendo en marcha diversos modelos de reforma de los planes de estudio para la formación de maestros que enfatizan la importancia de la relación dialéctica entre teoría y práctica. No sólo eso, sino que este periodo formativo proporciona la oportunidad de poner en práctica las competencias ciudadanas desarrolladas durante el periodo de formación inicial.

De esta forma, encontramos en la Universidad de Bolonia (Italia) una Licenciatura de Ciclo Único en Ciencias de la Educación Primaria, con una duración de cinco años (regulado por el Decreto Ministerial 249/2010). Desde la reforma universitaria de los años 90 en Italia se asignaron una serie de créditos de formación práctica regulados por una legislación nacional, tratando de garantizar un contacto directo con los diferentes entornos de trabajo a través del *tirocinio*,

para facilitar la adquisición de las competencias profesionales que hicieran posible la inclusión en el mundo laboral (Salerni, 2016).

Algunos autores (Frabboni, Guerra & Lodini, 1995) han definido tres modelos distintos de *tirocinio*. Uno basado en la “separación” entre la teoría, propia de la formación inicial, y la actividad práctica, sin recurrencia en la formación teórica universitaria. Otro modelo sería el basado en la “dependencia” de la práctica con respecto a la teoría, con un carácter aditivo, pues se pretende que a la primera, que se considera superior, se le sume la experiencia práctica. Y finalmente el modelo que se consideró más adecuado, pues pareció más equilibrado y útil para la formación del docente: el basado en la “integración problemática” de los conocimientos teóricos y los saberes prácticos (Frabboni, Guerra & Lodini, 1995). Este último modelo es cíclico pues pretende la continua sinergia entre conocimientos teóricos y saberes prácticos, entre el mundo de la formación universitaria y el mundo del trabajo. Además permite un abordaje más integrador de los contenidos conectando de esta manera con las distintas transversalidades que conforma la Educación para la Ciudadanía.

3. DISEÑO METODOLÓGICO: ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS MODELOS DE PRÁCTICAS

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y dentro de éste en la estrategia de análisis de caso (Cohen, Manion y Morrison, 2013) y el objetivo que persigue es realizar un análisis comparativo entre el modelo de prácticas de Maestros de Ciencias Sociales de Italia y España, a fin de explorar las fortalezas y debilidades para la formación de futuros profesionales. En concreto nos interesan las competencias profesionales relacionadas con la Educación para la Ciudadanía. En cada caso (Sevilla y Bolonia) vamos a utilizar las siguientes categorías de análisis:

- 1) Número de créditos y tiempo que se le dedica al practicum
- 2) Objetivos y competencias profesionales que se pretenden desarrollar
- 3) Tareas que deben realizar los alumnos de prácticas en cada curso

El caso de Sevilla

En primer lugar respecto a la categoría 1 (créditos y tiempo de dedicación), en la Universidad de Sevilla encontramos que la formación de maestros de Educación Primaria se realiza a través de un grado de cuatro años de duración, en el que las prácticas externas se realizan entre los cursos de 3º y 4º del grado (los dos últimos años). Su asignación es de 44 créditos ECTS (European Credit Trans-

fer System), de los cuales 30cr. son cursados en 3º y 14cr. en 4º. En ambos casos, las prácticas se realizan en el 2º semestre del curso académico, con una duración aproximada de 300 horas en tercero y 140 horas en cuarto (ver tabla 1).

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS Y HORAS SEGÚN CURSO ACADÉMICO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

MÓDULO	ASIGNATURA	CRÉDITOS	HORAS		CURSO	CUATRIMESTRE
Prácticas Externas U. Sevilla (44 cr. ECTS)	Prácticas Docentes I	30cr.	300 h.	72h. universidad	3º	C2
				228h. escuela		
	Prácticas Docentes II	14cr.	140 h.	18h. universidad	4º	C2
				122h. escuela		

En tercer curso, el segundo cuatrimestre se dedica por completo a la realización del Practicum y su enfoque es de tipo generalista. De las 300 horas de prácticas externas de tercer curso, 72 horas se imparten de forma presencial a través de la formación previa (3 semanas) y post-practicum (1 semana), de tal manera que antes de marchar y justo a la vuelta de la estancia se reflexiona sobre las actividades que se realizarán, o han realizado, como parte de su labor profesional como docentes en prácticas. La labor docente de la formación previa/post la llevan a cabo aquellas áreas relacionadas con el diseño de intervenciones en el aula, preferentemente las didácticas específicas. Por otro lado, en cuarto curso, sólo parte del segundo semestre se dedica a las prácticas externas destinando 18 horas a la formación previa y 122 horas para la estancia en los centros educativos. Además, es en este último año donde aparecen una serie de asignaturas optativas que conforman las menciones (musical, educación especial, educación física y lengua extranjera), dando la posibilidad de que los alumnos puedan especializarse en estas áreas.

En cuanto a la categoría 2 (competencias profesionales), entre los objetivos que se persiguen con la ejecución de las prácticas externas pueden distinguirse tres grandes dimensiones competenciales que representan las capacidades que han de desarrollarse de forma específica desde las prácticas docentes del Grado de Educación Primaria: colaboración con una institución, actuar profesionalmente en un contexto educativo, e investigar/innovar en dicho contexto (Sanmartín, 2008).

1. Colaboración en una institución: conocer y comprender la institución y el ámbito sociocultural y/o socioeducativo en que se trabaja, sus normas y características, organización y funcionamiento; y conocer e incorporarse al trabajo educativo y a la cultura de la escuela.

2. Actuar profesionalmente en un contexto educativo: aprender a diseñar, poner en práctica y evaluar unidades de programación enfocadas a las áreas y a las competencias del currículum; comprender, valorar e interrelacionar los contenidos de las áreas curriculares; aprender a trabajar en equipo y de forma cooperativa; aprender a manejar las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula atendiendo a la diversidad, fomentando la participación y el respeto; aprender a valorar críticamente el desarrollo de las situaciones de aprendizaje; y valorar las competencias profesionales propias.
3. Investigar/innovar en el contexto: observar el contexto educativo de forma crítica y constructiva; analizar los diferentes agentes implicados en el proceso educativo; valorar y criticar de forma constructiva y enriquecedora proyectos de investigación e innovación educativa existentes en el centro educativo.

Por otro lado respecto a la categoría 3, señalar que las tareas que deben realizar los alumnos en prácticas quedan recogidas para su evaluación en una memoria de prácticas que se va elaborando durante el periodo de estancia en el centro y que contendrá:

- Un análisis organizacional del centro de prácticas en el que el/la alumno/a identifique los recursos y requerimientos que permitirían un adecuado desempeño y una correcta integración en el mismo: organización formal/informal; cultura corporativa; procesos, servicios y productos; gestión de RRHH; evaluación y gestión de la calidad.
- Un diseño, así como su impartición y evaluación, de alguna actividad formativa vinculada al ámbito y/o colectivo que se trate en las prácticas.
- Un diario de prácticas en el que se describan las actividades y vivencias experimentadas y se plasmen las reflexiones efectuadas aplicando un juicio crítico constructivo, capacidad de liderazgo y creatividad.

El caso de Bolonia

Respecto a la categoría 1, las prácticas externas en la Universidad de Bolonia se desarrollan a partir del segundo año de la carrera y tienen una carga total de 24 créditos CFU (Crédito Formativo Universitario) que corresponden a un total de 600 horas (ver tabla 2). El plan de estudios divide el *tirocinio* en dos periodos de prácticas claramente diferenciados a lo largo de los cuatro últimos cursos de la licenciatura:

- Los primeros dos años destinados fundamentalmente a la observación en el aula: T2 y T3
- Dos años destinados más a la intervención directa en el aula: T4 y T5

En particular, a cada año de formación en prácticas se le dedican una serie de créditos/horas concretas: en segundo curso "T2" se le dedican 3cr. (75 horas); en tercer curso "T3" se le dedican 5cr. (125 horas); en cuarto curso "T4" se le dedican 7cr. (175 horas); y en quinto curso "T5" se le dedican 9cr. (225 horas).

En cada año de formación se contemplan varios tipos de prácticas, que deben ser complementarias entre sí. Por un lado estarían las *prácticas indirectas*, que consistirían en las reuniones individuales y grupales celebradas en la Universidad, entre el alumno, un tutor universitario y un profesor del comité de prácticas. Se le dedican 25 horas en el T2 y T3, 45 horas en el T4 y 55 horas en el T5. Por otro lado las *prácticas directas*, realizadas en los centros escolares con una dedicación de 50 horas en el T2, 100 en el T3, 130 horas en el T4 y 170 horas en el T5, destinadas a la observación y análisis de los documentos del centro y su gestión en los 2 primeros años y a la intervención activa de los maestros en prácticas en los distintos contextos escolares, a través del diseño, implementación y análisis de propuestas didácticas (Tabla 2).

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS Y HORAS SEGÚN CURSO ACADÉMICO DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

MÓDULO	ASIGNATURA	CRÉDITOS		HORAS		CURSO
Prácticas Externas U. Bolonia (24 cr. CFU)	Prácticas Docentes I (T2)	3cr.	75 h.	25h. universidad	50h. escuela	2º
	Prácticas Docentes II (T3)	5cr.	125 h.	25h. universidad	100h. escuela	3º
	Prácticas Docentes III (T4)	7cr.	175 h.	45h. universidad	130h. escuela	4º
	Prácticas Docentes IV (T5)	9cr.	225 h.	55h. universidad	170h. escuela	5º

Respecto a la categoría 2, entre los objetivos competenciales que se persiguen con la ejecución de las prácticas externas pueden distinguirse:

- Sumergir al maestro en formación en la experiencia del día a día de la escuela, a través de instrumentos de observación e interpretación de la realidad.
- Conocer a través de los maestros en ejercicio los problemas de la "escuela" real a través de las prácticas establecidas y los recursos humanos y culturales.
- Proporcionar las habilidades básicas para generar una escuela que trabaje con la intención de diseñar y evaluar para la comprobación, la regulación,

la mejora y la innovación; una escuela que usa la “colegialidad” como una práctica fundamental de la profesión docente; una escuela inmersa en políticas de inclusión y aceptación del alumnado.

Respecto a las tareas que deben realizar los alumnos (categoría 3) durante las prácticas, quedan recogidas por escrito a través de una serie de materiales y documentos:

- En 2º curso (6 documentos de trabajo): guía de análisis del plan de estudios; ficha de datos del centro de prácticas; lista de análisis del contexto de aula; parrilla de observación de las interacciones de aula (alumno/maestro); e informe de las actividades realizadas durante la estancia en el centro.
- En 3º curso (8 documentos de trabajo): guía de análisis del plan de estudios trienal; ficha de datos del centro de prácticas; parrilla de observación de la organización cotidiana del espacio y el tiempo en el aula; parrilla de observación de las tareas realizadas por el docente; ficha de análisis de la dimensión colegiada de profesionales de la enseñanza, respecto a su gestión social y escolar democrática; ficha de análisis de aquellas cuestiones o elementos que intervengan en la continuidad o discontinuidad de la formación integral del alumnado; informe de las actividades reanalizadas en el aula por el alumnado.
- En 4º curso (2 documentos de trabajo): certificado de diagnóstico del contexto cultural y social del alumnado; y directrices para el diseño, puesta en práctica y evaluación de una propuesta didáctica.
- En 5º curso (3 documentos de trabajo): lista de cotejo y cuestionario para realizar un estudio sobre la asistencia a la escuela y la comunicación a la familia; ficha de observación para la reuniones con los padres; y guión para la realización de una entrevista al maestro del aula.

4. CONCLUSIONES

En ambos casos, los planes de estudio del Practicum parecen inspirados por las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trataría de promover una profesionalidad docente basada en nuevas competencias y en una mayor relación entre la formación universitaria y el mundo del trabajo (Frabboni, Guerra & Lodini, 1995).

Ahora bien, atendiendo a nuestra primera categoría de análisis, un primer dato incuestionable es el contraste entre el número de horas de formación que se dedica en el caso italiano, 600 horas, frente a las 440 en el caso de la Universidad de Sevilla. Además en el caso sevillano estas horas se reparten en los dos últimos cursos de un Grado de 4 años, mientras que en el caso boloñés el

período de prácticas comienza antes, en el segundo curso, y se prolonga más, hasta el quinto del Ciclo Único.

El reparto de estas horas de formación también es desigual en ambos casos. En la Universidad de Sevilla, de las 440 horas que forman el Practicum, se dedican 72 a una Formación Previa y posterior al período de prácticas, y el resto se emplean en el Centro, aunque no se especifica bien el número de horas que correspondería a las reuniones con el tutor académico y tampoco queda claro en qué actividades se reparten las horas de desempeño en el centro educativo.

En el caso boloñés estas especificaciones están más claras, pues se establecen períodos de observación (T2-T3) y períodos de “diseño, implementación y análisis de propuestas didácticas” (T4-T5), con lo cual éstas competencias cobran mayor relevancia, pues dos cursos completos de prácticas se dedican a esta actividad tan importante para la formación del docente. Por lo que respecta al papel de la supervisión, en el caso italiano también se especifican dos tipos de actividades de seguimiento, unas denominadas “indirectas”, que consisten en reuniones del alumno en prácticas con el tutor académico universitario y con un profesor del comité de prácticas, y otras denominadas “directas”, que recaen bajo la responsabilidad del tutor profesional en el centro educativo.

Con respecto a la segunda categoría, observamos que en ambas se alude a la colegialidad o trabajo en equipo como práctica fundamental de la profesión docente. En el caso de Bolonia también se enfatiza la importancia de las políticas de inclusión; sin embargo en el caso de Sevilla las alusiones a las competencias profesionales relacionadas con la Educación para la ciudadanía son más claras: fomentar la participación y el respeto, valorar críticamente la situaciones de aprendizaje y los proyectos educativos, observar de forma crítica y constructiva, etc.

Respecto a la tercera categoría, podemos ver como en Bolonia se concretan de manera más específicas las tareas a realizar por el alumno y muy en concreto se establecen en el T4 y T5 una tarea que consideramos de especial relevancia, el diseño, implantación y evaluación de propuestas educativas. En el caso de Sevilla las tareas no se especifican en qué momento se deben realizar las mismas, más allá del periodo de prácticas.

Finalmente, pensamos que en el Ciclo Único italiano, la “integración problemática” de los conocimientos teóricos y los saberes prácticos establece un ida y vuelta entre Universidad y centro de trabajo que permite una mayor reflexión sobre la experiencia, configurando un modelo circular de formación integral del docente (Salerni, 2016).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos XXXIX*, 1, 7-26.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, extra 2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749781>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- Dawson, P. (2016). Beyond a definition: toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher*, 43 (3), 137,145.
- Frabboni, F & Guerra, L. & Lodini E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socioeducativo*. Roma: Carocci.
- Latorre, M.J. & Blanco, F.J. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/269/pdf>
- Russell, T. (2012). Queen's University, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 71-91.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza (Università di Roma). *Revista Practicum*, 1(1).
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, n. 1, 1-22.
- UNESCO (2009). *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA FORMAR A NIÑOS Y NIÑAS EN EL EJERCICIO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA. ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN¹

José Antonio Pineda Alfonso

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
apineda@us.es*

Elisa Navarro-Medina

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
enavarro5@us.es*

Nicolás De-Alba-Fernández

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla
ndealba@us.es*

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años hay una gran cantidad de documentación que abogan por la integración de una educación para la ciudadanía en los sistemas educativos formales. Tanto la literatura científica como las diversas disposiciones legales emitidas por organismos a diferentes escalas, desde la local a la mundial, pasando por la nacional y la europea, proponen prácticamente de un modo unánime la adopción de medidas de diverso tipo que conduzcan a que nuestros sistemas educativos se orienten hacia la formación de una ciudadanía activa (Bolívar, 2016).

Sin embargo esta cuestión, aunque asumida por la mayor parte de la comunidad educativa, está sujeta a debates permanentes. Y esto es así porque implica, en primer lugar, definir como sociedad qué entendemos por ciudadano,

¹ Este trabajo es resultado parcial del proyecto con referencia 2015-1-IT02-KA201-015190, financiado por la Unión Europea en la convocatoria Erasmus Plus 2015 – Strategic Partnership for School Education, denominado “Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un’alleanza tra scuola e territorio (Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school, territory, community)”.

cuáles son sus características, qué papel le corresponde en la gestión de los problemas sociales, etc. Así, nos encontramos con propuestas que se ciñen a proponer la formación de las personas para que conozcan el sistema político y las normas sociales que están vigentes y aprendan a participar adecuadamente en los mismos, propiciando de este modo su buen funcionamiento y, en definitiva, su continuidad. Pero también hay otras propuestas que abogan por la formación de una ciudadanía más crítica y participativa, que sea capaz de gestionar corresponsablemente los problemas de la sociedad e incluso de pensar nuevas formas y sistemas para afrontar los mismos, más allá de los ya establecidos. Además de esto, en segundo lugar, requiere definir cuáles son las estrategias educativas más adecuadas para formar al modelo de ciudadano que se pretende construir. Efectivamente, la construcción de los saberes de diverso tipo que requiere la formación de un ciudadano en la sociedad actual va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos desligados de la realidad que es propia de la escuela tradicional. Por el contrario, estaría más ligada a la construcción de habilidades que permitan a los estudiantes acceder y gestionar de un modo adecuado el gran volumen de información y conocimiento social disponible. Además, deberían ser capaces de tener las herramientas para, a partir de esto, construir un conocimiento crítico sobre las realidades sociales. En último lugar habrían de ser capaces de articular propuestas que llevaran a enfrentar los múltiples problemas a los que se enfrenta la sociedad actual y, en último término, a la construcción de un mundo más sostenible desde una perspectiva social y ambiental.

En este contexto, la formación de los docentes para que sean capaces de afrontar con garantías la tarea de la formación de los ciudadanos que necesita la sociedad actual es un tema que se encuentra aún pendiente. Las propuestas que encontramos en este sentido son muy escasas, tanto en cantidad como en el calado de las mismas. Sin embargo, parecería evidente que la formación de los docentes en la actualidad se encuentra muy alejada de las necesidades de la formación de una ciudadanía. Así, nos encontramos en un contexto en el que la sociedad hace demandas más exigentes al sistema educativo y a sus profesionales, que siguen siendo formados en un modelo clásico de transmisión de conocimientos y alejado de los problemas de la realidad.

En todo caso, más allá de estos debates, resulta evidente que la sociedad contemporánea necesita tener ciudadanos formados capaces por un lado de participar activa y responsablemente en la construcción de democracias más avanzadas; por otro lado, los graves problemas globales a los que se enfrenta nuestro planeta demandan de una ciudadanía corresponsable que asuma el reto de buscar una soluciones a los mismos, que permitan la construcción de un planeta más justo y sostenible para todos. El presente trabajo describe, de un modo muy resumido un proyecto de investigación europeo que se dedica a profundizar en la cuestión de la formación de los docentes en el ámbito de la educación para la ciudadanía y la participación.

2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO STEP ERASMUS+

El proyecto STEP financiado en la convocatoria de Erasmus+ (2016-2019), se convierte en un marco que permite investigar y profundizar en la educación para la ciudadanía en el marco escolar. El proyecto, que se desarrolla en tres países con la participación de cuatro universidades: Universidad de Milano-Bicocca (unidad responsable), Universidad de Bolonia, Universidad de Aix-Marseille y Universidad de Sevilla, tiene los siguientes objetivos:

1. Construir instrumentos de conocimiento y de interpretación de las diferentes culturas del territorio buscando el encuentro y la cooperación entre los saberes expertos de los diversos sectores profesionales.
2. Desarrollar un modelo de investigación-formación sobre el tema de la educación para la ciudadanía.
3. Elaborar prácticas didácticas innovadoras para favorecer la competencia de la ciudadanía activa a través de la educación para la sostenibilidad. Concretamente -y teniendo en cuenta que se trabajará en dos niveles: la formación ciudadana de los estudiantes y la formación de los docentes para formar ciudadanos-:
4. Desarrollar la colaboración interregional e internacional de una forma estructurada. Concretamente: Validar y difundir los resultados conseguidos y las experimentaciones en dos niveles: la formación de los docentes y la formación de los alumnos, a través de iniciativas nacionales e internacionales.

3. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

Como la mayoría de las investigaciones educativas que se desarrollan en los últimos años, ésta se sitúa dentro del campo de los métodos mixtos, pues combina elementos, como los sistemas de categorías o los estudios estadísticos, propios del paradigma cuantitativo o racionalista, con elementos y estrategias provenientes del paradigma naturalista o cualitativo, como el análisis de caso, la observación participante, o la investigación-acción (Cohen, Manion & Morrison, 2013; Creswell, 2007).

Dentro del paradigma cualitativo se ha seguido una estrategia de investigación-acción, y dentro de este campo se pone el énfasis en la vertiente formativa para los docentes participantes, en este sentido conecta con la denominada investigación-formación (Mezirow, 2000; Knowles, 1993; Magnoler, 2012). Por otra parte, la investigación-formación aplicada a la experimentación didáctica se vincula con la formación permanente del enseñante como competencia profesional básica en los estándares de la Comisión Europea².

2 http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf p. 34.

Además, este enfoque se ha complementado con el estudio de caso, tal como describió Stenhouse (1979). Se trata con esto de realizar una descripción densa y un análisis y reflexión sobre los hechos vividos por el investigador (Schön, 1983), que se registran a través de una serie de procedimientos de recogida de datos y de protocolos de observación. Finalmente, el análisis de los datos se realizará siguiendo el modelo de análisis del contenido a través de una serie de categorías apriorísticas.

4. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

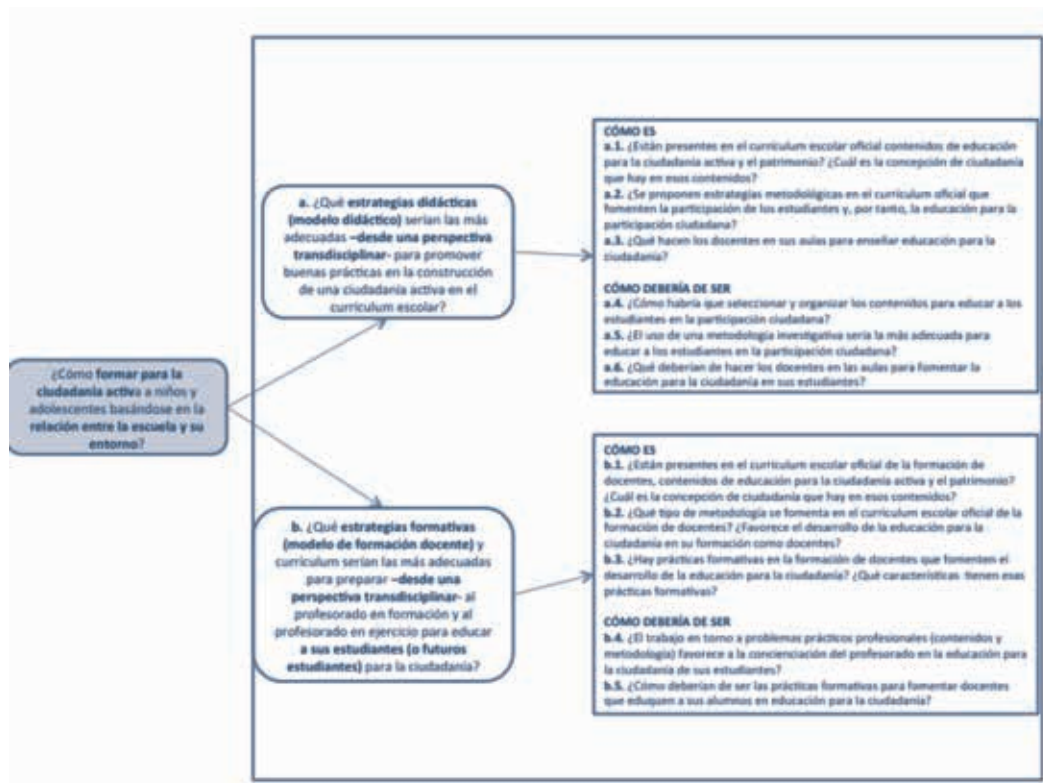
En este sentido, el proyecto se plantea investigar un problema general que quedaría formulado del siguiente modo: ¿Cómo formar para la ciudadanía activa a niños y adolescentes basándose en la relación entre la escuela y su entorno?

Y que, a su vez, se concreta en dos problemas que abordan la importancia de conocer tanto las estrategias didácticas como formativas del profesorado en relación a la promoción y construcción de una ciudadanía activa en el ámbito escolar:

- a. ¿Qué estrategias didácticas (modelo didáctico) serían las más adecuadas – desde una perspectiva transdisciplinar- para promover buenas prácticas en la construcción de una ciudadanía activa en el currículum escolar?
- b. ¿Qué estrategias formativas (modelo de formación docente) y currículum serían las más adecuadas para preparar –desde una perspectiva transdisciplinar- al profesorado en formación y al profesorado en ejercicio para educar a sus estudiantes (o futuros estudiantes) para la ciudadanía?

Estos dos problemas, que guían el desarrollo y ejecución del proyecto, recogen a su vez una serie de problemas específicos que se pretenden investigar desde dos perspectivas. Por una parte, desde una perspectiva de conocimiento de la realidad en torno a las estrategias didácticas y formativas, qué es lo que está ocurriendo en las aulas de infantil y primaria para el fomento de la educación para la ciudadanía, y por otra parte, cómo deberían de ser esas estrategias didácticas y formativas para que verdaderamente provocasen cambios significativos que mejoren la educación para la ciudadanía activa. De este modo, el planteamiento de problemas quedaría así:

FIGURA 1. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo de estos problemas, el equipo de investigación ha planteado, como ya se ha comentado, una metodología basada en la estrategia de investigación-acción que se desarrolla en tres fases:

La primera fase recoge un estudio documental a nivel curricular, tanto de la legislación que regula las etapas de educación infantil y primaria, como del currículo de las titulaciones universitarias para la formación de docentes en estas etapas educativas. Esta fase, fundamentalmente realizada con un análisis de contenido con un sistema de categorías en tres niveles de formulación (de lo simple a lo complejo) (García, 1995), ha permitido conocer las deficiencias que a nivel curricular se encuentran dentro de los programas educativos y formativos en torno a la educación para la ciudadanía activa, el patrimonio y la sostenibilidad y ha fomentado la elaboración de algunas líneas guía que pueden convertirse en eje de desarrollo de un currículo de educación para la ciudadanía transnacional.

La segunda fase del proyecto analiza las propuestas formativas que se llevan a cabo en los contextos universitarios y que pretenden conocer si, más allá de las referencias curriculares de la titulación, en las asignaturas se trabaja la educación para la ciudadanía como un elemento fundamental de la formación y el desarrollo profesional de los futuros docentes. En esta fase, se toma como instrumento de recogida de información las producciones que se derivan del proceso formativo de las asignaturas y que nos permiten conocer en qué medida la formación que ofertamos a los futuros docentes está encaminada a su propio desarrollo profesional en competencias ciudadanas y al de sus futuros estudiantes.

La tercera y última fase se basa en el estudio de cuatro casos en cada una de las universidades participantes que permiten conocer qué ocurre y qué cambios formativos se necesitan para educar a los estudiantes en el marco de una ciudadanía activa responsable.

5. PARTICIPANTES

Cada universidad proporciona al proyecto un grupo de investigadores y otro de profesores colaboradores en la investigación. Además, participan en cada grupo un conjunto de maestros que experimentan en clase propuestas didácticas relacionadas con la educación para la ciudadanía, y estos a su vez tutorizan a maestros en prácticas, que también participan en el proyecto.

En el caso de la Universidad de Sevilla participan 8 investigadores que son al mismo tiempo tutores académicos de alumnos de magisterio en formación que realizan sus prácticas en uno de los colegios de Educación Infantil o de Educación Primaria colaboradores del proyecto.

6. EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

La experimentación en clase de las propuestas didácticas ha estado precedida por una serie de actividades formativas, unas en forma de taller internacional en las que han participado también representantes de organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación no formal, estableciendo, de esta forma, colaboraciones y sinergias con la educación formal. Por otra parte, dentro de los equipos nacionales se han organizado sesiones de trabajo y focus-group formados por los investigadores del proyecto, los maestros investigadores que van a experimentar en sus clases las propuestas didácticas, y los alumnos y alumnas en prácticas que van a participar en la investigación.

Se trata con todo esto de promover la formación de los participantes en la enseñanza de la ciudadanía activa, diseñando propuestas didácticas de manera colaborativa y participando en el diseño de los instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar en la experimentación. Los trabajos de diseño de propuestas didácticas se depositarán en una plataforma de e-twinning para ser compartidos por los docentes y estudiantes de magisterio. La comparación entre los 4 estudios de caso podrá poner en evidencia el sistema de formación de los maestros de cada país sobre la ciudadanía activa a través de la educación ambiental y patrimonial, la presencia de los temas en los diversos currículos nacionales, el éxito de la experimentación en clase y la validez y eficacia del modelo de investigación-formación.

Finalmente las propuestas didácticas elaboradas para cada uno de los colegios en los que se van a realizar los análisis de casos:

- 1) CEIP Federico García Lorca: El patio de mi escuela.
Se trata de un proyecto para Educación Infantil que involucra a todo el colegio y que toma como objeto de estudio el patio del colegio como lugar de todos, como espacio para la convivencia, y al tiempo trata de mejorarlo.
- 2) CEIP Pedro Garfías: La venta de los Gatos.
La venta de los Gatos es el lugar donde el poeta romántico sevillano Gustavo Adolfo Bécquer escribió algunas de sus obras más importantes. Hoy es un lugar casi abandonado en el barrio donde se sitúa la escuela. Esto se convierte en el centro de interés para los alumnos de Educación Infantil para tomar conciencia de la importancia de recuperar los lugares emblemáticos de la comunidad y sus significados.
- 3) CEIP Huerta de Santa Marina: La energía que nos mueve.
Se desarrolla un proyecto para Educación Primaria que moviliza el conocimiento en torno al problema del consumo de energía y su relación con la sostenibilidad. Este proyecto pretende contribuir a la alfabetización científica como parte de la ciudadanía y a recuperar las tradiciones en el uso racional de la energía como parte del patrimonio inmaterial de la comunidad.
- 4) CEIP Príncipe de Asturias: El cuidado de nuestros mayores.
Esta temática se convierte en el motivo para que un grupo de escolares de Educación Primaria tomen conciencia de los problemas de su comunidad, y en concreto del cuidado de sus mayores. Esto implica la concepción del envejecimiento activo y del diálogo intergeneracional como parte fundamental de la ciudadanía. El concepto de cuidado podría ser definido como la actitud de no ser indiferente a los problemas de los demás.

Dentro del marco de la construcción de un currículum transnacional de educación para la ciudadanía que es uno de los objetivos del proyecto, las propuestas didácticas diseñadas tienen las siguientes características:

- 1) Están contextualizadas en la realidad cotidiana de los aprendices, en conexión con sus preocupaciones, intereses y necesidades.
- 2) Tienen potencialidad para organizar una diversidad de contenidos curriculares y para embarcar a los alumnos en experiencias culturales ricas y complejas.
- 3) Se realizan con el protagonismo de los aprendices, lo que les permite empoderarse y adquirir destrezas y habilidades para comprender el mundo en el que viven y para participar activamente en él. En este sentido, más allá de una ciudadanía dependiente y asistida pretenden desarrollar una ciudadanía emancipada.
- 4) Estos proyectos pretenden recuperar la memoria y la conciencia de la comunidad como requisito para construir proyectos de vida buena.

7. INSTRUMENTOS Y FASES DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Los maestros-investigadores en los cuatro casos que se van a analizar utilizarán diversos instrumentos cualitativos para recolectar informaciones sobre el contexto económico, social, cultural y ambiental de la escuela, así como del contexto específico de la clase. Asimismo se utilizará un cuestionario para obtener información sobre las representaciones sociales o creencias de los maestros sobre los métodos para la enseñanza de la ciudadanía activa. También se utilizarán los cuestionarios para las familias, para saber cómo participan en la escuela, cómo participan en la colectividad y en asociaciones, qué piensan de la educación en la escuela y en la familia en relación con la ciudadanía, qué actitudes para la ciudadanía se aprenden en la casa, etc.

Estos instrumentos se complementarán con sesiones de focus-group, formados por los investigadores, los maestros participantes en el proyecto y los alumnos de magisterio en prácticas, así como con la utilización del diario del maestro-investigador, las observaciones del maestro en prácticas, las grabaciones en vídeo y las entrevistas con los escolares.

- 1) Fase 1: previa a la intervención en los centros. Los participantes son los estudiantes de formación inicial de Educación Infantil o Primaria y los maestros investigadores. Se trata de obtener datos sobre las representaciones sociales y creencias que sobre la educación para la ciudadanía tienen los participantes en el momento previo a la intervención. Los instrumentos son diversos cuestionarios, entrevistas y focus-group.
- 2) Fase 2: Durante la intervención en los centros. Los participantes son los estudiantes de formación inicial de Educación Infantil o Primaria en prácticas y los maestros-investigadores de 4 colegios, que actuarán como tutores profesionales de éstos estudiantes. Se trata de hacer un seguimiento de

la formación de los maestros en servicio y de los maestros en prácticas en educación para la ciudadanía activa como meta de la investigación. Los instrumentos serían:

- a) Para los alumnos, el Diario profesional, la entrevista previa, las producciones de los alumnos del colegio y los focus-group.
- b) Para los tutores profesionales: el Diario del investigador, la entrevista previa y los focus-group.
- 3) Fase 3: Después de la intervención en los centros. Los participantes son los estudiantes de formación inicial de maestros en prácticas y los maestros-investigadores, tutores profesionales, de éstos. Los instrumentos serían:
 - a) Para los alumnos de magisterio en prácticas: la entrevista posterior, la memoria de prácticas, los focus-group.
 - b) Para los maestros-investigadores y tutores profesionales de alumnos en prácticas: la entrevista posterior, el informe del tutor, los focus-group.

Para el establecimiento de conclusiones se cruzarán los resultados entre los distintos casos dentro de un mismo país y entre los distintos países que participan en la investigación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Michigan: Sage.
- García, J. E. (1995). La transición desde un pensamiento simple hacia un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento escolar. *Investigación en la Escuela*, 27, 7-20.
- Knowles, M. S. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione, la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In Jack Mezirow and Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Sin Lugar: Basic Books.

- Stenhouse, L. (1979). Using Research means doing research. In Dahl, Helge, Anders Lysne and Per Rand (Eds.), *Spotlight on Educational Problems* (pp. 71-82). Oslo: University of Oslo Press.

PROYECTO CIVITAS: UNA INICIATIVA DE CIENCIA CIUDADANA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL CON EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES COMO DESTINATARIO¹

M^a Pilar Rivero Gracia

*Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
privero@unizar.es*

Marcos Guillén Franco

*Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
609093@unizar.es*

1. INTRODUCCIÓN: WEB 2.0 Y CIENCIA CIUDADANA

La tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos hasta tal punto que, como mantiene George Siemens (2005), la vida del conocimiento se mide ahora en años, o incluso en meses, y no en décadas o siglos, como se hacía anteriormente. En esta transformación ha tenido gran influencia lo que Tim O'Reilly denominó «Web 2.0» o «Web Social», la cual se caracteriza por convertir a los usuarios en creadores de contenidos unidos entre sí. Se constituye así una «interacción creativa», tal y como apunta Moreno (2002), por la que los usuarios dejan de ser espectadores pasivos de contenidos ya acabados para convertirse en coautores de los mismos.

Por lo tanto, el desarrollo de las nuevas tecnologías ofrece una excelente oportunidad para generar nuevos escenarios de actuación y participación en torno a la construcción del conocimiento. De este modo, las instituciones científicas no pueden conformarse con lo que venían haciendo hasta ahora: difundir y comunicar su actividad a través de canales en los que la información fluía de forma unidireccional, con los usuarios como destinatarios pasivos de la misma. Por el contrario, deben aprovechar estos nuevos escenarios de comunicación e interacción para dar pie a la participación de los destinatarios, gene-

¹ Esta investigación se ha podido llevar a cabo gracias a los proyectos: HAR2013-48456-C3-3-P: «Evaluación cualitativa de la acción cultural de yacimientos romanos con web 2.0» y EDU2016-78163-R: «Educomunicación web 2.0 del Patrimonio».

rándose así una conversación en torno a la actividad científica a la que hasta ahora no se estaba acostumbrado (Ojeda, 2010).

Así se ha llegado en nuestros días a la explosión de la denominada «ciencia ciudadana», entendida como aquella ciencia que se genera a través de la participación voluntaria de los ciudadanos, la cual está ocupando un espacio cada vez más relevante en los ámbitos científicos tanto internacionales como nacionales. Muestra de ello es el desarrollo de proyectos financiados por la Unión Europea como «RICHERS. Renewal, Innovation and Change: Heritage in European Society» o «Socientize. Citizen Science Projects». Cabe destacar que este último fue liderado por el Instituto de Investigación de Biocomputación y Física de Sistemas Complejos de la Universidad de Zaragoza (BIFI en adelante) así como por otras instituciones españolas agrupadas, desde 2011, en la Fundación Ibero-cívica (Rivero y Gil-Díez, 2016).

En definitiva, la transición de la web 1.0 a la web 2.0 ha propiciado una gestión más abierta del conocimiento y ha contribuido a una mayor democratización en la elaboración del mismo. Además de esta vertiente democratizadora, es indiscutible el carácter educativo que la ciencia ciudadana posee, ya que la implicación del voluntariado motiva su interés por aspectos a menudo desconocidos del «saber sabio», proyectando un diálogo entre el científico y el voluntario que aborda diferentes ámbitos educativos (Rivero y Gil-Díez, 2016). Desde las Humanidades y desde los estudios históricos, pese a no existir mucha tradición de colaboración entre voluntarios para crear contenidos, se están poniendo en marcha iniciativas que la procuran, como el caso del proyecto que se presenta a continuación.

2. EL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES COMO DESTINATARIO DEL PROYECTO CIVITAS

Esta situación que se acaba de describir, lógicamente, tiene una importante repercusión en el aula, ya que debemos tener siempre en cuenta que todo lo que ocurre fuera de ella se acaba reflejando dentro. De esta forma, la labor del profesor también debe adecuarse a los nuevos tiempos. Como mantiene Siemens (2005), las grandes teorías de aprendizaje usadas hasta ahora -conductismo, cognitivismo y constructivismo- fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología. Ahora, al profesor ya no le vale con saber mucho sobre los contenidos de su asignatura y con tener una serie de conocimientos pedagógicos que le permitan transmitir con éxito esos contenidos; además, el profesorado debe tener también un conocimiento tecnológico si quiere ser eficiente hoy en día, ya que su principal función es la de preparar a los futuros ciudadanos de un mundo digital (Koehler, Mishra, y Cain, 2015).

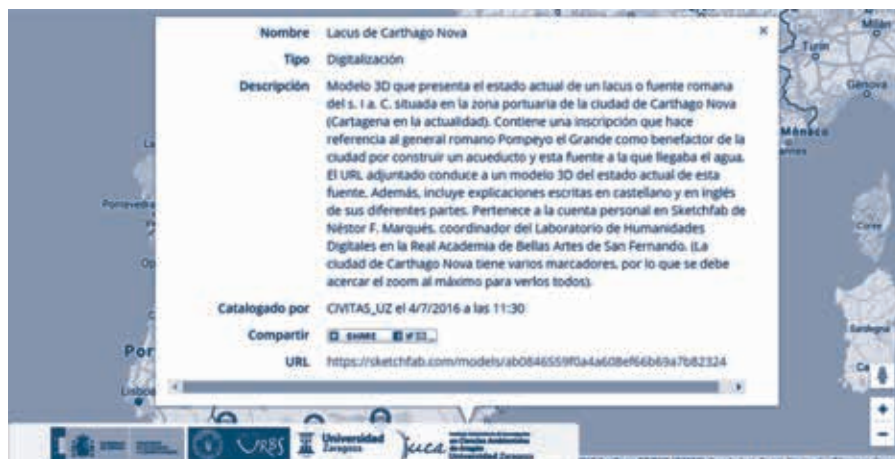
Como es lógico, la formación del profesorado de Ciencias Sociales debe dirigirse hacia ese camino y estos deben entrar en contacto con las nuevas formas de generar y gestionar el conocimiento -como son la web 2.0 y la ciencia ciudadana tanto para preparar sus clases como para darlas a conocer a los estudiantes. Precisamente, con el cometido de facilitar esta tarea, surge el proyecto Civitas, desarrollado desde la Universidad de Zaragoza y financiado a través del proyecto de investigación HAR2013-48456-C3-3-P: «Evaluación cualitativa de la acción cultural de yacimientos romanos con web 2.0 (CIVITAS)». Se concibe como una iniciativa de ciencia ciudadana que busca crear un contexto de comunicación que facilite la educación patrimonial en el entorno comunicativo y de interacción creativa propio de la web 2.0.

Actualmente, este proyecto está compuesto por una plataforma (<http://civitas.unizar.es>) que integra dos espacios abiertos de colaboración *online*, uno llamado Civitas_Arqueovirtual y otro Civitas_Redes. A través del primero se pretende realizar un catálogo geoposicionado de reconstrucciones virtuales y digitalizaciones de yacimientos arqueológicos romanos. A través del segundo se persigue elaborar un registro de redes sociales páginas de Facebook, cuentas de Twitter, blogs, etc. vinculadas a yacimientos arqueológicos romanos.

CIVITAS ARQUEOVIRTUAL A 14 DE ENERO DE 2017



EJEMPLO DEL TIPO DE INFORMACIÓN QUE CONTIENE CADA UNO DE LOS MARCADORES REGISTRADOS



Debido a la naturaleza del proyecto, en la elaboración de ambos espacios resulta fundamental la participación activa de los usuarios. Conviene aclarar que cuando se habla de ideas como «participación voluntaria de los usuarios» o «creación colectiva de contenidos», no se está pretendiendo que cualquier usuario sin ningún tipo de relación con la Historia o la Arqueología entre en la plataforma y escriba de lo primero que se le ocurra. Por el contrario, tanto ahora como en adelante, se está hablando de establecer una red de comunicación entre personas capaces de hacer aportaciones críticas y selectivas. De este modo, sería una participación ciudadana pero acotada a un perfil de usuarios determinado.

Mediante la construcción cooperativa de conocimientos por parte de estos usuarios, se pretende elaborar un repertorio de recursos que facilite la educación patrimonial dentro de contextos educativos formales, donde las propuestas metodológicas todavía suelen ser de carácter tradicional: el profesorado y/o el libro de texto son los transmisores de un conocimiento ya terminado (Martín y Cuenca, 2015). Por lo tanto, a partir de los principios de web 2.0 y ciencia ciudadana en torno a los que gira el proyecto Civitas, se proporcionaría al profesorado de Ciencias Sociales tanto modelos digitales de yacimientos arqueológicos romanos geoposicionados como espacios en redes sociales vinculados a estos u otros yacimientos para poder entrar en contacto con investigadores y con otros usuarios interesados (Rivero y Gil-Díez, 2016).

3. ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO CIVITAS

Vista la organización, la finalidad y los destinatarios del proyecto Civitas, así como su estrecha relación con la formación del profesorado de Ciencias Sociales, se presenta a continuación cuál es el estado actual del mismo, describiendo además los pasos dados hasta la fecha y anticipando su futuro más cercano. Conviene avisar desde un principio que todos los esfuerzos realizados hasta la fecha segunda semana de enero de 2017 han estado centrados en la primera parte del proyecto, basada en la idea de la web 2.0 como principio para estimular la comunicación y cooperación entre los usuarios registrados. Concretamente, los resultados obtenidos en ella son los que se recogen en el póster que se presenta en este Simposio. La segunda parte, ya centrada en la educación patrimonial dentro de las aulas, comenzará a ponerse en marcha a partir de enero 2017 gracias al proyecto EDU2016-78163-R: «Educomunicación web 2.0 del patrimonio». De otra forma no habría sido posible hacerlo, ya que no se puede poner en manos del profesorado un conocimiento colectivo que todavía no ha sido creado.

El proyecto Civitas fue lanzado a la red en julio de 2016, como bien se recoge en Rivero y Gil-Díez (2016). Sin embargo, en estos momentos iniciales su difusión fue reducida, ya que sólo se dio a conocer en el entorno de los espacios web de ciencia ciudadana relacionados con el BIFI y con el Observatorio de Ciencia Ciudadana de la Universidad de Zaragoza; en el blog de Heraldo de Aragón «tercer milenio»; en algunos grupos Facebook de temática arqueológica; y asimismo se comunicó la iniciativa a través de *mail* a los socios de la Sociedad Española de Arqueología Virtual (SEAV).

En diciembre de 2016, cinco meses después del lanzamiento del proyecto a la red, se realizó un registro detallado para conocer su evolución durante este transcurso de tiempo. El objetivo era analizar con profundidad el estado en el que se encontraba el proyecto Civitas antes de darle una difusión mucho más amplia de la que se le había dado hasta entonces. Por lo tanto, en el momento de realizar este registro todavía no se había puesto el proyecto al alcance de la ciudadanía y, como consecuencia, todos los yacimientos geoposicionados y todas las páginas en red social registradas habían sido añadidas por usuarios vinculados a grupos de investigación relacionados directamente con el proyecto.

Concretamente, dentro del mapa de Civitas_Arqueovirtual se contabilizaron 17 digitalizaciones y 45 reconstrucciones virtuales. Mientras que en el mapa de Civitas_Redex se registraron un total de 32 páginas en red social. Un total de 94 registros si sumamos ambos espacios. Teniendo en cuenta todos ellos, lo primero que se observó fue un gran desorden a la hora de aportar la información, ya que no había un patrón común que rigiera todos los registros añadidos. Como consecuencia, existía una falta de estandarización en la información aportada que convertía al proyecto en un espacio formado por numerosas partes sin ningún tipo de relación entre ellas, lo que podía generar en el futuro usuario

una sensación de desorganización y de falta de coherencia. Por lo tanto, fue necesario llevar a cabo un proceso de edición con el cometido de estandarizar todas las entradas hasta esa fecha registradas, ya que una cuestión básica para el desarrollo de iniciativas de ciencia ciudadana es que los voluntarios accedan a la colaboración de una manera consciente y clara (Rotman et al., 2014).

Además de esta falta de estandarización general, se encontraron una serie de errores concretos que también fueron corregidos con el objetivo de que los futuros participantes encontraran una plataforma de calidad que fomentara y facilitara su contribución:

CIVITAS_ARQUEOVIRTUAL	CIVITAS_REDES
<ul style="list-style-type: none"> - Tres registros catalogados como digitalización pasaron a ser reconstrucciones virtuales, ya que no mostraban el estado actual del yacimiento en cuestión sino una posible reconstrucción virtual en base a los restos hallados. - Por el contrario, seis registros catalogados como reconstrucción virtual pasaron a ser digitalizaciones, puesto que mostraban el estado actual del yacimiento mediante modelos 3D. - Un registro catalogado como digitalización pasó al mapa de Civitas_Redes, ya que no presentaba ningún yacimiento sino que conducía a una página web dedicada a dar información sobre puntos de interés arqueológico en Barcelona. - Otros tres fueron directamente eliminados puesto que no se ajustaban a los objetivos del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fueron eliminados ocho de los registros iniciales por la escasa calidad de su contenido y se crearon cinco nuevos para sustituirlos. De este modo, tres registros fueron eliminados y no fueron reemplazados porque su contenido no tenía cabida en este proyecto. - Un marcador registrado inicialmente en el mapa de Civitas_Arqueovirtual, fue pasado a este otro espacio.

En último lugar, también fueron detectadas y corregidas una serie de ausencias en el diseño de la plataforma para facilitar su manipulación por parte del usuario. Además, algunos de los textos fueron completados y, sobre todo, se dejaron establecidas unas normas de participación que aparecen en la pantalla siempre y cuando se pulse el botón «Ayuda». Lo que se persigue con estas normas de participación es evitar que se repita la situación encontrada al realizar este registro: falta de homogeneización. Por el contrario, con ellas se busca que el futuro participante voluntario tenga claro desde el primer momento los pasos a seguir y, sobre todo, la forma de llevarlos a cabo.

Acabado todo este proceso de edición, el 21 de diciembre se creó una página en Facebook (<https://www.facebook.com/civitas.unizar/>), con una cuenta de Twitter asociada (<https://twitter.com/CivitasUnizar>), cuyo cometido era in-

crementar la participación mediante la creación de una red de colaboración y ofrecer una escucha activa en red que proporcionase respuestas a las inquietudes y propuestas de los usuarios para impulsar acciones de educación patrimonial (Rivero y Gil-Díez, 2016).

En tan solo tres semanas, esta página de Facebook contaba con un total de 132 seguidores, siendo, en su gran mayoría, profesores de Universidad o de Secundaria relacionados con las Ciencias Sociales y profesionales de la Arqueología o de la documentación digital del patrimonio. Además, se superaron las 300 visitas en este período de tiempo. De esta forma, se había conseguido uno de los objetivos iniciales: crear una red de comunicación entre personas capaces de hacer aportaciones críticas y selectivas. Sin embargo, el número de recursos catalogados en la plataforma Civitas apenas ha variado, ya que de estos 132 seguidores de la página de Facebook sólo se han registrado 4.

ESTADÍSTICAS DE LA PÁGINA DE FACEBOOK CIVITAS UNIZAR



Fuente: Elaboración propia 21 de diciembre de 2016 - 14 de enero de 2017

Nos lleva esto a pensar que, a pesar de existir cierto interés por este tipo de proyectos que persiguen una colectivización del saber para ponerlo luego en manos de profesorado y alumnado, todavía existen ciertas reticencias a participar en ellos y se prefiere encontrar un producto acabado, siguiendo el modelo tradicional de la web 1.0. También se ha observado el caso contrario, productores de información en la red muy activos pero que solamente se muestran comprometidos con los proyectos que ellos gestionan o que están mucho más interesados en páginas con contenidos históricos más anecdóticos - grandes hazañas y personajes, misterios sobre civilizaciones del pasado, etc.

De este modo, creemos que todavía queda mucho camino por recorrer para que desde la educación formal se aprovechen las nuevas posibilidades que ofrece la sociedad actual. Para conseguirlo, resulta fundamental formar un profe-

sorado consciente de nuestra nueva estructura técnica que, entre otras muchas cosas, nos permite una comunicación ubicua y una interconexión general entre toda la información (Lévy, 2004). Consciente también de que las TIC por sí solas no hacen nada, sino que deben ser los propios docentes quienes sepan darles un uso adecuado. Es decir, deben ser capaces de usarlas para conseguir una innovación pedagógica y no una simple innovación tecnológica. Se espera siguiendo pasos en esta línea una vez que se ponga en marcha la segunda parte de este proyecto.

4. CONCLUSIONES

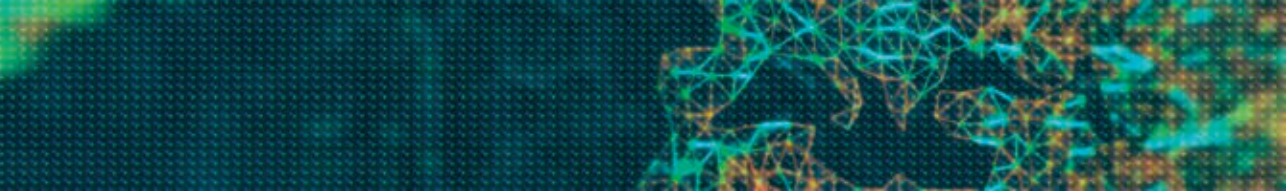
No es ningún secreto que, actualmente, vivimos en un mundo digital marcado por la emergencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Gracias a ellas se han producido grandes transformaciones en las formas de generar y gestionar el conocimiento, puesto que el avance tecnológico ha permitido a los usuarios dejar de ser espectadores pasivos de contenidos ya acabados para convertirse en coautores de los mismos. La educación formal no puede dar la espalda a esta nueva realidad, ya que su función principal es la de preparar a los futuros ciudadanos que deberán enfrentarse a las situaciones de ese nuevo mundo. De este modo, la formación del profesorado en general, y de Ciencias Sociales en particular, debe ser diferente a la manera en la que se venía dando hasta ahora, antes de que la tecnología tuviera un impacto tan grande en el aprendizaje.

Con el cometido de contribuir en esta línea surge el proyecto Civitas: una iniciativa de ciencia ciudadana que busca crear un contexto de comunicación 2.0 que ofrezca al profesorado de Ciencias Sociales un repertorio de recursos apropiados para impulsar la educación patrimonial en las aulas. Se pretende iniciar a través de él un largo camino del que todavía queda mucho por recorrer.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona/ México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. [versión electrónica]. Recuperado el 20 de diciembre 2016, de: www.oei.es/tic/planeta_web2.pdf.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Recuperado el 6 de enero 2017, de: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>.
- Martín, M. y Cuenca, J.M^a. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>

- Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia*. Barcelona: Paidós.
- Koehler, M.J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10, 9-23. Recuperado el 8 de enero 2017, de: <http://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf>.
- Ojeda, C. (2010). *Cultura y tecnologías digitales: de la gestión a la participación*. Consultado el 18 de diciembre 2016, de: <https://neomuseos.wordpress.com/2010/11/10/cultura-y-tecnologias-digitales-de-la-gestion-a-la-participacion/>
- Rivero, P. y Gil-Díez, I. (2016). Ciencia ciudadana, arqueología y educación patrimonial: el lanzamiento del proyecto CIVITAS. Comunicación presentada en el *VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano: 2016, 2-4 de noviembre*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 578-584. [en prensa].
- Rivero, P. y Mur, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 30-37.
- Rotman, D., Hammock, J., Preece, J., Hansen, D., Boston, C., Bowser, A., He, Y. (2014). Motivations Affecting Initial and Long-Term Participation in Citizen Science Projects in Three Countries. In *iConference 2014 Proceedings*, pp. 110–124. Recuperado el 19 de diciembre 2016, de: <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/47301>.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.



PIDO LA PAZ Y LA PALABRA. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA CIUDADANÍA EN EL ALUMNADO DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DEL PAÍS VASCO

Aritza Saenz del Castillo Velasco

*Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz
Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco
aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus*

Joseba Iñaki Arregi Orue

*Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz
Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco
josebainaki.arregi@ehu.eus*

Ana Isabel Ugalde Gorostiza

*Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz
Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco
anaisabel.ugalde@ehu.eus*

1. INTRODUCCIÓN

El devenir de las sociedades contemporáneas lleva consigo implícitamente un debate interesante en torno a la conformación del sujeto social y cómo debe ser la relación entre el individuo, la sociedad y el estado-nación. En este aspecto, el análisis de la participación ciudadana en los sistemas sociopolíticos cambiantes se antoja clave. Algunos autores señalan la desafección social y política de la población como una de las principales características de la sociedad actual (Print y Milner, 2009; Ugarte, Repáraz y Naval, 2013). Como resultado de este desapego de la ciudadanía, en los últimos años se está produciendo un incipiente auge de los movimientos y formaciones anti-establishment de marcado carácter populista y xenófobo. La sociedad globalizada y postmoderna se caracterizaría así por una creciente individualización, atomización, fragmentación de las formas tradicionales de la vida comunitaria y un alejamiento de la ciudadanía frente a las tomas de decisión y a los órganos de poder (Neubauer, 2012). Ante este panorama, muchos son los que dirigen la mirada hacia el mundo de la educación y exigen responsabilidades (Priegue y Sotelino, 2016).

Recogiendo esta demanda, la UNESCO definió los pilares sobre los que debía cimentarse la educación del siglo XXI, entre los que destacarían el principio de “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). De este modo, la educación formal, junto a la familia, los medios de comunicación, el círculo de amistades, etc. debe ser considerada una herramienta muy importante que determina en sumo grado los procesos de socialización de las personas y por ende, la construcción de un determinado modelo de sociedad (De Alba, García y Santisteban, 2012). Dentro de este ámbito, las Ciencias Sociales, y en especial la Educación para la Ciudadanía, tienen una responsabilidad manifiesta en los procesos de integración del alumnado en la sociedad que le rodea, y en última instancia, en el desarrollo de la competencia social y ciudadana que fomentaría su participación activa y reflexiva y su pensamiento crítico y creativo (Pagès y Santisteban, 2010; Kerr, 2008; López y Valls, 2012).

Teniendo esto presente, resultan necesarios los estudios relacionados con la Educación para la Ciudadanía dentro del campo de investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Dentro de este ámbito existen multitud de análisis que abordan temáticas diferentes (Hahn, 2010). El estudio que aquí presentamos tiene por objeto analizar las representaciones sociales que el alumnado de la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria-Gasteiz (EHU-UPV) tiene sobre la enseñanza-aprendizaje de Educación para la Ciudadanía, enlazando con un campo importante de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Así, nos acercaremos a la formación inicial del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana partiendo de las percepciones del alumnado (conocimientos previos desde donde enfocar nuestra acción formativa) sobre determinados conceptos relacionados con la competencia social y cívica y sus dos áreas de conocimiento (Ciencias Sociales y Valores sociales y cívicos).

2. METODOLOGÍA

En base a los principios del constructivismo, el examen de los conocimientos previos del alumnado es una premisa ineludible para el inicio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Lerner, 1996). En esta línea, el análisis de las representaciones sociales que posee nuestro alumnado sobre ciertos conceptos políticos y cívicos relacionados con la educación para la ciudadanía nos permitirá evaluar los conocimientos sociales que han adquirido y cómo ha sido el proceso de apropiación. De esta manera podremos identificar los significados con los que observan, interpretan y actúan dentro de la sociedad y la identidad que construyen en torno a ellos (Galam y Moscovici, 1991). Igualmente, este análisis permite indagar en los mecanismos de construcción de identidades y significados en torno a un concepto determinado (ciudadanía, participación, derechos, justicia...), y más concretamente, cómo este proceso está influencia-

do por las culturas de socialización de que son partícipes los individuos (Freedman, Weinstein, Murphy y Longman, 2008; Niens y Chastenay, 2008).

En segundo lugar, el acercamiento a las representaciones sociales nos facilitará atender y modificar sus estereotipos y reelaborar sus concepciones a través del proceso de andamiaje de los nuevos conocimientos y así poder orientar a los y las estudiantes en el mundo social en base a los fundamentos de la competencia social y cívica. En definitiva, contribuir al cambio conceptual a través de la enseñanza y la educación formal, trascendiendo los saberes adquiridos por otros medios no formales o informales (Castorina, 2001; Lenzi y Castorina, 2000).

Dicho lo cual, y teniendo presente las líneas de investigación de Educación para la Ciudadanía propuestas por Pagès y Santisteban (2009) y relacionadas con el conocimiento de la organización social, los sistemas políticos y la cultura política, la presente propuesta tiene como objetivo indagar en el concepto de democracia y su representación en el alumnado. Este es un concepto muy amplio que ha sido reapropiado para describir y explicar realidades sociales muy distintas (Dahl, 1999; Sartori, 2007; Held, 1999). Ante este panorama, debemos identificar cuál es el significado que le otorga el alumnado al concepto de democracia y saber si está en consonancia con los dictámenes marcados por el nuevo decreto curricular implantado en la Comunidad Autónoma Vasca, Heziberri 2020, donde se le concede un lugar relevante. Así, entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, y más concretamente dentro del apartado correspondiente a la competencia social y cívica, se introduce la siguiente premisa: “Conocer las características distintivas de la democracia y los valores y actitudes cívicas a ella asociados y la organización territorial e institucional y la forma de gobierno que la articula”.

La obra “Educación para la Vida en Democracia” publicada en 2003 por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos nos servirá como guía para conducir este análisis. En esta propuesta nos centraremos en la unidad didáctica denominada “Vivamos la Democracia”, la cual analiza el concepto de democracia desde su plasmación social en la vida cotidiana de los ciudadanos y ciudadanas. Los ejercicios que contiene nos servirán de herramienta de evaluación de las percepciones y conocimientos adquiridos por alumnado de Formación Inicial del Profesorado del primer curso del Grado de Educación Primaria a lo largo de su carrera estudiantil, con especial incidencia de la enseñanza recibida en los últimos años en torno a Educación para la Ciudadanía y las Ciencias Sociales.

Respecto a la muestra trabajada, este análisis ha contado con la participación de 59 alumnos y alumnas pertenecientes al curso académico 2015-2016 y cuyas edades oscilan entre los 18 y los 20 años. Respecto a la recogida de datos, ésta se ha realizado de forma grupal. De este modo, hemos dividido la clase en nueve grupos de trabajo cooperativo al objeto de vislumbrar sus competencias sociales y sus habilidades para trabajar codo con codo con sus iguales y medir su capacidad para llegar a consensos.

En el desarrollo de este análisis hemos elegido la primera actividad propuesta en la unidad didáctica antes citada. En ésta, que parafrasea la obra de Sartori y lleva por título *¿Qué es la democracia?*, los alumnos y alumnas deberán ilustrar con fotos, dibujos o caricaturas extraídas de diferentes fuentes de información (periódicos, revistas, internet...) los siguientes conceptos relacionados con la democracia y los valores y actitudes personales y grupales necesarios para su puesta en práctica en la vida cotidiana (Pluralismo, tolerancia, participación, diálogo y solidaridad). Seguidamente, deberán explicarlos uno a uno y justificarlos debidamente. Es un ejercicio interesante, pues nos acercará a la identificación que hace el alumnado de los diferentes conceptos y el significado que le otorga a cada uno de ellos. Así, las personas tenemos un “*número limitado de significados asociados a un determinado objeto de representación*”, donde quedará patente la cercanía o distanciamiento de otros significados que son plasmados en nuestras palabras y explicaciones (Doise et al., 1993).

El procesamiento de la información obtenida tras la ejecución de esta actividad se realizará en dos fases. Primeramente se analizarán las imágenes, pues como señala Peter Burke (2005) *“las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada. Son irremediabilmente mudas”*. Para realizar esta lectura seguiremos las pautas de análisis marcadas por el autor, donde se identificará la temática, los protagonistas, los símbolos, etc... y su posible significado al objeto de interpretar la intencionalidad del alumno o alumna al asociar esa imagen a un concepto determinado. Seguidamente, realizaremos un análisis crítico del discurso, y más concretamente, centraremos la atención en las formas de significado aparecidas en la narración y en el argumentario de los y las estudiantes (Wodak y Meyer, 2003). Así, emprendemos un proceso de categorización de las ilustraciones y explicaciones obtenidas, donde atenderemos a las regularidades manifestadas por cada grupo de alumnos y alumnas y a la frecuencia de los términos empleados y el significado a ellos asignado. Esto nos facilitará enormemente la interpretación de sus respuestas, ya que nos ofrece una visión de conjunto y posibilita los análisis comparativos (Martínez et al., 2006; Barton, 2006).

3. RESULTADOS

Antes de entrar a tratar los resultados obtenidos, conviene subrayar que las ilustraciones contribuyen a edificar un estereotipo concreto de determinados grupos étnicos, culturales y raciales, pues son dibujados resaltando determinadas características, y sobre todo los fenotipos (negro con pelo a lo afro o rastas, indio con coletas; chino con los ojos rasgados), que muestran una homogeneidad que no es acorde con la realidad y pueden distorsionar los conocimientos del alumnado y limitar su conceptualización de la ciudadanía a un mero rasgo.

No obstante, consideramos importante su empleo y análisis pues contribuyen de manera extraordinaria a condensar el significado de determinados conceptos.

Dicho lo cual, el concepto de pluralismo necesario para el desarrollo de cualquier democracia, es identificado con imágenes asociadas al interculturalismo, el multiculturalismo y la libertad. Así, las explicaciones de tres grupos ahondan en el reconocimiento y aceptación de la diversidad tanto cultural, económica como política-ideológica en la conformación de una sociedad democrática, primando en todas ellas el rasgo cultural. No obstante, estas explicaciones parecen quedarse en un plano teórico derivado de la asimilación de un discurso oficial “políticamente correcto”. Contrariamente, dos grupos de alumnos y alumnas han traspasado esta conceptualización restringida del pluralismo y han incidido en la convivencia e interacción entre diferentes.

En lo que respecta a la identificación del pluralismo con la libertad, y atendiendo a las justificaciones del alumnado, encontramos razonamientos cercanos al pensamiento postmoderno. Así, subrayan la existencia de distintas realidades entre los seres humanos y distintos puntos de vista respecto a la vida y su forma de llevarla a cabo, los cuales merecen todo respeto. Otro grupo concibe la pluralidad como tolerancia y respeto al diferente, destacando el tema racial, al objeto de garantizar su asertividad que le permita una participación activa en la sociedad, y por ende, una mayor integración. Finalmente, un último grupo identifica el pluralismo con la armonía social y lingüística que cree debe desarrollarse en los ambientes escolares multilingües del País Vasco.

En referencia al concepto de tolerancia, la mayoría de imágenes lo relacionan con la convivencia pacífica entre diferentes. De este modo, cuatro grupos han elegido un mismo dibujo compuesto por 6 niños y niñas de diferentes etnias y condición física unidos de la mano y en actitud sonriente. A esta ilustración le acompaña un pie de foto con el binomio tolerancia=paz.

Si profundizamos en las justificaciones de su elección, argumentan que la tolerancia se basa en el respeto a las personas diferentes. Esta diferencia puede darse en el plano físico, en el de las opiniones e ideas o en el de las tradiciones. Dos grupos van más allá, y además de “*aceptar que las personas somos diferentes (origen, ideas e intereses)*”, apuestan por la cooperación entre distintos como base de una sociedad democrática cohesionada y justa, pues “*la simple aceptación no implica trabajar y vivir juntos*”. En la misma línea, otros dos grupos subrayan que “*todas las personas son iguales en derechos*”, sin explicitar a cuales se refieren. Finalmente, otro grupo retoma el tema de los derechos de una forma más concreta, y focaliza el significado de la tolerancia en el “*derecho a la diversidad sexual*”.

Otra cualidad importante para el desarrollo de una sociedad democrática sería el de la participación ciudadana. El alumnado mayoritariamente relaciona este concepto con ilustraciones que muestran la posibilidad de mostrar la opinión sobre un tema concreto o con el hecho de pedir la palabra. Dos grupos ahondan en este aspecto e identifican la participación con el derecho a decidir

del individuo sobre diferentes temas que afectan a su vida, donde uno de ellos resalta la juventud o los y las jóvenes como sujeto de decisión. Una de las ilustraciones elegidas por estos grupos así reza: *“Yo decido sobre mi destino, sobre mi historia, sobre mi selva, sobre mi cultura, sobre mis ríos, sobre mi futuro”*. Por último, es interesante destacar que un grupo entiende la participación como la construcción colectiva de un proyecto.

Las explicaciones sobre la participación discurren por idénticos derroteros. Así, la mayoría de grupos han significado la participación como la intervención colectiva en la toma de decisiones. Eso sí, existen discrepancias e indefinición a la hora de concretar el sujeto de la toma de decisiones. Mientras dos grupos muestran con exactitud quien debe ser el sujeto (la juventud, todas las personas), los demás se pierden detrás de conceptos tan amplios y de complejo significado como puedan ser: ciudadanía, pueblo, sociedad, los cuales son vagamente explicados.

En el discurrir de una sociedad abierta el diálogo resulta ser una actitud fundamental. Este concepto es asociado a ilustraciones que muestran a personas en posición de habla y acuerdo, destacando los puntos en común de ambos intervinientes. En segundo lugar tendríamos las imágenes relacionadas con la capacidad de comunicación, donde se muestran la conversación entre una persona emisora y una receptora. Más detalladamente, dos grupos identifican el diálogo con la comunicación y el debate entre diferentes ideas y culturas, con el fin último de llegar a un entendimiento.

Respecto a las explicaciones o justificaciones otorgadas, la mayoría de grupos significan el diálogo como una herramienta que tiene por objeto dirimir las fricciones sociales en pos de un consenso. Seguidamente, estarían las interpretaciones que unen el diálogo a un acto de comunicación bidireccional e intercambiable entre emisor y receptor.

Como último concepto a analizar tenemos el de la solidaridad. Respecto a las imágenes seleccionadas, la mayoría del alumnado la emparenta con ilustraciones que representan la unión entre diferentes. De esta manera el dibujo más característico es el que muestra un mundo rodeado de niños y niñas de diferentes colores dados de la mano en actitud positiva. Seguidamente tenemos varias fotos que identifican la solidaridad con la caridad y la ayuda al necesitado. Por último, tenemos dos grupos que asocian la solidaridad a los derechos sociales y a la empatía.

Si atendemos a las explicaciones, una buena parte de los grupos significa la solidaridad en clave de empatía hacia los problemas sociales y apuesta por la intervención para buscarles solución. Igualmente importante son aquellos que conciben la solidaridad como una actitud o herramienta necesaria para garantizar la igualdad social y que fortalece el desarrollo democrático de una sociedad. Finalmente, otros dos grupos entienden la solidaridad como la capacidad para ayudar a los demás.

4. CONCLUSIONES

Una vez analizados los procesos de significación del alumnado respecto a los conceptos de pluralidad, tolerancia, participación, diálogo y solidaridad imprescindibles para la consolidación de una sociedad democrática, es de subrayar la presencia destacada de simbología y definiciones-conceptualizaciones relacionadas con la diversidad étnico-cultural de la sociedad. De esta manera, para el estudiantado la conceptualización de una sociedad plural, tolerante, dialogante y solidaria necesariamente debe pasar por la integración de las personas de diferentes razas, culturas, tradiciones, religiones, procedencias, etc.

En esta línea, hemos encontrado diferencias de enfoque entre visiones multiculturalistas e interculturalistas. Así, algunos grupos apuestan por el reconocimiento y el respeto al “diferente” como medio para lograr la integración y armonía social. Otros, por el contrario, consideran que esto no es suficiente y apuestan por la interacción y la cooperación entre distintos como medio de cohesionar la sociedad. Estas percepciones que atañen a varias de las características que debe poseer un sistema democrático, no dejan de ser reflejo del debate a que se enfrenta la sociedad actual, y europea en particular, ante el reto de los refugiados políticos, económicos y de guerra y su integración-asimilación en las sociedades de acogida. Una cuestión que ha trascendido el ámbito informativo-político y ha impregnado las representaciones sociales que posee nuestro alumnado.

Los conceptos de pluralismo, tolerancia y diálogo son concebidos vagamente en relación al ámbito de la política y de la ideología. Se mencionan, pero luego en las explicaciones no son desarrollados por ningún grupo. Esto deja entrever que en una sociedad que ha estado dividida durante años por el fenómeno de la violencia, la juventud, y los estudiantes de 18 a 20 años en particular, perciben remotamente la exclusión política e ideológica dentro de la sociedad vasca, síntoma de que el proceso de normalización en estos tres campos se está produciendo entre los ciudadanos y ciudadanas de este cohorte de edad.

En relación al concepto de solidaridad encontramos unas percepciones bastante acertadas. No obstante debe ser abordado con mayor detalle, pues en algún caso todavía sigue siendo conceptualizado como caridad.

Finalmente, respecto a la participación en la sociedad, la mayoría de grupos destacan el derecho a decidir como base fundamental del afianzamiento democrático. No obstante, no se define con precisión quién es el sujeto portador de este derecho, salvo en un grupo, y que materias deben ser consultadas. Éste grupo aludido subraya la mayor participación de la juventud en los órganos de decisión, es decir, su participación en las instancias políticas. Esta significación de la participación deja en evidencia la queja de parte de los y las jóvenes por no tener cabida en el sistema político actual, pero a la hora de buscar soluciones las iniciativas son etéreas y poco claras, demostrando un desconocimiento de los cauces de participación. Ello nos obligará a profundizar en el concepto

de democracia y sus diferentes tipologías, las diversas modalidades de sufragio (censitario, universal, universal masculino...) y los distintos medios de participación que ofrecen las democracias representativas. En definitiva, ahondar en los conceptos de “demos” o “pueblo”, súbdito y ciudadano y sus variados significados a lo largo de la historia, y cómo esto ha condicionado la relación e integración de las personas en los órganos de poder y de toma de decisiones.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barton, K. C. (2006). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Connecticut: IAP.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Castorina, J. A. (Coord.) (2001). *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dahl, R. A. (1999). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- De Alba, N., García, F. y Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Doise, W, Clémence, A. y Lorenci-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., y Longman, T. (2008). Teaching history after identity based conflicts: The Rwanda experience. *Comparative Education Review*, 52 (4), 663-690.
- Galam, S., y Moscovici, S. (1991). Towards a theory of collective phenomena: consensus and attitude changes in groups. *European Journal of Social Psychology*, 21(1), 49-74.
- Hahn, C. L. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(1), 5-23.
- Held, D. (1990). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Kerr, D. (2008). Research on Citizenship Education in Europe: A Survey. En V.B. Georgi (ed.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education* (pp. 167-179). Bonn: Bpb.

- Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo." En J.A. Castorina y A. Lenzi (Comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza del aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En VV.AA., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-117). Buenos Aires: Paidós.
- López, R. y Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp.185-192). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Martínez, N. M., González, X. M. S., y Llavador, J. B. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 55-71.
- Neubauer, T. (2012). A Critical Review of International Studies into Citizenship and Citizenship Education-Lessons for Citizenship Education in Slovenia. *JSSSE-Journal of Social Science Education*, 11(1).
- Niens, U., y Chastenay, M. H. (2008). Educating for peace? Citizenship education in Quebec and Northern Ireland. *Comparative education review*, 52(4), 519-540.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17(64), 8-18.
- Priegue, P., y Sotelino, A. (2015). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382.
- Print, M. y Milner, H. (eds.) (2009). *Civic education and youth political participation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rodino, A. M^a y Brenes, R. (2003). *Educación para la Vida en Democracia*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Sartori, G. (2012). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- Ugarte, C., Repáraz, Ch. y Naval, C. (2013). Participación y abstención de los jóvenes en las elecciones al Parlamento Europeo de 2009. Una respuesta desde la educación cívico-política. *Educación XXI*, 16(2), 209-230.
- Wodak, R. y Meyer, M. (eds.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: LAS MUJERES TOMAN LA HISTORIA

Begoña Sánchez Torrejón

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz

begonia.sanchez@uca.es

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La visión androcéntrica de la historia perpetua los roles sexistas invisibilizando a las mujeres y a sus aportaciones a lo largo de la Historia, la perspectiva patriarcal ejerce como modelo social hegemónico el referente tradicional de grandes personajes masculinos, borrando el rastro de las mujeres y sus contribuciones a la Historia.

Como señala Comas (1995), a través de la Historia se transmite a los alumnos varones, discursos y valores basados en el prestigio, el poder, la supremacía y el triunfo social que encumbren las estructuras de desigualdad sobre las que se asientan, mientras que en oposición se muestra a las alumnas escasos referentes históricos en los que poder identificarse, estos patrones sirven como instrumentos para perpetuar el sexismo.

La educación es una herramienta social imprescindible para la consecución efectiva de la igualdad de género entre hombres y mujeres, esta se convierte así en un factor determinante para garantizar la justicia y la cohesión social, por ello incluir la perspectiva de género en la didáctica de la Historia supone garantizar la equidad educativa, principio que rige la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

El estado de la cuestión nos invita a la reflexión de la urgente necesidad en la didáctica de las Ciencias Sociales a favorecer la renovación del discurso histórico sexista dominante para comenzar a visibilizar a las mujeres como sujetos históricos silenciados y empezar a reflexionar sobre la construcción del conocimiento histórico y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una visión igualitaria e innovadora. Pero el problema no se encuentra tan sólo en los currículos educativos, sino también en la percepción de la que parte el alumnado universitario del Grado de Educación Primaria de la Historia, por ello si el futuro profesorado no es capaz de poner en práctica una

perspectiva crítica para poder analizar las ausencias de género en el currículo será inviable posteriormente generar en el alumnado de Educación Primaria una visión sin sesgos de género de la Historia:

El profesorado universitario tiene la responsabilidad social de formar alumnado reflexivo y de mirada crítica, para lo cual ha de mostrar todas las perspectivas desde las que se puede interpretar la realidad pasada y presente. Incidir en el futuro profesorado sobre la relatividad del conocimiento y en su enriquecimiento desde la pluralidad ideológica es un punto de partida necesario para trabajar la igualdad de género en la educación (García, 2016:148).

Para que el futuro profesorado pueda implementar la perspectiva de género en las aulas es necesario favorecer el ejercicio auto reflexivo guiado para desarrollar competencias analíticas en esta línea, el papel de referentes femeninos es fundamental para la construcción del ideario igualitario de los futuros docentes de Educación Primaria: el trabajo que como docentes tenemos pendiente no es solamente incluir a las mujeres con los hombres, sino cambiar nuestra mirada, *complejizarla* para observar cualquier realidad social -de ayer o de hoy- como un sistema constituido y construido por hombres y mujeres con funciones y posibilidades de desarrollo social y personal no necesariamente idénticas, íntimamente enlazadas con una trayectoria histórica precedente y con la propia dinámica de relaciones de género, de relaciones de poder-entre los géneros, que cada sistema legítima, justifica o cuestiona(Fernández,2004:20).

2. PROPUESTA DE ESTUDIO

Planteamiento del problema

Nos encontramos en condiciones, en primer lugar, de plantear el problema abordado por la investigación. Como señala Ackoff (1953), un problema correctamente planteado está parcialmente resuelto, a mayor exactitud corresponden más posibilidades de obtener una solución satisfactoria. Esta propuesta de innovación didáctica surge de la propia reflexión práctica de la acción docente, en los años de experiencia como profesora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria, al trabajar con el alumnado, futuros docentes de Educación Primaria los contenidos establecidos por el currículo oficial de Historia, detectaba un gran desconocimiento de referentes femeninos en la Historia y las escasas mujeres que conocían, eran figuras con roles muy estereotipados o como personajes secundarios, las cuales perpetuaban los estereotipos de género tradicionales.

Precisamente la invisibilización de las mujeres y sus logros en la Historia constituye uno de los principales instrumentos de legitimación de la subordi-

nación y de perpetuación de las desigualdades, la ocultación historiográfica de las mujeres, a través de lo que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica, donde la escuela garantiza la posición dominante de algunos grupos sociales y favorece la legitimación de consensos en torno a los valores, creencias y a las visiones de mundo que desean imponer los grupos hegemónicos.

Justificación

Esta pesquisa de innovación docente materializa el deseo de que el futuro profesorado, actuales alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria, rompa el silencio cómplice de la comunidad educativa con respecto a la historia de las mujeres, y transforme así la realidad escolar a través de una didáctica innovadora de las Ciencias Sociales con perspectiva de género, para construir una escuela más igualitaria entre hombres y mujeres.

El principal agente de cambio de esta realidad desigualitaria entre hombres y mujeres en las aulas, son los y las docentes, para poder construir una sociedad democrática en donde estén presente en igualdad hombres y mujeres, donde se rompan la violencia del silencio el sesgo marcadamente androcéntrico de las interpretaciones de la historia que se ofrece en los libros de texto, en las programaciones didácticas, en general en todos los ámbitos de los centros escolares.

Objetivo

Toda investigación parte de unos objetivos que representan lo que se quiere hacer, lograr, o, simplemente, analizar. Los objetivos, que deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse (Rojas, 1981).

El objetivo general de esta investigación es *formar al futuro profesorado con perspectiva de género en la historia a través de una propuesta de innovación docente en la didáctica de las Ciencias Sociales para construir una escuela libre de sexismo.*

Este objetivo general de la investigación se concreta en varios objetivos específicos:

- Analizar los prejuicios sexistas que tiene el alumnado del grado de Educación Primaria con respecto al papel de la mujer a lo largo de la historia.
- Proporcionar una visión igualitaria de la historia con perspectiva de género.
- Sensibilizar y formar con perspectiva de género en el área de didáctica de las Ciencias Sociales.

- Plantear una propuesta de innovación práctica en la didáctica de las Ciencias Sociales para favorecer una escuela no sexista.
- Prevenir situaciones de discriminación por razón de género en la escuela durante la etapa de Educación Primaria.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación –acción participativa

A continuación nos centraremos en la metodología de investigación utilizada en este proyecto, que ha sido la investigación-acción. La investigación acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente (Rincón, 1997).

Delimitación de la población y el contexto de investigación

La muestra surge del universo poblacional que forma el total del alumnado del 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en la asignatura obligatoria Didáctica de las Ciencias Sociales II compuesto por 60 alumnas y alumnos, concretamente 48 alumnas y 12 alumnos.

Estrategias para la recogida de información: el cuestionario abierto

Una de las estrategias que utiliza la investigación-acción participativa para la recogida de información es el cuestionario abierto. Tras observar el desconocimiento sobre la temática, se pasó un breve cuestionario abierto anónimo a los 60 alumnos y alumnas del 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, que cursaban la asignatura obligatoria Didáctica de las Ciencias Sociales II.

Ejemplo del cuestionario abierto:

- ¿Creéis que hay mujeres que aportan cosas interesantes en la historia?
- Nombra a cinco mujeres relevantes en la historia
- ¿Crees que la historia es objetiva con las mujeres? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son los motivos por los que no se reflejan a las mujeres en la historia?

En una palabra expresa el papel de la mujer en la historia:

- ¿Te gustaría recibir formación sobre la historia de las mujeres? ¿Por qué?

Con respecto a la primera pregunta todos coinciden en que las mujeres aportan muchas cosas a la sociedad y a la historia, pero señalan que no se les representan en los libros de historia y que no conocen nada de las mujeres a lo largo de la historia.

Entre las mujeres que conocen destacan reinas y escritoras, señalar que no llegan a escribir la mayoría las cinco mujeres requeridas en el cuestionario, esto nos lleva a la reflexión del gran desconocimiento y las mujeres que conocen representan roles muy sexistas.

Todo el alumnado cree que la historia no es objetiva, pues invisibiliza a las mujeres, y la escriben los hombres donde solo reflejan el papel de estos, resaltar como muchos expresan como la historia está manipulada y que solo se trasmite lo que conviene o interesa por quienes la escribe, no solo en el tema a tratar si no también en otros temas.

Entre los motivos por los que no se reflejan a las mujeres en la historia, el alumnado señala que debido al machismo muchas mujeres no han podido ser conocidas en la historia, muchos expresan también que no saben, ni entienden que motivos provocan la invisibilización de las mujeres en la historia.

Las palabras que expresa el papel de la mujer en la historia para el alumnado son las siguientes: sumisas, segundo plano, invisibles, belleza, sometidas, silencioso, reinas.

Todo el alumnado desea recibir formación de la historia de las mujeres en la asignatura. Entre las reflexiones expresan que es necesaria para su buena formación como futuro profesorado, aluden que es necesario tener una visión de la historia donde estén las mujeres, señalan que no saben nada del tema. Es significativo destacar que muchos comentan que es la primera vez que reflexionan sobre el papel de la mujer en la historia y que son conscientes que tienen mucho que aprender sobre el tema. Muchos expresan que no entienden el motivo.

Como podemos observar en los datos obtenidos a través del cuestionario abierto, el alumnado, no tiene conocimiento y demanda formación en el tema a tratar. Es necesario para ello plantear a continuación una actividad de innovación docente, en la cual el alumando será el protagonista del proceso donde descubrirán diferentes mujeres importantes en la historia, las cuales desempeñaron diversos papeles significativos en su momento histórico.

4. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LAS MUJERES TOMAN LA HISTORIA

A nivel metodológico, se han planteado varias innovaciones; la metodología de trabajo surge de varias metodologías de enseñanza-aprendizaje, entre ellas del concepto de *flipped clas-rom*, es una expresión inglesa que significa “dar la vuelta a la clase”, también conocido como clase invertida. Otra metodología utilizada en la actividad propuesta se ha basado en el *Learning by doing*, el aprender haciendo propicia el aprendizaje significativo del propio alumnado y favorece la formación integral del alumnado donde este pasa a ser el centro en su proceso de adquisición y maduración de los diversos aprendizajes, donde el estudiante se convierte en agente activo de su propio aprendizaje, responsabilizándose del mismo (Smart & Csapo, 2007).

La propuesta de innovación docente se llevó a cabo en el 4º curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, en la asignatura obligatoria *Didáctica de las Ciencias Sociales II* compuesto por 60 alumnas y alumnos, se denominó “Las mujeres toman la historia”.

Planteamos una propuesta de intervención práctica donde el alumnado debía realizar una investigación sobre mujeres importantes que contribuyeron de manera relevante con sus aportaciones a la Historia. El trabajo se realizó en diez grupos de seis componentes, a los cuales se propuso una serie de mujeres: Hipatia de Alejandría, Cristina de Pizan, Olimpie de Gauges, Mary Wollstonecraft, Flora Tristán, Clara Campoamor, Emilie Pankhurst, Federica Montseny, Simone de Beauvoir y Ángela David.

Previo a la propuesta didáctica se realizó un cuestionario abierto, para detectar los conocimientos iniciales de los que partía el alumnado con el fin de favorecer el aprendizaje significativo sobre la mujer en la Historia y secuenciar los momentos de la actividad de manera que se potencie el descubrimiento de manera gradual por parte de los discentes.

Mediante el análisis del propio alumnado sobre sus conocimientos previos, a través de un diálogo guiado por la docente, de los datos obtenidos en el cuestionario abierto, el grupo clase reflexionó del gran desconocimiento que tenía con respecto a las mujeres en la Historia y de los roles estereotipados que tenían sobre los pocos referentes femeninos transmitidos por la Historia. Llegando a la reflexión de la importancia y la necesidad de tener una formación historiográfica con perspectiva de género para evitar seguir siendo transmisores de una visión sesgada y androcéntrica.

A través de la plataforma moodle que utiliza el campus virtual de la asignatura, se les facilitó previamente a los discentes información bibliográfica, videos explicativos, presentaciones en power point y documentos aclaratorios, estos materiales podían ser visionados y estudiados por el alumnado, previo al trabajo cooperativo guiado que se llevaría a cabo en clase.

Para conocer en profundidad a las mujeres objeto de estudio, se tuvo en cuenta otras categorías de análisis como la etnia, clase social, religión, determinantes en el estudio para evitar generalizaciones, entre los aspectos a investigar sobre las mujeres se plantearon:

- Ubicación histórica.
- El papel de la mujer en ese momento histórico.
- Datos biográficos a destacar.
- Aportaciones relevantes.

Mediante un seguimiento personalizado de los grupos de trabajo en la clase, se les tutorizaba y guiaba sobre la mejora de su trabajo y se resolvían las dudas, respondiendo a las necesidades individuales del alumnado, acompañándolo en su aprendizaje cognitivo. Por ello, la utilidad de la metodología *Flipped classroom* para poder llevar a cabo una atención individualizada adecuada “un marco que garantice que los estudiantes reciben una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann & Sams, 2012:6).

Posterior a la investigación, el alumnado debía plantear y realizar una actividad dinámica y participativa en clase adaptada a la etapa de Educación Primaria, mediante las exposiciones en clase y puesta en práctica de las actividades propuestas, se consiguieron muchos objetivos de aprendizaje, toda la clase participó en las actividades planteadas, implicándose y conociendo a todas las mujeres expuestas.

Con la idea de extrapolar la actividad fuera del aula, tras varias reuniones con la Delegación de la Mujer del Excelentísimo Ayuntamiento de Cádiz, esta facilitó las infraestructuras necesarias para llevar a cabo la actividad en la calle, mediante 10 stands ubicados en una céntrica plaza de Cádiz.

Se convenio con cinco colegios de Educación Primaria de Cádiz que fueron pasando gradualmente por la exposición “Las mujeres toman la Historia” donde el alumnado conocería a cada mujer de la Historia a través de las actividades lúdicas y dinámicas que los futuros docentes de Educación Primaria les plantearon. El alumnado de los diferentes centros de Educación Primaria tras pasar por cada stand y realizar en pequeños grupos las actividades propuestas por el alumnado del grado de Magisterio de Educación Primaria, en las que conocían la figura de una mujer y sus aportaciones a la Historia, conseguía al finalizar el recorrido histórico adquirir un conocimiento más global e igualitario de la Historia.

5. RESULTADOS

La valoración de la experiencia práctica fue muy positiva en múltiples aspectos, desde la gran satisfacción del alumnado por ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de una serie de actividades prácticas, dinámicas y útiles, el ampliar su sesgada visión de la Historia, el hecho de conocer referentes femeninos y el desarrollar la capacidad creativa con el planteamiento de actividades innovadoras y prácticas, en las que ellos fueron los protagonistas del aprendizaje.

Esta experiencia práctica mostró a los futuros maestros y a las futuras maestras de Educación Primaria la necesidad de una formación inicial del profesorado en la deconstrucción y problematización en el aula de toda una serie de estereotipos sexistas transmitido en la Historia. Posteriormente en el futuro desempeño de su labor docente, poder transmitir una Historia igualitaria donde se reflejen figuras femeninas relevantes en la Historia y conseguir un alumnado con una visión historiográfica con una nueva mirada, amplia y global desde la perspectiva de género.

La formación del profesorado, en el Grado de Educación Primaria en el área de las Ciencias Sociales, debe demandar del alumnado universitario nuevas formas de entender la Historia, con una perspectiva de género, basadas en el análisis de su propia práctica y de la reflexión crítica sobre las creencias sexistas que les influyen y propiciar una corriente historiográfica renovadora, visibilizando a las mujeres, como sujetos históricos silenciados y reflexionar sobre las estructuras de desigualdad que han hecho posible esa ocultación.

6. CONCLUSIONES

Consideramos de urgente necesidad la puesta en práctica de mecanismos efectivos para formar al profesorado desde la Educación Superior en un análisis crítico historiográfico desde una perspectiva de género, favoreciendo la reflexión epistemológica del carácter androcéntrico de la construcción del discurso histórico hegemónico, basados en metodologías innovadoras, para posteriormente educar en igualdad de género desde edades tempranas al alumnado de Educación Primaria y así favorecer la formación de ciudadanas y ciudadanos libres en espacios democráticos, a través de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Es una pieza clave en la construcción de una escuela igualitaria que el profesorado asuma un papel protagonista en la reflexión y revisión de sus conceptos y prácticas docentes con el fin de ofrecer nuevas experiencias de socialización al alumnado, libres de sexismo así como ha de servir de referencia cultural para la dinamización social del centro educativo generando espacios de diálogo y debate en el seno de la comunidad educativa, que permitan construir nuevas

prácticas innovadoras desde la didáctica de las Ciencias Sociales para hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Podemos llegar a la reflexión tras esta investigación-acción, que es clave que el propio futuro profesorado reconozca las desigualdades de género y las comprenda, para comenzar a desarticular desde las aulas universitarias la visión patriarcal en la enseñanza de la Historia. Mediante innovadoras metodologías, donde el alumnado sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y así llegar a lograr las competencias profesionales propuestas por las directrices de la educación en Europa en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Oregon: International Society for Technology in Education.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Comas, D. (1995). *Trabajo, género y cultura. La construcción de la desigualdad entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Díaz, S. (2010). *Discriminación o igualdad. La educación en el respeto a la diferencia a través de la enseñanza de la Historia*. Segovia: Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valladolid.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 185-24.
- García, A (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo. *Revista Ph*, 89, 147-149.
- Herrán, A. de la (Coord.). (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.
- Lewin, K. (1973). *Action research and minority problems. Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. London: Souvenir Press.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51-73.
- Rojas, R. (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by Doing: engaging students through learner centered activities. *Business communication Quarterly*, 70 (4), 451-457.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

APRENDER Y ENSEÑAR LA DOCENCIA: TRAYECTORIAS DE PROFESORES FORMADORES PRINCIPIANTES EN LOS CURSOS SUPERIORES DE HISTORIA

Sebastião Silva Soares

*Universidade Federal do Tocantins (Brasil)
sebastiaokenndy@yahoo.com.br*

Selva Guimarães

*Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)
selva@ufu.edu*

1. INTRODUCCIÓN

El desenvolvimiento de estudios sobre las especificidades y dificultades enfrentadas por los profesores principiantes en el ejercicio de la docencia ha sido foco de varios debates en el escenario educacional. El inicio de la docencia en la enseñanza superior es caracterizado como una fase de “supervivencia” y “descubrimientos”. Esta investigación tiene por objetivo analizar la constitución de la docencia de los profesores principiantes formadores de profesores de Historia en universidades públicas brasileñas.

Los colaboradores son profesores formadores de Historia, en la fase de (1 a 5 años) de trabajo en la docencia en la enseñanza superior, considerados principiantes (Huberman, 1992; García, 1999). La elección de los profesores principiante en la educación superior se justifica por ser una fase de descubrimientos, incertidumbres y superación. En esta etapa, el profesor pasa por varias situaciones que impactan la práctica pedagógica y la construcción de su identidad personal y profesional. En este texto seleccionamos la narrativa de uno de los profesores formadores que colaboraron en el estudio.

Huberman (1992) afirma que el inicio de la carrera de profesor está marcado como un estado de supervivencia y descubrimiento. El profesor es desafiado a una nueva realidad de actuación, o sea, el ser y el estar en la docencia. Muchos profesores comienzan a cuestionar su papel en el espacio de la sala de clases. Otros, encuentran en esa fase la oportunidad de descubrirse profesionalmente, asumir de hecho la docencia.

Para Garcia (1999) es una fase de conflictos y aprendizajes para el profesor, que sale del lugar de alumno y asume la condición de profesor. Para el autor, el profesor principiante es desafiado responder a las demandas institucionales y pedagógicas. Es puesta a prueba su seguridad y estabilidad emocional. El profesor comienza a articular los conocimientos obtenidos en el proceso de formación confrontándolos con los saberes vivenciados en las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Tardif (2014) el inicio de la docencia puede presentar un hilo conductor del equilibrio al desesperación, pues esa fase puede decir mucho sobre quien será el profesor, y como desarrollará su trabajo en la sala de clases. En el caso del profesor en la enseñanza superior, Bozu (2010) afirma que el inicio de la docencia es un momento importante para la construcción de la identidad del formador pues es donde él comienza a desarrollar la auto concepción sobre lo que es ser profesor, y al mismo tiempo movilizar diversos saberes para superar situaciones vivenciadas en su práctica, creando, así, la oportunidad de desarrollar un estilo propio de enseñanza: *También durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. En este primer año, se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza* (Bozu, 2010:319).

La identidad del formador principiante para el autor es un proceso de construcción, pues el inicio de la docencia es un espacio/tiempo de movilización, innovación y revisión de conceptos, creencias y valores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es también una fase de socialización de la cultura organizacional y conocimiento de los pares que contribuyen con la construcción de su identidad y desenvolvimiento profesional.

En esta perspectiva, de acuerdo con Garcia (2008) los profesores en la iniciación de la docencia necesitan poseer un repertorio de saberes que van más allá de los obtenidos en su formación inicial de la docencia. Para el autor esta fase representa un momento importante para el desarrollo profesional o para desistir de la profesión, pues el docente debe adquirir una gama de conocimientos profesionales en un breve periodo de tiempo.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio de las trayectorias de profesores principiante formadores de profesores de historia, se sitúa en el abordaje cualitativo de investigación educacional. Para Bogdan y Biklen (1994) la investigación cualitativa posee algunas caracte-

rísticas básicas que posibilitan un análisis profundo de los objetos de estudio, entre ellos: la dimensión procesual y los significados.

Buscamos comprender los enredos de las narrativas de los profesores formadores, por medio de entrevistas orales. La historia oral de vida posibilita no solo capturar datos, sino las experiencias narradas oralmente y textualizadas (Thompson, 1992). Este abordaje nos posibilita tener acceso a las narrativas de los profesores, entrar en el universo subjetivo/objetivo de las trayectorias formativas articulando las experiencias de vida y profesional en ámbito narrativo (Guimarães, 2006).

La entrevista oral fue grabada. El diálogo fue mediado por una guía con preguntas relacionadas a la trayectoria de vida y profesional del colaborador. Posteriormente, fue transcrita en su totalidad, devuelta al colaborador para que confirme el texto, después textualizada, buscando la mayor fluidez del texto oral para el escrito.

3. ANÁLISIS DE LA NARRATIVA

Los desafíos colocados por el proceso de globalización y el escenario socioeconómico y cultural contemporáneo requieren del profesor de educación básica y superior una formación que vaya más allá del conocimiento específico del área de formación. De acuerdo con Zabalza (2004) se pide que el docente universitario tenga dominio de un conocimiento específico, bien como competencia pedagógica, teniendo en cuenta que el objetivo principal de la docencia es el aprendizaje de los estudiantes.

El docente debe incentivar el proceso de aprendizaje, principalmente frente a los avances tecnológicos que se tornan artefactos de producción, investigación, información e interacción del conocimiento producido en cada contexto.

Para Nóvoa (1995) la formación del profesor debe ser pensada, reformulada, reconstruida y construida desde la formación inicial y continua. Defiende la concepción de la formación como un “proceso continuo, y que la persona del profesor, su ‘ser’ sea valorizado, como portador y productor de un saber propio que es construido y formulado en sus experiencias personales y profesionales” (Nóvoa, 1995:27)

Por tanto, los profesores deben buscar nuevas lecturas y conocimientos sobre los fenómenos políticos, sociales, culturales y educacionales que puedan interferir en la práctica pedagógica y en su formación. La formación docente es un continuum, sistemático y organizado, un área de conocimiento e investigación, que envuelve cambios e innovación, llevada a cabo a lo largo de la carrera docente (García, 1999).

De este modo, se hace necesaria la formación permanente del profesorado en la universidad, visto que “los profesores universitarios presentan necesida-

des formativas, tal como los profesores actuantes en otros niveles de la educación” (Murillo, 2004:4). En el caso específico de la formación del formador de historia y la práctica educativa, Pagès (2012) nos recuerda que *en una sociedad plural y democrática, es fundamental que los alumnos aprendan a interpretar lo que sucede a través de las diferentes versiones sobre un hecho o un proceso histórico. Sin embargo, el peso de las historias nacionales, de los relatos históricos nacionales, concebidos como las únicas interpretaciones del pasado, impiden que el alumnado pueda comprender no sólo como unos mismos hechos son interpretados de manera diferente por quienes los han protagonizado sino también por quienes los estudian y los dan a la luz, es decir por los propios historiadores* (Pagès, 2012:12).

La formación y la práctica educativa del profesor basado, específicamente, en la historia lineal no posibilitan que el estudiante desarrolle una reflexión crítica de los acontecimientos a lo largo de la historia de la humanidad. La búsqueda y el perfeccionamiento de la Didáctica de la Historia se tornan, en la visión del autor, un espacio/tiempo importante en la comprensión del aprendizaje de la temporalidad histórica, “consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, [...] quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (Pagès, 2004:157).

Para Guimarães (2005) el dominio de un contenido no es suficiente en la práctica del profesor de Historia, una vez que es fundamental tener un conocimiento específico y crear condiciones concretas que favorezcan el aprendizaje de los educandos. Para la autora la formación histórica del estudiante no acontece solo en el espacio universitario, ese proceso formativo es construido e integrado de otras experiencias de vida.

Por eso la necesidad de superar la formación del profesor y la enseñanza de Historia como un momento marcado apenas por hechos y fechas históricas. En la perspectiva de los autores es fundamental el desarrollo de la enseñanza de Historia para la formación de la ciudadanía, eso requiere promover una enseñanza crítica y reflexiva, la formación de la conciencia histórica, posibilitando a los aprendices que se conviertan en ciudadanos del mundo.

Los profesores formadores no pueden ignorar los acontecimientos actuales y sus articulaciones con la enseñanza y aprendizaje de la Historia, con la formación inicial del futuro profesor, o sea, no se puede comprender el enseñar y aprender Historia como algo sin nexo o significado en la vida de los estudiantes. “La Historia como saber disciplinar tiene un papel fundamental en la formación de la consciencia histórica del hombre, sujeto de una sociedad marcada por diferencias y desigualdades múltiples” (Guimarães, 2005:37)

En esta dimensión, la autora resalta que el profesor se convierte profesor de Historia en el aprender y enseñar, en la comprensión y la búsqueda permanente de nuevas lecturas y valorización de los saberes de otros sujetos. La formación y la práctica no pueden ser concebidas como acciones separadas, sino como acciones plurales que buscan la formación integral de los sujetos.

La autora menciona, también, la importancia de la valorización de los saberes históricos que fueron negados por la historia tradicional en la práctica de los formadores de profesores de Historia, pues el desenvolvimiento educativo resultante de múltiples determinaciones y relaciones que no pueden ser excluidos de la mirada y del pensar crítico del profesor y del educando.

El profesor formador entrevistado es brasileiro, en el momento de la investigación tenía 49 años, y contaba con 5 años de docencia en la enseñanza superior. Es formado en Historia y Pedagogía. Su trayectoria formativa está vinculada a la vida en el campo. Los primeros años de escolarización fueron realizados en escuelas rurales. El formador narró que ese periodo fue marcado por puntos positivos y negativos *“tuve un profesor de matemática con quien me identificaba mucho. Creo que el me enseñó más a cómo enseñar de lo que muchos en la universidad”*. *“Yo viví, como estudiante, el periodo de la Dictadura. Tuve aulas de historia que no tenían ningún sentido”*.

El formador reconoció que su familia, en especial una de sus hermanas que era profesora, influyeron en su entrada al magisterio: *“recuerdo que, cuando mi hermana daba clases en la escuelita rural, ella siempre fue muy buena en delegar funciones”*.

Sobre la formación inicial, él narró que durante el curso de Historia tuvo experiencias cualitativas en las prácticas de sus profesores *“la profesora que me enseñó a comprender el papel de la narrativa, que eso puede movilizar al alumno y puede traer la experiencia de vuelta, porque nosotros trabajamos mucho con cuestiones abstractas”* en el caso del curso de Pedagogía, mencionó apenas la cualidad del material didáctico del curso, pues esa formación fue realizada vía educación a distancia.

En la perspectiva del colaborador, sus formadores eran profesionales con experiencia. La elección del curso de Historia fue por el interés en las narrativas históricas y no por el interés en la docencia. El curso de Pedagogía fue producto de su maestría y doctorado en Educación y la experiencia como profesor de educación básica. En relación a la investigación y extensión durante la formación inicial, el formador relata que no hubo incentivo de los profesores formadores, principalmente en el curso de Pedagogía que solo se preocupaban por la enseñanza.

La inserción del colaborador en la docencia ocurrió primeramente en la educación básica, posteriormente, ingresó a la docencia en la educación superior, después de algunas reflexiones sobre la valorización profesional. Además de eso, después del curso de Maestría y Doctorado no se sentía más perteneciente a la comunidad de los profesores de la educación básica, principalmente por las opiniones emitidas por sus pares *“ah, usted habla de eso porque usted está realizando el doctorado, eso es otra cosa en aquel nivel. Por tanto, ellos no escuchaban lo que yo hablaba en la escuela, parecía que estaba distante de aquella realidad, era como si no estuviese ahí inserido. Para el grupo, yo estaba como doctor de una universidad, de otro lugar”*.

El formador afirmó que la práctica de sus formadores durante la graduación, de maestría y doctorado, contribuyó a su práctica pedagógica como formador de formadores, como lo fue el planeamiento de su primer día de clases en la docencia de nivel superior *“porque aun viendo que algunos estudiantes estaban resistiendo, yo había preparado una buena aula, estaba hablando de las prácticas docentes, yo no iba a las aulas a improvisar. Tenía una aula pensada, sabía, más o menos, quienes eran los estudiantes y tenía una propuesta para ellos y fui bien recibido así”*.

En ese periodo de inserción en la docencia universitaria, el formador reconoció que recibió incentivos para permanecer en la docencia, principalmente de sus ex formadores de pos graduación: *“fue un periodo muy difícil por que me hospedaba en un hotel en una habitación pequeña, y me fue generando una crisis de pánico. Entonces, a veces, pasaba la noche en frente al hotel para dar clases de mañana. Fue un periodo difícil de adaptación a la ciudad donde se localiza el Campus de la universidad en la cual trabajaba”*.

Sobre las posibilidades y desafíos de la práctica como formador principiante, el colaborador narra que la mayor dificultad es la falta de habilidades de la práctica de lectura y escritura de los estudiantes, consecuencia de las lagunas formativas de la educación básica. En ese sentido, Garcia (1999:114) a partir de los estudios de Johnston e Ryan afirma que la inserción en la docencia para muchos profesores puede ser una fase de posibilidad o de desconocimiento, en palabras de los autores, *en su primer año de docencia, los profesores son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es simultáneamente conocido y desconocido. Aunque tengan pasado por millares de horas en la escuela con profesores implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en que comienzan a enseñar* (Garcia, 1999:114).

En cuanto a su práctica pedagógica, el formador dirige clases en el área de Metodología y Enseñanza de la Historia y Práctica Docente, basándose en autores conocidos en su trayectoria formativa. En lo relativo al uso de tecnología en la práctica pedagógica, el formador reconoce la importancia, aunque deben ser ancladas a un objetivo pedagógico.

Además de aprender con los estudiantes que dominan las tecnologías digitales: *“no tengo fascinación. Pero, sé que no se puede vivir sin ellas. Aunque, yo uso solo lo más básico en mis clases, que es trabajar con alguna película, investigar alguna cosa en internet”*.

Sobre los saberes en la docencia superior, el formador relató que los saberes movilizados vienen de las experiencias formativas anteriores y de su historia de vida *“movilizo mucho los saberes de mi experiencia. Como actúo en la formación de profesores, básicamente, en las prácticas docentes, mis historias, mi experiencia como profesor en la Educación Básica, son un diferencial, porque cada vez más, se forman profesores que nunca fueron o serán profesores”*. En otras palabras, *“el saber esta relacionado con la persona y la identidad de profesor,*

con su experiencia de vida y con su historia profesional, con las relaciones con los alumnos en sala de clases y con los otros actores escolares en la escuela” (Tardif, 2014:11).

El colaborador considera que el formador es formado en el ejercicio de la práctica, en la reflexión, en la mirada crítica *“veo que el formador aprende a enseñar, en nuestro caso, la Educación Básica enseña mucho. Para conseguir formar futuros profesores la experiencia en las escuelas enseña mucho”. “No se reflexiona en la acción, sino se reflexiona sobre la acción, porque ahí es donde usted consigue hacer una evaluación crítica de su trabajo, y perfeccionar aquello que usted enseña”.*

En el caso del formador principiante, más allá de ese ejercicio en la práctica, el colaborador consideró fundamental el proceso de socialización y diálogo con los pares con más experiencias *“en el caso del formador principiante, más allá del compromiso, el precisa ser una persona abierta para aprender con el otro, con los colegas, porque cuando usted está comenzando todo es muy difícil. Como principiante es un trabajo de humildad, de intentar aprender con el otro”.* Zabalza (2004) resalta que esa complejidad va mucho más allá del dominio de un contenido, pues es fundamental que el profesor conozca los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En relación a las expectativas futuras con el Curso y la Institución, el formador apunta la necesidad de nuevos cursos de formación continuada para los profesores egresados, principalmente con el contexto multicultural e inclusivo en que la educación está inserida en el tiempo actual *“quería mucho, que la institución y que la gente, consiguiese implementar un Curso de Pos Graduación Lato Sensu, porque mirando mi historia de vida, el Lato Sensu fue muy importante. Y que a partir de allí creásemos un grupo para implementar un Master en la institución”.*

4. CONSIDERACIONES FINALES

El relato de profesor formador principiante nos lleva a interrogar sobre las dificultades y posibilidades del inicio de la carrera como profesor formador de Historia en la Enseñanza Superior. Corroboramos las afirmaciones de los investigadores sobre el inicio de la carrera en la universidad como una fase de descubrimiento, superación y limitaciones. Además, refuerza el hecho de que haber actuado en la educación básica antes de ingresar en la educación superior facilita su práctica pedagógica. Por otro lado, la nueva carrera presenta al profesor formador de formadores principiante otro contexto de trabajo y nuevas exigencias de formación, como fue el caso de las dificultades de la práctica de la lectura y escritura de los universitarios.

Por tanto, comprender las trayectorias formativas de vida y profesional de los profesores formadores principiante en el área de Historia como un proceso abierto de diálogo e intercambio de experiencias, puede enriquecer el conocimiento sobre el papel del profesor formador de formadores, considerándolo como sujeto singular e histórico, detentor de una memoria individual y social. Los campos de investigación de la Didáctica de la Historia, de la docencia universitaria y de la formación de profesores se pueden nutrir de las historias de vida de profesores principiantes y, de ese modo, reconstruir saberes y prácticas educativas en Historia y otros campos de formación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan R. y Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, p. 52-78.
- Bozu, Z., (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Garcia, C.M., (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (2008). *El profesorado principiante: inserción de la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Guimarães, S., (2006). *Ser professor no Brasil – História Oral de Vida*. Campinas/ SP: Papirus.
- Guimarães, S., (2005). *Didática & Prática de Ensino de História*. Campinas: Papirus.
- Huberman, M., (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. En: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, p.31-61.
- Murillo, P. et al. (2004). Las Necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 6, 74-95.
- Nóvoa, A., (1995) Formação de professores e profissão docente. En: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33.
- Perrenoud, P. (Ed.). (2003). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M., (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes
- Thompson, P., (1992). *Voz do Passado: História Oral*. São Paulo: Paz e Terra.
- Zabalza, M., (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED.

FUNDAMENTACIÓN DE LAS DEFINICIONES DIDÁCTICAS: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

Lucía Valencia Castañeda
Universidad de Santiago de Chile
Lucia.valencia@usach.cl

1. INTRODUCCIÓN

La investigación entrega resultados de la implementación del modelo de formación de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, uno de cuyos pilares es la *fundamentación* de las definiciones didácticas y el desarrollo de la competencia reflexiva en el ejercicio profesional.

La exposición se centra en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes durante el quinto semestre de su formación, en el curso de *Epistemología y Métodos de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. A partir del análisis de las actividades y de los materiales que elaboran, se presentan conclusiones preliminares de un proceso que aspira a formar profesores más conscientes de las finalidades de la educación social y de los fundamentos del aprendizaje para el desarrollo del pensamiento social.

El análisis pone énfasis en las instancias de argumentación, individuales y colectivas, de las definiciones didácticas que los futuros profesores elaboran en el curso, en el entendido de que la reflexión es una capacidad que debe desarrollarse sistemática y progresivamente durante la formación inicial y que los cursos de didáctica deben centrarse en las capacidades de los futuros docentes para vincular sus fundamentos en desarrollo, con métodos de articulación y planificación curricular coherentes.

El objetivo es analizar estas primeras experiencias de fundamentación de las definiciones didácticas, para reconocer el impacto que pueden llegar a tener en los procesos reflexivos de los estudiantes y en la conciencia sobre su proceso de convertirse en profesores de historia.

El quinto semestre de la carrera está compuesto por cinco asignaturas, articuladas curricularmente por la *Formación en Alternancia*, modalidad de práctica profesional que se desarrolla a lo largo de cuatro semestres y considera expe-

riencias de aprendizaje simultáneas y articuladas entre las aulas universitarias y espacios reales de enseñanza en las escuelas. La articulación entre las asignaturas se realiza a través de la definición de sus contenidos, la selección de actividades que los estudiantes realizan en las escuelas y en algunas de sus evaluaciones. Aquí se analiza la experiencia de implementación del ramo de *Epistemología y métodos de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales*, que aspira a que los estudiantes aprendan a *reflexionar respecto de los principales debates epistemológicos, teóricos y metodológicos que caracterizan la producción del saber de la didáctica de las ciencias sociales, a partir del análisis de sus propias representaciones sobre la enseñanza, de la observación de prácticas pedagógicas en una modalidad de alternancia y de la confrontación de modelos teóricos con experiencias en espacios reales de aprendizaje.*

2. DEVELANDO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El análisis de las representaciones sociales de los estudiantes es uno de los pilares del curso y una de las bases de su desarrollo como futuros profesionales. Esta opción se fundamenta en investigaciones que se han preguntado por el peso de las creencias de los profesores cuando diseñan e implementan sus clases y por la influencia de la formación universitaria en la modificación de esas concepciones (Angell 1998, Armento 2000, Pagés 2004, Valencia 2016). Las respuestas apuntan a la necesidad de conocer y tener conciencia sobre esas creencias, para que no actúen como obstáculos al momento de tomar decisiones didácticas para el desarrollo del pensamiento social. Los estudios coinciden en que estas representaciones son muy resistentes al cambio y que el impacto de la formación inicial es posible si se constituyen en el punto de partida y en un referente continuo en su desarrollo.

La exploración de los fundamentos y de la racionalidad de las representaciones sociales de los estudiantes, comienza en la primera sesión del curso, cuando contestan un cuestionario en que deben definirse respecto a las razones por las que decidieron estudiar pedagogía, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza de las ciencias sociales y respecto de las características que debería tener un buen profesor. Los resultados de la actividad son puestos en común y se entregan los primeros elementos teóricos que les permiten aproximarse a las perspectivas de sus perfiles docentes y al proceso en que han construido esa identidad.

La segunda actividad del semestre consiste en una autobiografía escolar, que bajo la consigna de relatar sus recuerdos como estudiantes de la asignatura de historia, espera ahondar en las representaciones que tienen los futuros maestros de los propósitos de la asignatura, del rol jugado por sus profesores en sus definiciones respecto de la disciplina y de las proyecciones que dan a su

futuro profesional. La actividad es analizada en parejas, que intercambian sus relatos escritos en una búsqueda orientada a partir de los siguientes criterios: actores que se distinguen en el relato, temporalidad de la narración (respecto de las etapas de la escolaridad y de la relación con el pasado, presente y futuro), características de las experiencias de aprendizajes descritas (desde los contenidos conceptuales, los procedimientos, los valores y actitudes) y significación de los procesos e hitos que son referidos.

3. LA NECESIDAD DE SUSTENTO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO

Durante el desarrollo del semestre los estudiantes avanzan en los aspectos teóricos de la asignatura a partir de la implementación de un panel e inician sus primeras experiencias prácticas en las escuelas a través de la modalidad de formación en alternancia.

El panel es una instancia de discusión en que grupos de 4 estudiantes elaboran una problemática a partir de una bibliografía asignada, que permita debatir alguna de las temáticas y perspectivas del curso. Luego de exponer la problemática y de fundamentar sus respuestas, el panel abre la discusión al auditorio. Algunas de las problemáticas que se han abordado son: ¿Qué relación hay entre las concepciones previas del profesorado y las prácticas docentes? - ¿Cómo influye la formación docente basada en la reflexión de su práctica en el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes? - ¿Qué desafíos debemos tener en cuenta en nuestra formación para fomentar el pensamiento social en la educación escolar? - ¿Con qué finalidad se enseña formación ciudadana en la escuela hoy? - ¿Cómo se refleja la autonomía profesional en el proceso de enseñanza que llevan a cabo los profesores?

Las preguntas consideran contenidos y conceptos clave al momento de tener que fundamentar decisiones didácticas y de avanzar en el desarrollo de una práctica reflexiva: concepciones del profesor y práctica docente – formación docente, reflexión sobre la práctica y desarrollo del pensamiento social – tensiones y desafíos de la formación docente y el desarrollo de un profesional autónomo – propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. La principal riqueza de estas discusiones es que en muchos casos los estudiantes se enfrentan por primera vez a preguntarse y responder cuestiones de esta naturaleza, constituyéndose en un proceso de toma de conciencia sobre la definición de su rol como profesores de historia y sobre cómo esta es una cualidad que tiene orígenes identificables, que se construye y que se modifica.

En la alternancia en las escuelas los estudiantes realizan actividades correspondientes a los cinco ramos del semestre, que persiguen conocer la biografía de formación y desarrollo profesional del profesor guía, identificar los elementos contextuales de la Unidad Educativa e indagar en las decisiones del profesor

guía para diseñar e implementar el currículo. Durante su estadía (tres semanas distribuidas en tres meses durante el semestre) los estudiantes entrevistan, hacen registro etnográfico y observación de clases a partir de pautas y analizan materiales curriculares y documentos institucionales.

4. LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE FUNDAMENTACIÓN

El semestre finaliza con dos ejercicios, uno correspondiente a la asignatura que se analiza y un segundo que integra a los cinco ramos que lo componen. En esta oportunidad nos detendremos en el análisis del primero de ellos, que tiene por finalidad que los estudiantes elaboren los fundamentos de sus propósitos de la enseñanza, y en esa perspectiva, sean consciente del proceso de construcción de su propia identidad como docentes. Se espera que reflexionen sobre su decisión de convertirse en profesores de historia, sobre los propósitos que atribuyen a la enseñanza y sobre la trayectoria que ha seguido ese proceso.

La experiencia se sustenta en la categoría de razonamiento (*rationale*) utilizada por Hawley (2010) que define el *desarrollo de los fundamentos de la enseñanza* como un proceso intelectual, ético y potencialmente transformador de la reflexión personal, a través del cual los profesores articulan formalmente sus propósitos para la enseñanza de los estudios sociales. De acuerdo a Hawley, la naturaleza continua y compleja del desarrollo de los fundamentos, tiene el potencial para perturbar los hábitos y la toma de decisiones, incluso de los profesores más veteranos. El desarrollo de la justificación debe concebirse entonces, como parte de la enseñanza de calidad de los buenos profesores, que están siempre en proceso de desarrollo de sus razones y argumentaciones.

Los aportes de Barton y Levstik (2004) proponen un análisis para la enseñanza de la historia que se centra en los propósitos, por cuanto, si se quiere comprender por qué los profesores toman determinadas decisiones pedagógicas en su práctica, resulta clave entender más que sus estructuras conceptuales disciplinarias, los propósitos que atribuyen a la enseñanza. Estos están fuertemente determinados por los valores y prácticas predominantes que caracterizan los contextos en que ellos mismos han aprendido y en los que comienzan a desempeñarse.

La reflexión se realiza a modo de ensayo y debe sustentarse en tres tipos de fundamentos: a) Las representaciones de la enseñanza y de ser profesor de historia que posee cada uno (utilizando sus respuestas al cuestionario de representaciones sociales, el análisis de su biografía escolar y la discusión realizada en clases) b) Los fundamentos teóricos del curso (Benejam, Camilloni, Evans, Pagés, Perrenoud, Pipkin y Sofia, Thorton, Tribó y Valencia y la discusión realizada a partir de los paneles) y c) La observación y recolección de información realizada en la alternancia en las escuelas.

El ensayo debe dar cuenta del origen, desarrollo y proyecciones de las representaciones sociales sobre ser profesor de historia que posee cada estudiante y se orienta a partir de las siguientes preguntas: ¿Puedes identificarte con un perfil docente en particular? ¿Puedes distinguir procesos, acontecimientos o actores que han contribuido a la construcción de dicho perfil, a sus cambios, reafirmaciones y/o consolidación? ¿Qué impacto ha tenido la formación universitaria? ¿Qué significado han tenido las actividades desarrolladas en el curso y la formación en alternancia en la posibilidad de reflexionar sobre la identidad y la práctica profesional? ¿Qué influencia han tenido tus experiencias extra universitarias?

El análisis de esta fundamentación escrita, permite comprobar el significado que tiene para los futuros profesores esta experiencia y las posibilidades de reflexión que origina la sistematización, cuando deben argumentarse los propósitos y justificarse las decisiones.

La primera actividad realizada fue un cuestionario, el cual no pude completar ya que me encontraba con serias dudas vocacionales. En el cuestionario se hablaba de las motivaciones y de los elementos que considerábamos importantes para ser un buen profesor. Al momento de realizar esa actividad pensaba que no era capaz de cumplir con los estándares de una profesora de Historia, sabía que lo mío era la pedagogía y que mediante este camino había que hacer cambios en el mundo de los estudiantes para así mejorar la sociedad. Me exigí a mí misma realizar el mismo cuestionario ya con más experiencia al final del semestre, para ver mi crecimiento (Ana)

El relato anterior es una muestra de las tensiones que provoca el desarrollo de la fundamentación en el estudiantado y del proceso de resolución de dichas tensiones. La parte final de la ponencia ahonda en estas expresiones y las analiza en cuanto resultado del curso, en la perspectiva de desarrollar la capacidad de fundamentación y con ella la formación de un profesor reflexivo

5. LA EXPERIENCIA ESCOLAR

La experiencia escolar y los modelos de profesor juegan un rol determinante en las representaciones de los futuros profesores sobre los propósitos de la enseñanza. Los modelos son diversos y los estudiantes tienen plena conciencia de sus características y de cómo estos se confrontan o compatibilizan con los modelos pedagógicos aprendidos en la universidad y a los que ellos aspiran.

Recuerdo a un profesor fuertemente politizado, de izquierda y con conciencia de clase, tenía todo lo que se puede esperar de un profesor de Historia, cuestionaba la realidad y fomentaba el debate. Lamentablemente dejaba bastante que desear en aspectos importantes para mí, la tolerancia a quienes no tienen la misma opinión, la inteligencia para lograr objetivos con esas personas. En 1° medio,

tuve un profesor que nos guiaba en el aprendizaje, que dejaba que sacáramos nuestras conclusiones y que nos mostraba de un modo no tan politizado la Historia, pero dejaba a la luz que era necesario hacer cambios sociales (Ana).

No quería ser como un profesor que tuve, sus clases conductistas, completamente desinteresado en que comprendiéramos, si no que nos limitáramos a reproducir lo que él exponía en pruebas que no salían de los verdadero o falso (Darío)

Fueron capaces de lograr aprendizajes significativos, no tan solo centrados en el contenido, sino que en las realidades que vivíamos como estudiantes. La Filosofía y la Historia causaron ese efecto en mí, mis profesores tenían una disposición para ayudarnos a entender las dificultades que ocurrían en nuestro contexto. Las herramientas que utilizaban generaban cercanía con los estudiantes, sus clases eran dinámicas, nos permitía ser partícipes de la construcción de nuestro conocimiento con debates, jornadas de discusión, análisis de películas, de fuentes, con trabajos reflexivos en grupos e individuales (Juana)

Los estudiantes hacen un análisis fundamentado de las perspectivas bajo las cuales sus profesores les enseñaron ciencias sociales. Hay utilización de un lenguaje técnico (guía en el aprendizaje, conductista, aprendizaje significativo, construcción del conocimiento) y aunque es posible que las representaciones construidas durante su periodo escolar no se hayan modificado totalmente con la formación universitaria, hoy poseen elementos teóricos y conceptuales que les permiten ser más conscientes y sólidos en su argumentación.

6. EXPERIENCIAS FORMATIVAS NO FORMALES

El peso de experiencias formativas no formales es un componente muy frecuente en la decisión de ser profesores en la especialidad de historia (Valencia). La militancia política, la participación en organizaciones sociales y culturales y la adscripción a las clases sociales populares son argumentos que comúnmente aparecen en las fundamentaciones, cuando los estudiantes deben precisar los orígenes y propósitos de sus definiciones profesionales.

¿Qué me influenció a estudiar Pedagogía en ciencias sociales? Creo que hay dos elementos, los definiré como la “experiencia social no académica” y la “experiencia académica”. En la primera incluyo todas las que se llevaron a cabo fuera de centros educacionales, como por ejemplo mi condición de clase, las relaciones con mi familia en especial con mi padre, las experiencias en educación popular, la música y mi entorno. (Pedro)

Pensé en la causa por la que me movilicé desde el 2006 y en mi experiencia del 2011 haciendo talleres en los colegios en toma, donde lograba captar la atención de los niños movilizados a partir de la enseñanza de contenidos prácticos para sus luchas (talleres de derecho y protesta social), aunque estas ideas eran más vagas porque tenía una visión negativa de la labor del profesor y de la es-

cuela, pero me entusiasmaba la idea de que podía esforzarme en ser una buena profesora y trabajar en colegios municipales (Valeska)

Comenzó a tomar forma desde el 2011. Ese año marcó un antes y un después en la vida de muchos jóvenes, personalmente me di cuenta que la Historia contribuía a comprender la realidad en la que nos encontramos. En 4to medio decidí estudiar pedagogía, puesto que considero que los profesores de Ciencias Sociales cumplen un rol social, se transforman en guías para los estudiantes, les permite generar capacidad crítica sobre los hechos y construir en conjunto el conocimiento (Francia)

El contexto social y político tiene un peso considerable en las decisiones de formación de estos estudiantes. La reflexión evoca acontecimientos que determinaron su camino profesional, en tanto que sus convicciones políticas y compromisos sociales son clave, en los propósitos que atribuyen a la enseñanza de la historia.

7. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Las condiciones que facilitan la influencia de la formación universitaria en las definiciones y decisiones didácticas de los estudiantes y que, por tanto, contribuyen a modificar representaciones de sentido común, quedan en evidencia en sus palabras y significados:

Las clases y la lectura han colaborado en este proceso y abierto preguntas más allá del por qué quiero ser profesora, han ampliado el enfoque a qué tipo de profesora quiero ser (...) he comenzado a replantearme, creo que por primera vez luego de esta reflexión, tengo tan claras las razones por las cuales quiero dedicarme a la docencia. He vivido fuertes contradicciones y encuentros entre lo que quiero y no quiero ser como profesora y eso ha sido difícil y enriquecedor (...) las actividades reflexivas realizadas, a pesar de haber tocado fibras extremadamente sensibles para más de alguna persona por el carácter personal que poseen, han servido para ordenar los pensamientos acerca de qué hacer, cómo hacer y qué ser como profesora (Ana)

En la universidad he aprendido a desnaturalizar muchas prácticas y conocimientos, he aprendido a desaprender y juzgar lo aprendido, para ver si lo vuelvo a ocupar o lo dejo en el pasado, creo que esta es una de las principales enseñanzas que he obtenido de la cátedra, donde me he preguntado donde estuvo la génesis de mi interés por la historia, y por qué tengo cierta concepción de ella. (Pedro)

Mi experiencia en la universidad ha generado otros conocimientos y ha fortalecido mi postura como estudiante y como futura profesora, por los docentes que hemos tenido, por los contenidos que hemos estudiado, que dan paso a la confrontación de ideas, o por las conversaciones entre compañeros. Las instancias de debate que se han dado en el aula universitaria me han permitido ser consciente

de que es necesario que los estudiantes en la escuela obtengan otra mirada sobre la historia, para que puedan cuestionarse la realidad y que nosotros como futuros docentes seamos capaces de dar paso a la reflexión durante el desarrollo de nuestra práctica (Francia)

Lo que me llevó a la pedagogía fue la historia, aunque mi interés se orientaba hacia una historia objetiva, basada en la memorización. Es este modelo el que se rompe en la universidad, ya que me fue posible entender la importancia de las teorías (...) este elemento que para algunos resultaba obvio, para mí fue un impacto, ya que la historia que conocí se basaba en la verdad única. (Carmen)

El cuestionario de representaciones sociales, la autobiografía y el ensayo, son experiencias de reflexión de profundo significado para los estudiantes. Novedosas para algunos, en tanto las preguntas que responden, duras en muchos casos, en la medida que los confrontan con experiencias de vida y definiciones no siempre asumidas, como por ejemplo, los modelos en que aprendieron en el sistema escolar y en los cuales fueron estudiantes exitosos, y que hoy no comparten. Enriquecedoras en la mayoría de los casos, por cuanto permiten replantearse aprendizajes o cuestionar perspectivas aceptadas y asumidas, pero sobre todo, en la medida que posibilitan proyectarse con convicción al futuro profesional que se aproxima.

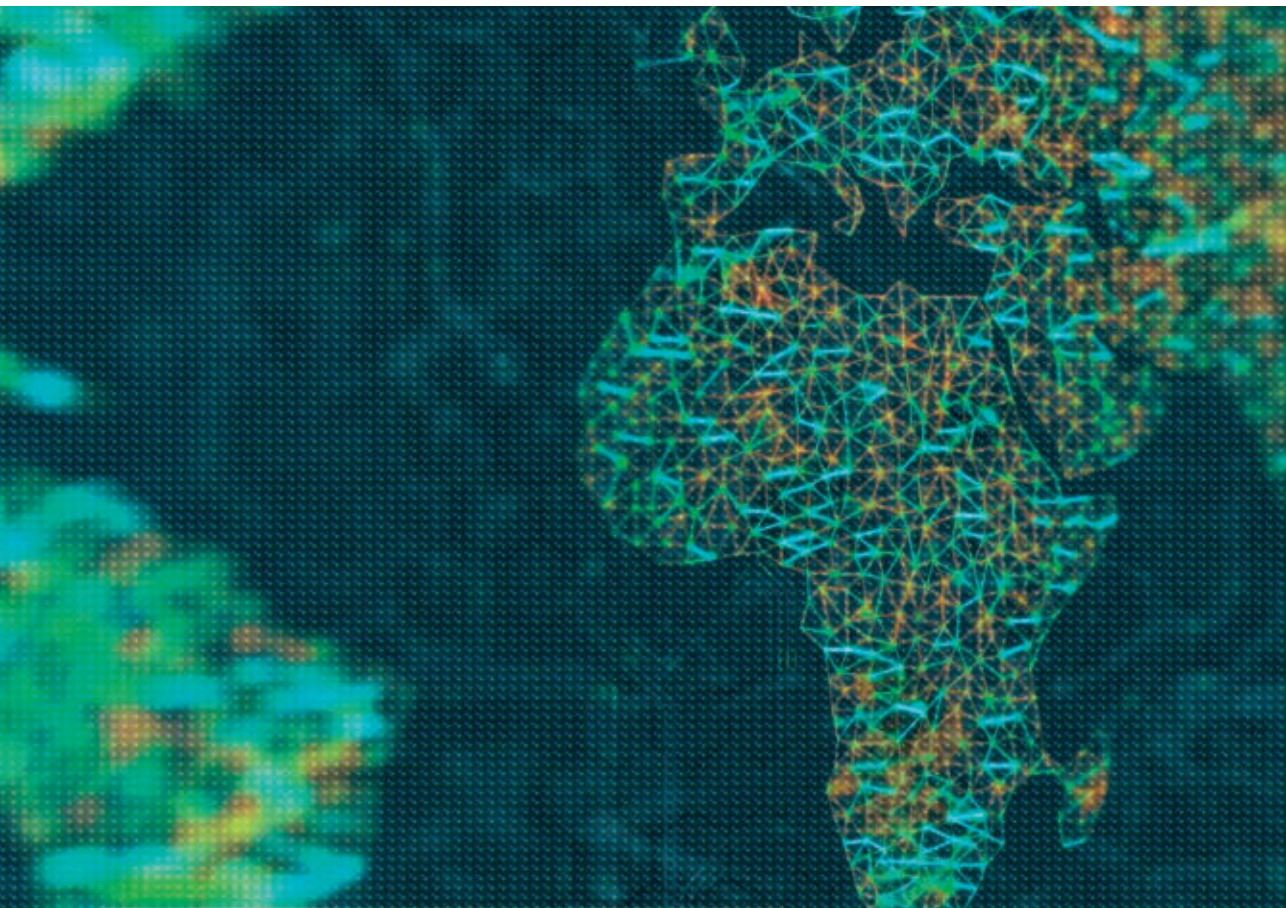
El análisis presentado corresponde a la primera experiencia sistemática de fundamentación de la enseñanza que realizan los estudiantes durante su formación. Los resultados dan cuenta de cómo en ella se ponen en juego componentes éticos y conceptuales y de las tensiones que deben confrontar al momento de distinguir influencias y hacer definiciones. En todos los casos hay consolidación o avances importantes en dichas definiciones, que en los semestres venideros, deberán seguir desarrollando con otros ejercicios y fundamentalmente, con el análisis de las decisiones didácticas que toman en el espacio concreto de su práctica.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Angell, A. V. (1998). Learning to Teach Social Studies: A Case Study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 509-530.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Pagés, J., Estepa, J. y Travé, G. *Modelos, Contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 19-39). Universidad de Huelva.
- Barton, K. y Lenvstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hawley, T. (2010). Purpose Into Practice: The Problems and Possibilities of Rationale Based Practice. *Social Studies. Theory and Research in Social Education*, 38, 131-162.
- Pagés, J. (2004) Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A., *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez LL.* (pp. 155 -178) Universidad de Murcia Aula de debate.
- Valencia, L. (2016) Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 15, 75-87.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM
Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES





DIÁLOGOS CRUZADOS ENTRE CIENCIA Y CONOCIMIENTO INDÍGENA. DESAFÍOS PARA UNA INVESTIGACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Joseba I. Arregi-Orue

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
josebainaki.arregi@ehu.eus*

Aritza Saenz del Castillo

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
aritzsaenzdelcastillo@ehu.eus*

Ana Isabel Ugalde

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea
anaisabel.ugalde@ehu.eus*

1. INTRODUCCIÓN

En las ediciones de 2015 y 2016 la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales propuso dar visibilidad en sus programas e investigaciones a colectivos invisibilizados (Hernández, García y De la Montaña, 2015) y desarrollar propuestas de ciudadanía global (García y Arroyo, 2016). Así, la integración de la temática indígena en el Minor de Interculturalidad de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz constituye una iniciativa innovadora en el área de formación del profesorado al coadyuvar en el desarrollo de una conciencia ciudadana cosmopolita, basada en los derechos humanos, ignorada y habitualmente silenciada en la historia oficial (Mariotto y Pagès, 2014). Los Pueblos Indígenas (en adelante PI), como caso de movilización colectiva que reivindica su carácter de sujeto político activo y constructor de una ciudadanía democrática intercultural (Escarbajal, 2015), permiten al alumnado introducirse en la compleja temática de la ciudadanía global, a la vez

que desarrollan una propuesta de descolonización curricular. La pertinencia del caso aumenta en la medida en que el currículum vasco Heziberri 2020 identifica al Desarrollo Sostenible (en adelante DS) como uno de los ejes temáticos principales en ciencias sociales. Propone que, junto a la Historia y Geografía, es fundamental trabajar el DS y la economía en sus diferentes escalas, desde lo local a lo global. El caso indígena ofrece el DS trabajar desde el área la diversidad de visiones, alternativas y contribuciones al bienestar global realizadas por los PI.

2. MÉTODO PARA FACILITAR EL INTERCONOCIMIENTO Y POSIBILITAR UN DIÁLOGO ENTRE SABERES

En el plano teórico resulta sugerente el establecimiento de un diálogo entre saberes que ofrezca voz y presencia a los PI que quieren ser protagonistas de su propia educación. Su desarrollo práctico implica grandes desafíos al plantear esquemas de investigación-acción desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Aunque la Antropología ha desarrollado métodos y ha planteado cuestiones oportunas a la hora de realizar investigación con los PI, la mayoría del profesorado en nuestra área no está familiarizado con esas metodologías y cuestiones.

El objetivo de nuestro artículo es acercar estos retos que consideramos fundamentales para investigar y actuar con los PI. La identificación de estos desafíos ha sido posible mediante la realización de un trabajo de campo en las Escuelas del Milenio de Ecuador de Chibuleo y Quisapincha. Comprende una investigación cualitativa, combinando la observación y la realización de entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales con profesores indígenas que imparten la asignatura de Cosmovisión en la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). Esta metodología ha sido completada con el análisis del manual editado por el Ministerio de Educación de Ecuador de la asignatura Cosmovisión 1 (2014) para la formación de docentes en el área de Conocimiento indígena (en adelante CI) y de bibliografía facilitada por nuestros informantes.

El desafío inicial aparece al afrontarse al menos tres problemas que están interrelacionados y presentes en muchos proyectos de investigación cuyo objeto son los PI: 1) el de la “supervivencia del fardo colonial de las ciencias sociales y de la naturaleza neo-colonial de la investigación científica”; 2) el de la “arrogancia académica” que asume que el conocimiento científico (en adelante CC) es superior, más valioso que el producido por los actores sociales; y 3) la “cuestión de la política de la producción del conocimiento que incluye, por una parte, el interés y la práctica de producirlo para contribuir a transformar las condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados; y, por otra, a producir análisis académicos más ricos y profundos a través de la experiencia de co-labor” (Leyva y Speed, 2008:34-35).

Realizado el trabajo, pudimos constatar que existen algunos factores que deben ser tomados en cuenta al investigar en territorios y con pueblos indígenas, que ahora pasamos a describir.

3. EL CONOCIMIENTO INDÍGENA

Chambers (1983, en Arregi 2010) define el CI como un sistema integral de conceptos, creencias y percepciones así como las formas en que éstos son preservados, acumulados, diseminados y aumentados; siendo relevantes para el mantenimiento de la biodiversidad y etnodiversidad del planeta y para alcanzar el DS (Singh, 1997, en Arregi 2010). Para poder entenderlo mejor, es efectivo contraponer el CI al CC que resulta altamente accesible y con una variedad de soportes que lo hacen fácilmente diseminable a nivel global (Seini, 2003 en Arregi 2010). En cambio, el CI resulta casi inaccesible por estar encapsulado en una compleja jerga antropológica y requerir una larga experiencia para desentrañarlo. Esta dimensión endémica del conocimiento presenta ventajas y desventajas que deben ser convenientemente evaluadas. El CI se basa en la observación de fenómenos que han ocurrido en sus territorios durante siglos y han sido considerados fundamentales para el desarrollo y preservación de sus culturas (Warren, 1994 en Arregi 2010). Se trata de una visión sistémica y totalizadora que integra diferentes campos de nuestras ciencias, desde la lingüística, medicina, psicología clínica, botánica, zoología, etnología, agricultura y artesanía entre otros (Shahidullah, 2007 en Arregi 2010). Estas prácticas relacionadas con el CI se encuentran hoy integradas en campos como la medicina, donde hallamos a médicos tradicionales practicando en la periferia de los sistemas de salud occidentales (OMS, 2013). En la gestión de recursos ligados a la pesca, el bosque o los recursos hídricos es usual la participación de expertos locales que aportan sus conocimientos ancestrales (Leff, 2013). Su trabajo se asemeja al de los científicos en tanto que observan, clasifican, catalogan, investigan, experimentan y predicen resultados (Chambers, 1983 en Arregi 2010).

4. ACULTURACIÓN Y BAJA AUTOESTIMA

Como afirma la Estrategia Española de Cooperación con los Pueblos Indígenas (2007), los PI sufren un fenómeno agudo de aculturación, de pérdida de su propia identidad, especialmente para los que viven en el medio urbano, que conlleva “la desvalorización individual y colectiva, así como el desprecio y abandono de la propia lengua, costumbres y conocimientos indígenas, lo que finalmente quiebra las estructuras sociales, económicas y políticas propias” (Martín,

2007:33). Este fenómeno asoma también entre los profesores de la EIB consultados que, pese a ser indígenas y dominar el quechua, reconocen la existencia de obstáculos al llevar a cabo su actividad, porque su desarrollo académico se ha producido mayormente en el sistema occidental dominante, generando contradicciones y una baja autoestima, fruto de la aculturación y epistemicidio sufridos durante siglos. Esta realidad contrasta con la imagen idealizada de nuestro alumnado, que concibe a los indígenas como culturas en los márgenes de la sociedad moderna y en aislamiento relativo, pero con una identidad étnica fuerte y gran autoestima. Los indígenas soportan distintos niveles de impacto de la sociedad globalizada, que ha penetrado y condicionado sus culturas, consecuencia de las políticas de desarrollo impulsadas por estados e instituciones internacionales. Los procesos de extracción y apropiación propios del colonialismo avanzado actual también se manifiestan a nivel educativo.

5. CONSCIENCIA DE NUESTRO FARDO COLONIAL Y NUESTRA ARROGANCIA ACADÉMICA

Nuestros contactos con PI están condicionados por el desarrollo de un proceso colonial que a través de los siglos los ha colocado en situación agónica, imponiéndoles estructuras de aculturación científica y religiosa, amenazando su identidad, sus saberes, convertidos en realidades subordinadas. La ciencia y la tecnología destacan como útiles colonizadores y formas sofisticadas de conocimiento, consideradas como las únicas válidas, objetivas y universales (Fonseca y Jerrems, 2012). Las otredades indígenas encarnadas en “las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior al desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad” (Lander, 2000:24).

Este proceso de aculturación (siglos XX y XXI) ha sido acometido básicamente dentro de políticas de desarrollo que han generado imágenes muy negativas de los PI, vinculándolos a estadios previos al desarrollo y altos niveles de pobreza. El papel de las ciencias sociales y su contribución a los diferentes paradigmas del desarrollo ha sido fundamental para la construcción en negativo de la otredad indígena (Fonseca y Jerrems, 2012). Las ciencias sociales se erigen en garantes de conocimiento objetivo para intervenir-desarrollar paisajes, validando el conocimiento occidental como la forma apropiada para tal fin. Se descartan y se desconocen los conocimientos tradicionales o las modalidades locales de configurar-explicar el mundo. Así, “el conocimiento de los expertos y técnicos entrenados en el saber occidental -de manera general y específicamente en el marco del desarrollo-, al alcanzar centralidad en tanto referente ´su-

perior´ y ´universal´, subordina e incluso presenta al conocimiento local como un óbice a la tarea de transformación-redención que preconiza el desarrollo. El desarrollo a través del conocimiento experto logra la obtención de una matriz ´científica´ o una radiografía acerca de los paisajes biofísicos y culturales necesitados de intervención-desarrollización, privilegiando el potencial que en términos de recursos alcanzan significación en el contexto de nuevas dinámicas económicas” (Quijano, 2002:75).

Es una relación caracterizada por el diferencial de poder entre saberes, con importantes consecuencias en la cotidianidad indígena por ser causa de procesos de cambio exógeno en sus vidas y comunidades. Esta realidad es notoria en el uso de un discurso experto relacionado con diversas ciencias sociales que interactúan en la cooperación al desarrollo. Así pues, en diferentes zonas del planeta “desarrollo, biodiversidad, sustentabilidad, necesidades básicas, planificación, etc. son discursos expertos a través de los cuales se definen problemas, se diseñan instituciones, y se interviene y administra gran parte de la vida de las comunidades y ciudadanos” (Escobar y Pedrosa, 1996:355). Junto a esta presencia de las ciencias en el presente indígena destaca también una narrativa de la historia y la geografía en Latinoamérica que ensalza las gestas de las élites eurocéntricas (Correa y Saldarriaga, 2012) y que continúa describiendo a los territorios indígenas como “territorios baldíos”, entornos salvajes e inhóspitas zonas de frontera sin explotar que ofrecen oportunidades a la civilización y el progreso representados en la idea de desarrollo. Paralelamente en los textos escolares latinoamericanos y españoles se describe a los PI como realidades homogéneas, estáticas, identificadas con los grandes imperios existentes al comienzo de la colonización (Jara y Salto, 2016) y mayoritariamente vinculadas a estadios pretéritos del “desarrollo humano”, con conocimientos y tecnologías muy rudimentarias frente a los modelos encarnados por los estados-nación (Da Silva y Pagès, 2016). Apenas existen voces indígenas que hablen en primera persona de sus culturas y realidades contemporáneas.

Siguiendo a Quijano (2002:74), “el conocimiento experto, como manifestación de la ciencia occidental y en concreto de los saberes sociales modernos, representa una construcción estratégica que al permear los modelos analíticos de las ciencias sociales, hace parte de un mismo dispositivo normalizador en el cual se conjuga la colonialidad del poder y la colonialidad del saber, en tanto eslabones de un proyecto de organización y control de la vida, la cultura y la naturaleza”, soportándose “en un imaginario colonial ideológico, constituyéndose como un fenómeno propio o aditivo de las formas de organización política que apunta a la cristalización de las relaciones de producción del sistema capitalista y del modo liberal de pensar-vivir”.

Recogiendo las propuestas realizadas por De Sousa, Zeballos (2015) denuncia que las ciencias sociales generan una situación de epistemicidio, fundamentado en las siguientes monoculturas: 1) del saber y del rigor que desacredita los conocimientos alternativos, 2) del tiempo lineal y la idea de que la historia

tiene un sentido de progreso, de desarrollo al que deben aspirar los otros pueblos no europeos, 3) de la naturalización de las diferencias que ocultan las jerarquías, 4) de la escala dominante donde lo global es hegemónico y lo particular-local no cuenta, y 5) del productivismo capitalista que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza y desecha toda otra lógica productiva.

Esta situación viene siendo señalada por los PI que, según nuestros informantes y la literatura consultada, contraponen otro modelo, fundamentado en la valoración de su conocimiento tradicional y la existencia de una cosmogonía que visualiza paradigmas alternativos al capitalismo dominante en esta segunda década del siglo XXI.

6. CHOQUE ENTRE ESPACIOS-TIEMPOS. ALTERNATIVAS A LA UNIVERSALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En nuestro campo científico las cuestiones relacionadas con el espacio y el tiempo, la idea de progreso, cambio social y causalidad son fundamentales. Estas ideas chocan contra la concepción indígena que considera el espacio-tiempo como una unidad -pacha en quechua- y que no conciben una división entre pasado-presente-futuro sino que hablan de una simultaneidad donde prima un presente continuo y el carácter cíclico y espiral del tiempo (Arce, 2007 y Zenteno, 2009). No imaginan la historia como proceso lineal progresivo, sino que en su visión priman conceptos como circularidad, diferentes formas de presente, el futuro que al mismo tiempo es pasado, con periodos cíclicos de estabilidad y cambio (Zenteno, 2009). Igualmente resulta fundamental el tiempo experimentado que se rige por los ciclos naturales del movimiento de los planetas, con su reflejo en los periodos estacionales y agrícolas (Leff, 2000). En cuanto a la concepción del espacio, en la cosmovisión indígena se distinguen cuatro mundos separados que interactúan en los tres niveles representados en la Chacana o “cruz andina”, siendo la división fundamental arriba-abajo (Arce, 2007). Las cuestiones de causalidad están relacionadas con el accionar de las criaturas de los cuatro mundos “con lo que el conocimiento empírico del mundo no se separa de su contenido mítico, sino que forma parte de ese todo configurado a la vez por la experiencia y por la imaginación” (Silva, 2004:154).

Respecto a la economía y el desarrollo, rechazan conceptos como propiedad privada, desarrollo, beneficio-acumulación, riqueza o pobreza. Por el contrario, en su racionalidad económica prima la propiedad colectiva con uso individual, la sostenibilidad y producción basada en la relación armónica con el entorno y uso respetuoso de los recursos naturales para el bienestar de toda la comunidad (Quilaqueo, 2007). En la economía indígena rigen los principios de reciprocidad y redistribución para que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a los mismos niveles de bienestar. Se rechaza la categoría de “pobres” que

frecuentemente les aplican los expertos en desarrollo y enfatizan la sostenibilidad-riqueza existente en sus territorios, encarnada en su patrimonio cultural, su organización social armónica y la ausencia de los niveles de crisis y desestructuración que son observables en las sociedades modernas (Deruyttere, 2001).

Por lo que atañe a la ciencia política, la organización social indígena y el ejercicio de autoridad y poder reflejan estos mismos principios de armonía, equilibrio y consenso. La democracia indígena es participativa y enfatiza la necesidad de diálogo y acuerdos, priorizando el papel de los ancianos como autoridades cuya sabiduría y mayor cercanía al mundo de los ancestros pueden vigilar mejor el equilibrio y el bienestar de la comunidad (Huanacuni, 2010). Esta búsqueda de equilibrio y bienestar comunitario también se refleja en los sistemas de salud, que refuerzan el mantenimiento del equilibrio del individuo con la comunidad, con el medio natural y con el mundo de los ancestros y de los espíritus (McGuire-Kishebakabaykwe, 2010).

7. EVITAR EL COLONIALISMO ACADÉMICO. LA COMUNIDAD COMO GARANTE Y RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones desarrolladas en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales que tengan como objetivo el refuerzo del patrimonio indígena, material e inmaterial, deben partir del respeto al derecho de autodeterminación indígena y recabar el consentimiento libre, consciente e informado de la comunidad beneficiaria.

Debemos tener en cuenta que el CI encarna formas complejas de conocimiento subalterno y periférico, conservado en forma de historias, leyendas, canciones, prácticas, rituales, creencias y tradiciones que se han mantenido principalmente de forma oral. Integrar esta oralidad en las escuelas y convertirla en un pilar fundamental de la EIB constituye uno de los retos principales de cualquier estrategia para fortalecer el CI y las culturas de los PI. En este proceso la participación de los taitas –ancianos sabios – resulta fundamental y por ende la participación de la comunidad por resultar un espacio-actor social esencial en la cosmovisión andina. Con el fin de crear puentes entre la comunidad indígena y los especialistas locales en conocimiento tradicional “es necesario tener muy presente el papel que juegan las autoridades tradicionales, personas ancianas sabias, en el proceso de socialización de los más jóvenes y en la transmisión de conocimientos de la cultura propia” (Estrategia Española de Cooperación con los Pueblos Indígenas, 2007:33) y habilitar cauces para su participación en actividades y en el uso de recursos externos a la escuela que ayuden a vivenciar de forma práctica.

Tanto en la educación, como en la preservación del CI, es primordial contemplar las diferentes dimensiones interconectadas que conforman la realidad indígena (individuo, familia, comunidad, pueblo) y que constituyen parte del proceso de educación-investigación y de su valoración posterior. Es necesario contemplar la importancia del diálogo y las reflexiones realizadas con la comunidad y con la familia, para avanzar, orientar y mejorar una EIB comprometida en el reforzamiento de las prácticas culturales fundamentales identificadas por la comunidad.

La comunidad, facilitadora entre los diferentes niveles de labor educativa, debe saber cuáles son los objetivos de la investigación y sus posteriores desarrollos, despejando cualquier duda que puedan tener al respecto. Se trata de establecer un marco de acuerdo en el que la propia comunidad indígena controle la investigación y el impacto que ésta pueda tener en el desarrollo de la EIB y la institución a la que asisten sus hijos e hijas.

Esta condición plantea un problema fundamental y que, en ausencia de permiso, puede tener una repercusión negativa en los anteriormente citados contextos de aculturación y apropiación cultural del patrimonio inmaterial indígena. En el actual contexto de colonialismo avanzado, debemos ser conscientes de que “el conocimiento local efectivamente asiste a un proceso de resignificación, en la perspectiva de su posicionamiento, de una parte como epistemes que facilitan el pensar, aprehender, construir, comprender y asimilar las múltiples realidades, los múltiples órdenes de realidad y, de otra, como construcciones complementarias que, recodificadas utilitariamente por la ciencia occidental, contribuyen a la conquista de territorios –especialmente las zonas de selva húmeda tropical- y de comunidades, capital natural y social que hoy interesa al desarrollo cuyo sustrato es el mercado (Quijano, 2002). Hay que vincular la investigación con la comunidad, con el fin de evitar la perpetuación de una lógica colonialista que profundice en la aculturación sufrida por los PI.

8. CONCLUSIONES

El tema de los PI y los retos planteados a la hora de realizar una co-investigación basada en el diálogo entre saberes resulta una aportación original e interesante a la formación de profesores de Primaria especializados en interculturalidad. Los principios de empatía, cuestionamiento de la visión eurocéntrica, acercamiento al otro y trabajo conjunto en proyectos comunes resultan fundamentales al chocar con una visión radicalmente distinta, que interpela a los conceptos que utilizamos cuando hablamos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El caso indígena les obliga a indagar sobre el mantenimiento de formas de conocimiento y desarrollo colectivo que han mostrado su resiliencia en

situaciones de colonialismo, deterioro extremo del tejido social, graves violaciones de los derechos humanos y profunda crisis medioambiental.

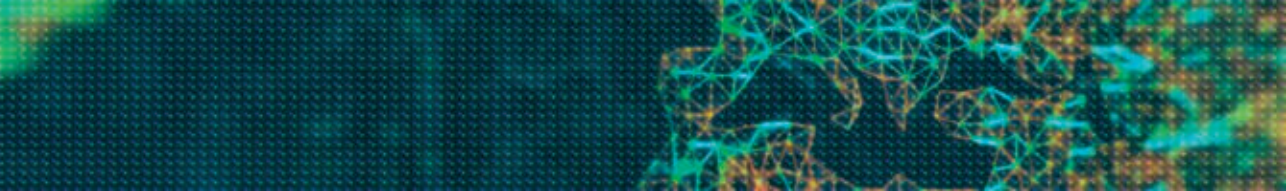
Nuestra investigación resalta la existencia de retos que deben ser tomados en cuenta a la hora de desarrollar iniciativas de investigación-acción con PI y resolverlos de forma satisfactoria, para evitar los fenómenos de aculturación y apropiación cultural que afectan a los PI. Elemental conjugar creatividad, imaginación e innovación, para superar la situación actual que circunscribe la presencia del conocimiento tradicional a la asignatura de Cosmovisión, así como superar la apuesta por manuales de carácter muy teórico, donde prima la memorización por encima de otras estrategias didácticas y cognitivas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, O. (2007). Tiempo y Espacio en el Tawantisuyu: Introducción a las Concepciones Espacio-Temporales de los Incas. *Nómadas*, 16, 383-391.
- Arregi, J. I. (2010). *Laugarren mundua: herri indigenen erbeste ekintza, onespen eta aldaketa eragile nazioarteko harremanetan 1992-2007*. Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Ayestarán, I. y Fernández, Á. M. (2011). Pensamiento abismal y ecología de saberes ante la ecuación de la modernidad. En homenaje a la obra de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 7-15.
- Castelo, M. P. (2014). Los indígenas en la enseñanza de las ciencias sociales en España. Silenciamiento, burlas y romanticismo. *Clio & Asociados*, (17), 162-191.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Correa, M. E. y Saldarriaga, D. C. (2014). The Latin American Indian epistemicide: Some thoughts from decolonial critical thinking. *Revista CES Derecho*, 5(2), 154-164.
- Da Silva, A. y Pagès, J. (2016). La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España. Un caso: América latina. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Coord.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. Educar para una ciudadanía global* (143-150). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Deruyttere, A. (2001). *Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: Algunas reflexiones de estrategia*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea.

- Escobar, A. y Pedrosa, A. (Ed.). (1996). *Pacífico: ¿Desarrollo o diversidad?. Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano*. Bogotá, Colombia: Cerec-Ecofondo.
- Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012). Pensamiento decolonial: ¿una "nueva" apuesta en las relaciones internacionales?. *Relaciones Internacionales*, (19), 103.
- Guerrero, M. M. L. (2016). Alteridad y educación: Aprendiendo a conocer la llegada de europeos a tierras americanas. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Coord.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. educar para una ciudadanía global (176-183)*. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Hernández, A. M., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: CAOI.
- Jara, M. Á. y Salto, V. (2016). La construcción del indio en el discurso y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En C. García, A. Arroyo, B. Andreu (Coord.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales. educar para una ciudadanía global* (pp. 365-374). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS.
- Leff, E. (2001). Espacio, lugar y tiempo. *Nueva Sociedad*, 175, 28-42.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: Nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coord.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (34-59). México: FLACSO.
- Mariotto, O. y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santiesteban (ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (37-44). Barcelona: AUPDCS y Universidad Autónoma de Barcelona.
- McGuire-Kishebakabaykwe, P. D. (2010). Exploring resilience and indigenous ways of knowing. *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 8, 117-131.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023*.
- Prats, J. (2012). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, 9, 133-155.
- Quijano, O. (2002). Alteridad y Desarrollo. Notas acerca de una relación-tensión socio-histórica. *Revista THEOMAI / THEOMAI Journal*, 5. Accesible en <http://revista-theomai.unq.edu.ar/numero5/artolverquijano5.htm>

- Quilaqueo, D. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea (Concepción)*, 496, 81-103.
- Semali, L. M. & Kincheloe, J. L. (2002). *What is indigenous knowledge?: Voices from the academy*. London: Routledge.
- Silva, F. (2004). Occidente y el mundo andino. En D. Ortmann (Ed.), *Anuario de ciencias de la religión: las religiones en el Perú de hoy* (pp. 137-164). Lima, Perú: UNMSM, Unidad Editorial.
- Sousa, B. de (2010). *Refundación del estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Walsh, C. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. *Comentario Internacional. Revista Del Centro Andino De Estudios Internacionales*, 3.25. Accesible en <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>
- Zeballos, A. P. (2017). *Epistemicidio: Así es como la modernidad suprime formas marginales de conocimiento*. Consultado el 10 de enero de 2017, en <http://www.unitedexplanations.org/2015/12/03/31787/>
- Zenteno, H. (2009). Acercamiento a la visión cósmica del mundo Andino. *Punto Cero*, 14(18), 83-89. Consultado en 05 de febrero de 2017, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000100010&lng=es&tlng=es



CIUDADANÍA, SOSTENIBILIDAD Y PATRIMONIO: UN ANÁLISIS CURRICULAR (EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ENTRE ESCUELA Y TERRITORIO EN ITALIA: CURRÍCULO FORMAL Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS)

Barbara Balconi

*Department of Human Science for Education "R.Massa"
University of Milan Bicocca
barbara.balconi@unimib.it*

Claudia Fredella

*Department of Human Science for Education "R.Massa"
University of Milan Bicocca
claudia.fredella@unimib.it*

Elisabetta Nigris

*Department of Human Science for Education "R.Massa"
University of Milan Bicocca
elisabetta.nigris@unimib.it*

Luisa Zecca

*Department of Human Science for Education "R.Massa"
University of Milan Bicocca
luisa.zecca@unimib.it*

1. CITTADINANZA ED EDUCAZIONE

Il tema dell'educazione alla cittadinanza si fa sempre più attuale all'interno di società complesse, multiculturali, "liquide" secondo la definizione di Zygmunt Bauman (2012). La globalizzazione, economica, politica e dei mezzi di comunicazione ha messo in crisi le identità storico-sociali fondate sull'appartenenza a comunità locali e nazionali. Le trasformazioni di ordine sociale, culturale ed economico ad essa legate hanno modificato il concetto stesso di cittadinanza, che non si riferisce più esclusivamente alle condizioni di partecipazione alla vita pubblica o all'appartenenza giuridica ad uno Stato-Nazione, ma si apre a nuovi significati, a dimensioni culturali ed etiche (Sicuriello, 2016). È sempre più cogente la necessità di creare una "grammatica" comune europea sul tema.

Occorre inoltre riflettere, al fine di circoscrivere il punto di vista pedagogico, sugli elementi caratterizzanti esperienze educative che possano essere compresi nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, in contesti scolastici ed extrascolastici (Moscati, Nigris, Tramma, 2008; Losito, 2009).

Il Consiglio d'Europa utilizza l'espressione "educazione alla cittadinanza democratica", l'Unione Europea preferisce parlare di "cittadinanza attiva", nello studio di Eurydice (2005) l'espressione usata è "cittadinanza responsabile". La nozione di "cittadinanza responsabile" si collega ai problemi della conoscenza e della consapevolezza dei diritti e dei doveri e a un'idea di cittadinanza di terza e quarta generazione (Bobbio, 1990) che coinvolge i temi della tutela dell'ambiente, del cosmopolitismo, della circolazione e della qualità dell'informazione. Inoltre il concetto di cittadinanza attiva è intrinseco alla democrazia stessa, che ha come *conditio sine qua non* un'opinione pubblica consapevole e partecipe (Zagrebel'sky, 2007).

Questi temi sono al centro del percorso di ricerca-formazione STEP¹, intrapreso da un gruppo di ricercatori in Scienze Sociali e Umane e di insegnanti di tre paesi europei, Francia, Spagna, Italia e uno extraeuropeo, la Svizzera. L'analisi puntuale dei documenti nazionali², che orientano la costruzione di curricula e le progettazioni didattiche dei singoli istituti scolastici, ha condotto all'individuazione di questioni da potenziare e valorizzare maggiormente e alla formulazione di nuove proposte e prospettive per ri-pensare la scuola stessa, mettendo al centro dell'azione pedagogico-didattica questioni socialmente vive (Legardez, 2006). Questo lavoro è confluito nella stesura di Linee Guida per un Curricolo Transnazionale di Educazione alla Cittadinanza, che guideranno la seconda fase della ricerca, ovvero la sperimentazione nelle scuole.

1 STEP (School Territory Environment Pedagogy) è un progetto Erasmus Plus finanziato dalla Comunità Europea nel triennio 2015/2018.

2 Documenti utilizzati per l'Italia:

- MIUR, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Le Monnier, Firenze, 2012.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare - MIUR, Linee Guida Educazione sostenibile ambientale, 2014
- MIUR, Linee Guida per l'Educazione Alimentare - 2015
- Protocollo MIUR_MIBACT 28/05/14
- Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del turismo. Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2015.
- Decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 (Cittadinanza e Costituzione)
- D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89. (Cittadinanza e Costituzione) Circolare MIUR Prot. n. 0030549 21/09/2015: Oggetto: acquisizione del fabbisogno dell'organico del potenziamento propedeutico all'attuazione della fase C del piano assunzionale.

2. LA RICERCA-FORMAZIONE COME METODOLOGIA D'INDAGINE DEL PROGETTO STEP

L'indagine empirica verte su alcune questioni di fondo:

- Quali rappresentazioni hanno gli insegnanti, i dirigenti e le famiglie di cittadinanza e di educazione alla cittadinanza?
- È possibile formare alla cittadinanza praticando principi democratici nella gestione della scuola, facendo leva sul rapporto tra scuola e territorio e promuovendo transdisciplinarietà nei curricula?
- Quali sono le strategie formative efficaci per la formazione degli insegnanti su questo tema?

Il progetto STEP nasce con l'obiettivo di promuovere e rafforzare il dialogo e l'integrazione fra i diversi saperi disciplinari che incidono sulla formazione delle competenze di cittadinanza attiva, attraverso il coinvolgimento di bambini e insegnanti in esperienze autenticamente rilevanti per la difesa e lo sviluppo della cultura dei territori. Ragionare a livello europeo sulla dicotomia tra sapere, saper fare ed essere e sulle possibilità di superarla può offrire la possibilità di mettere a confronto contesti, situazioni ed esperienze differenti, per diffondere e scambiare buone pratiche. Un secondo focus del progetto è la formazione degli insegnanti; il curriculum formativo rivolto ai futuri insegnanti e ai docenti in servizio costituiscono infatti un fattore chiave per il miglioramento del sistema scolastico.

A partire da settembre 2016 si è dato avvio alla sperimentazione in classe, con una metodologia di ricerca-formazione, e la scelta di quattro studi di caso (due nella scuola dell'infanzia e due nella primaria) per ogni nazione (Mortari, 2007; Yin, 2013). La scelta metodologica di una formazione *research-based*, che ha stretti nessi con l'approccio *inquiry* ed è da una decina d'anni oggetto di studio e di un dibattito fecondo all'interno della comunità scientifica, è dettata da un radicale ripensamento dei modelli formativi degli insegnanti dovuto al basso impatto che la ricerca pedagogica e didattica ha avuto nella scuola (Zecca, 2016). I percorsi di ricerca-formazione richiedono un forte partenariato tra Scuola e Università e un'alleanza tra insegnanti (ricercatori pratici) e ricercatori (ricercatori accademici) (Magnoler, 2012; Damiano, 2013) verso la costruzione di una comunità di pratica e di ricerca.

Nella ricerca e nella sperimentazione in classe STEP dà avvio a cantieri di democrazia (Balibar, 2004) in grado di coniugare i tre approcci ancora spesso visti in alternativa: "educazione alla cittadinanza intesa come conoscenza dei principi costituzionali"; "educazione alla cittadinanza come esercizio di competenza"; "educazione alla cittadinanza come pratica di cittadinanza attiva". L'approccio in cui si colloca il progetto è sistemico e connette il pensiero e la riflessione alla declinazione delle azioni e delle scelte operative, mettendo al

centro del percorso formativo esperienze significative, che partono dalla corporeità e dal vissuto socio-affettivo, per costruire apprendimenti trasferibili nella vita reale dei cittadini di oggi e di domani, per integrare conoscenze, atteggiamenti e comportamenti, valori e pratiche. Una dimensione di scuola aperta ai territori, culturali, sociali e naturali, permette di assumere un ruolo attivo e responsabile nei contesti d'esperienza, sviluppare un pensiero critico per la comprensione dei rapporti tra natura e cultura, formare la propria identità personale nella consapevolezza di essere parte di un sistema e di una storia collettiva. La possibilità di ragionare in una dimensione europea porta al superamento di una visione locale e offre agli insegnanti e ai bambini punti di osservazione plurali per la costruzione di un'identità di cittadinanza europea (Audigier, 2006; Navarro, De Alba, 2015).

3. PRIMI RISULTATI DEL FOCUS GROUP

Dai risultati del primo focus group, a cui hanno partecipato 12 tra insegnanti e dirigenti e i 5 ricercatori coinvolti negli studi di caso, emergono tre categorie che delineano differenti concettualizzazioni dei significati e delle rappresentazioni attribuite all'educazione alla cittadinanza. In particolare si distinguono:

1. una categoria definibile come educazione *pro-attiva*, finalizzata alla 'percezione di sé' e alla 'predisposizione a' essere agenti che promuovono cambiamento nel mondo. In particolare il discorso verte sulle azioni nelle quali si declinano progetti specifici che evocano questioni etiche fondanti il rapporto di ciascun cittadino con gli altri e con la comunità stessa;
2. la seconda descrive una visione *socio-identitaria* dell'educazione alla cittadinanza, ossia relativa alla cultura propria dell'organizzazione scolastica che nelle sue routines e nelle attività di gestione del tempo e dello spazio esprime il proprio modo di essere e la propria intenzionalità di spazio pubblico e democratico;
3. una terza categoria, molto meno discussa, affronta il tema da un punto di vista *psicologico* e riguarda l'educazione alle emozioni e ai sentimenti come parte integrante della formazione dei bambini alla cittadinanza e costringe al contempo i maestri ad una riflessione sui confini tra la dimensione pubblica e privata della costruzione dell'identità.

Alla prima tipologia fanno riferimento obiettivi e pratiche intenzionalmente orientate all'azione sociale quali ad esempio: conoscere il concetto di solidarietà e sensibilizzare alla pratica del volontariato e all'aiuto reciproco, rielaborarlo attraverso la scrittura di poesie, praticarlo attraverso azioni concrete che coinvolgono le famiglie, ad esempio raccogliendo materiale da donare; oppure

prendersi cura degli spazi della scuola o del quartiere, partecipare al consiglio di zona dei ragazzi e delle ragazze; realizzare progetti di gemellaggio con scuole in contesti socio-economico e culturali radicalmente differenti o affrontare discussioni su questioni socialmente vive: le guerre di religione, il terrorismo, le discriminazioni di genere. L'implementazione di progetti di educazione alla cittadinanza ha, in questa prospettiva, una valenza formativa per gli insegnanti perché orientata all'assunzione di consapevolezza delle competenze di cittadinanza da costruire in classe e nel rapporto con il territorio.

La seconda categoria si riferisce a tutte quelle decisioni e pratiche connesse alla costruzione e condivisione delle regole di vita della classe e della scuola, alle modalità di relazione e di comunicazione tra adulti e bambini, tra maestri e allievi, con gli esperti e le famiglie, quindi alla distribuzione del potere e alla graduale devoluzione dagli adulti ai bambini in direzione della formazione della persona autonoma. Educare alla cittadinanza significherebbe quindi avere classi inclusive con bambini con bisogni educativi speciali, esercitare ed esercitarsi nel dialogo, *“imparare che tu parli io ti ascolto e poi tocca a me”*(Ins1), nella convivenza, *“vivere la scuola come un luogo dove si va volentieri, dove si comunica, dove si mettono in atto delle azioni comuni, vivere in una piccola società che ha delle regole, dove i bambini hanno diritti, ma hanno anche dei doveri”*(Ins2). Secondo questa prospettiva il bambino a scuola affina le sue potenzialità di cittadino entrando a far parte di una comunità in cui fa ‘palestra di cittadinanza’ in particolare da un punto di vista etico. Vivere insieme riguarda la formazione di un'identità di gruppo che impara ad essere gruppo secondo logiche diverse da quelle della personalizzazione dell'identità del singolo individuo. Diventare cittadini significa anche avere il diritto di parola e la libertà di poter parlare di questioni difficili quindi parlare delle difficoltà, dei conflitti, dei tabù: *“esprimere il proprio pensiero anche dissenziente, da quello degli altri, dal 90% dei presenti compresa la maestra, è qualcosa che noi dobbiamo dire: può dire o non può dire il bambino che si trova in una situazione del genere? Io credo di sì, che debba poter dire e soprattutto non essere giudicato ma riconosciuto nella sua differenza minoritaria”*(R1). L'incontro con l'altro, così come l'incontro con il mondo fuori dalla scuola, porta con sé contraddizioni e conflitti che chiedono una gestione pacifica, dunque l'apprendimento di capacità di negoziazione e di mediazione: *“ci sono delle differenze e su queste differenze si segna l'esistenza dello stare insieme nella vita, ma è sulle visioni diverse alternative, anche lontane, che si costruisce lo stare insieme”*(R2). Il ruolo del maestro è quello di garante dei principi del funzionamento di questa micro-società democratica, dunque ne è il rappresentante e l'esempio, ne monitora, con l'avvallo dei ruoli gerarchici superiori, l'andamento ad esempio tramite modalità di valutazione ed eventuale sanzione. Il ruolo dell'insegnante, sempre da questa prospettiva, implica quindi funzioni educative che trascendono gli insegnamenti disciplinari, implica una continua formazione o riflessione sulle proprie modalità di conduzione della classe, sulle proprie scelte e i propri interventi osservati e valutati in termini di

coerenza, “*sul mio essere cittadino*”(R2), sulla coerenza tra i principi costituzionali e quelli che determinano le regole del vivere la scuola.

4. NUCLEI PROGETTUALI DELLE SPERIMENTAZIONI IN CLASSE

La scelta dei percorsi didattici declinati in obiettivi specifici, metodi e strategie valutative ha origine nei primi incontri, nei quali il ricercatore ha il ruolo di accompagnare gli insegnanti nella costruzione di una mappa concettuale ampia e di garantirne la coerenza con i presupposti teorici discussi sopra. La collaborazione assume come principio la competenza professionale del docente, la sua expertise e l'analisi del contesto scuola e del contesto classe di cui è leader. I risultati che presentiamo descrivono a maglie larghe i contenuti e concetti portanti dei percorsi tutt'ora *in fieri* e la cui progettazione verrà di volta in volta ridefinita negli incontri di analisi della documentazione pedagogica raccolta.

L'equipe dell'Università Milano Bicocca ha avviato la sperimentazione in tre Istituti Comprensivi: I.C. “A. Scarpa” di via Clericetti, a Milano, IC “I.C. Novembre” di Cornaredo, comune di circa 20.000 abitanti a NW di Milano, e IC I.C. Don Milani di Vimercate, comune di oltre 25.000 abitanti della provincia di Monza e Brianza. I progetti si differenziano notevolmente l'uno dall'altro per la scelta di percorsi costruiti in base ai bisogni emersi nel contesto della classe e all'età di bambini. La progettazione delle attività è in itinere e sarà di volta in volta ridiscussa e rivista durante gli incontri di ricerca-formazione delle diverse equipe fissati con cadenza mensile. L'obiettivo di questi incontri è quello di analizzare il materiale documentativo raccolto, cercando esplicitare, nel confronto tra insegnanti e ricercatori, gli obiettivi sottesi alle pratiche. Tutti gli incontri vengono registrati, seguendo un protocollo di ricerca condiviso con tutti i partner del progetto STEP.

I.C. A. Scarpa, Milano

L'Equipe ha individuato come tematica principale su cui lavorare l'accoglienza e l'inclusione nella comunità, scelta dettata anche da una forte sensibilità al tema propria della storia di questa scuola, che da anni pratica un percorso di tutoring degli alunni delle quinte con gli alunni delle prime. Attraverso una serie di conversazioni con gli alunni di quinta si è partiti dall'elaborazione della propria esperienza personale di ingresso nella comunità scolastica e, a seguire, il gruppo classe ha progettato, realizzato e valutato il percorso di accoglienza di una classe prima nella comunità scolastica, coinvolgendo anche i bambini della classe prima.

La fase in corso ha l'obiettivo di individuare insieme agli alunni (con l'uso di un brainstorming) in relazione all'esperienza realizzata, gli elementi chiave di un percorso di accoglienza per poi intervenire in maniera più allargata ed in

relazione al territorio circostante sul tema dell'accoglienza e della cittadinanza attiva.

In prossimità della scuola si trova un centro di accoglienza per migranti richiedenti asilo, che ospita circa 200 persone neo arrivate nella città di Milano, alcuni bambini provenienti dal centro frequentano la scuola in una classe diversa da quella oggetto dello studio di caso.

Il tema tocca la sensibilità della comunità di riferimento, come dimostra l'iniziativa dell'Associazione dei genitori della scuola nella raccolta di dotazioni da destinare ai migranti del centro. Sono stati presi contatti con il Centro di Accoglienza gestito ad oggi dalla Croce Rossa per la realizzazione di un percorso che veda la classe quinta al centro del processo di progettazione delle attività sulla base degli apprendimenti acquisiti grazie alla loro esperienza diretta.

L'idea che emerge dalle conversazioni con gli alunni è che l'accoglienza sia un percorso in cui entrambe le parti, chi accoglie e chi è accolto sono coinvolti in un processo di apprendimento che trasforma l'intera comunità di riferimento.

IC IV Novembre, Cornaredo

Il progetto coinvolge 10 bambini di 4 anni di una sezione dell'infanzia e una classe terza primaria con 25 bambini. Nel primo incontro di ricerca-formazione a settembre 2016 è emersa un'idea progettuale di lavorare sul tema della costruzione dell'identità di cittadinanza a partire dalla conoscenza del proprio territorio. Dopo aver effettuato due uscite sul territorio, visitando le corti e le cascine, caratteristiche della vita rurale, e il museo della civiltà contadina, in una seconda fase i bambini saranno coinvolti nella promozione del proprio territorio attraverso la realizzazione di una guida turistica. Ci si occuperà anche delle tematiche legate alla sua conservazione e fruizione condivisa attraverso la rilevazione di eventuali criticità e la raccolta delle proposte di miglioramento elaborate dai bambini che verranno presentate alle autorità competenti. Parallelamente le classi portano avanti un gemellaggio con una scuola del Malawi che sarà l'occasione per intrecciare la dimensione locale con quella globale. È già stato fatto un primo incontro con dei volontari dell'associazione Humana che hanno raccontato ai bambini la vita dei loro coetanei in un villaggio africano ed è stata occasione per riflettere su somiglianze e differenze con il proprio vissuto.

Si è scelto di partire raccogliendo le idee dei bambini sulle grandi tematiche riguardanti il concetto di cittadinanza: in un incontro in classe, con ricercatori, insegnanti e tirocinante si sono mostrate loro alcune immagini evocative dei temi della convivenza, della povertà/ricchezza, della guerra e del terrorismo, della salvaguardia dell'ambiente etc. Nella sezione dell'infanzia l'incontro è stato "drammatizzato", attraverso l'invenzione di due personaggi, un'anziana signora povera e il sindaco della città, così da agevolare l'interazione dei bambini.

I.C. Don Milani, Vimercate

Il progetto coinvolge il gruppo dei bambini di 5 anni di una sezione bi-fascia (3 e 5 anni) della scuola dell'Infanzia. Il progetto è centrato sul confronto

e la condivisione di esperienze sociali attive dei bambini, dentro e fuori la scuola, sulla costruzione di rapporti di fiducia e di valori di convivenza civile in uno spazio democratico, solidale e aperto. La scoperta di sé (cultura e identità) e del proprio territorio è un punto di partenza che porterà all'individuazione di strumenti e modalità per rappresentare la propria realtà e condividerla con altri bambini.

Per guidare l'esplorazione dei bambini sul territorio vimercatese saranno coinvolte alcune istituzioni: il Comune, il Museo MUST, il Parco della Molgora. L'ipotesi progettuale è che la classe dei bambini sviluppi un gemellaggio virtuale (avvalendosi della piattaforma europea eTwinning) con i bambini di scuola dell'infanzia francese. Le due classi potranno quindi conoscere le reciproche realtà territoriali e scoprire analogie e differenze culturali, attraverso racconti del territorio che circonda le scuole, dei monumenti, dei parchi, dei musei, delle risorse presenti.

I bambini di 5 anni hanno iniziato un percorso di riconoscimento della loro identità, presentando sé e la propria famiglia utilizzando differenti linguaggi (disegno, conversazioni).

La prima situazione di convivenza extra-familiare che i bambini sperimentano è rappresentata dalla scuola, dalla classe. L'abitare spazi comuni necessita una progettazione rispetto a come questi spazi debbano essere vissuti "insieme".

A partire da quanto i bambini hanno raccontato del proprio paese sono state proiettate delle fotografie del territorio vimercatese che hanno promosso altri ricordi e racconti legati al modo che i bambini hanno di abitare il territorio. I bambini hanno successivamente individuato una serie di luoghi significativi del paese che saranno visitati nei prossimi mesi.

5. BIBLIOGRAFIA

- Audigier, F. (2006). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei, in Chistolini, B. (a cura di.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Saggi in onore di Luciano Corradini. Roma: Armando Editore, pp. 100-121.
- Balibar, É. (2004). *Noi cittadini d'Europa?: le frontiere, lo stato, il popolo*. Roma: Manifestolibri.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Branchesi, L. (a cura di). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: FrancoAngeli.

- Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. In Legardez, A., & Simonneaux, L. (coord). *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Paris: ESF, 19-31.
- Losito, B. (2009). Cittadinanza e Costituzione e la costruzione delle competenze di cittadinanza, in *Rivista dell'istruzione*, 1, 29-33.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moscati, R., Nigris, E., Tramma, S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Navarro, E., De Alba, N. (2015), Citizenship Education in the European Curricula. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 45-49.
- Sicurello, R. (2016). Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche *Foro de Educación*, 14(20), 71-103.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zecca, L. (2016), Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In Dozza, L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, pp. 450-462, Milano: FrancoAngeli.
- Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

LAS BASES TEÓRICAS DE LA PROGRAMACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES DE “ROSA SENSAT” DE 7º Y 8º DE EGB. ¿EN QUÉ REFERENTES SE APOYÓ?, ¿QUÉ SIGUE SIENDO VÁLIDO HOY DE AQUELLA PROPUESTA?

María Ballbé Martínez

*Universidad Autónoma de Barcelona
ballbe.maria@gmail.com*

Joan Pagès Blanch

*Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat*

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una pequeña parte de la investigación que estamos realizando sobre el trabajo del Grupo de Ciencias Sociales de Segunda Etapa de Educación General Básica (EGB) del Movimiento de Renovación Pedagógico “Rosa Sensat” de Barcelona. Este grupo se formó a finales de los sesenta y, como tal grupo, desapareció en los ochenta. Su trabajo prosiguió en distintos formatos (libros de texto, formación inicial del profesorado, experimentación de un nuevo programa para el ciclo superior de EGB por parte de la Generalitat de Catalunya,...) y es perfectamente rastreable al menos hasta finales de los ochenta. El grupo realizó dos propuestas curriculares para la Segunda Etapa de EGB (1975 y 1981) y sus miembros intervinieron en otras propuestas curriculares y en la elaboración de materiales diversos para la enseñanza de las ciencias sociales en esta etapa educativa (11/12 a 13/14). Su impacto se centra fundamentalmente en Catalunya pero sus trabajos llegaron también a otros puntos de España a través de las Escuelas de Verano y de otras actividades.

Este trabajo está a caballo de una investigación histórica y de una investigación educativa, didáctica. Tenemos interés en interpretar el pasado de este grupo porque queremos saber qué es lo que predispone al profesorado a innovar su práctica, a ejercer sus competencias como prácticos reflexivos y a tomar decisiones sobre lo que ha de enseñarse y han de aprender los y las estudiantes que están a su cargo en un momento determinado y en un lugar concreto. Presentamos en este trabajo los orígenes del grupo, las principales características

de los programas de 1975 y de 1981 y los referentes teórico-prácticos en los que se apoyó la propuesta geo-histórica de 7º y 8º de Educación General Básica.

2. LOS ORÍGENES DEL GRUPO DE CIENCIAS SOCIALES DE LA SEGUNDA ETAPA DE EGB DE "ROSA SENSAT"

Como hemos dicho en otro lugar (Ballbé y Pagès, 2016) el Grupo de Ciencias Sociales de Segunda Etapa de EGB de "Rosa Sensat" pretendió recuperar la tradición pedagógica catalana e introducir unas ciencias sociales en la escuela con el objetivo de desarrollar el sentido crítico, ofrecer la posibilidad de comprender el mundo contemporáneo y capacitar a los chicos y a las chicas para poder participar en los procesos de cambio (Casas y Roig, 2001). Estos principios formaban parte de las bases teóricas de la escuela nueva y de quienes pretendían renovar la enseñanza de las ciencias sociales desde sus supuestos. Sus ideas coinciden con las expresadas por Nidelcoff (1971: 6) cuando afirma que el papel del maestro es "ayudar a los chicos a ver y comprender la realidad, expresar la realidad y expresarse y descubrir y asumir la responsabilidad de ser elemento de cambio en la realidad".

El Grupo nació y empezó a caminar con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE, 1970), una ley franquista en la que la enseñanza obligatoria se extendió hasta los 14/15 años, se introdujeron las áreas de conocimiento en el currículo escolar y la segunda etapa de EGB (11/12 a 14/15 años) pasó a manos del magisterio.

Los primeros años del desarrollo curricular de ciencias sociales en "Rosa Sensat" estuvieron centrados en dos preocupaciones tanto en la primera como en la segunda etapa de EGB (Casas y Pagès, 1983). La primera preocupación consistió en introducir las ciencias sociales en el currículum escolar siguiendo las pautas de los *social studies* norteamericanos. Así se puede comprobar en la propuesta presentada por Enric Lluch en 1968 en la que consta como referente didáctico el trabajo del norteamericano Jarolimek. Casas y Pagès (1983:29) afirman que "Desde el verano de 1968 hasta el del 1970 se trabajó en torno a esta temática organizando cursos y seminarios sobre iniciación a la política, a la sociología, a la economía, sobre la nueva orientación de la geografía y de la historia y sobre cuáles deberían ser los conceptos fundamentales de las ciencias sociales". En los años posteriores todo este trabajo confluyó en la elaboración de dos programas de ciencias sociales, uno para la Primera Etapa de EGB y otro para el de la Segunda. La segunda preocupación, más propia del Grupo de Segunda Etapa que del de la Primera era la introducción del enfoque marxista en estos contenidos. Los mismos autores evidencian esta preocupación citando otro de los textos de referencia durante estos años, el manual de Marta Harnecker sobre los conceptos fundamentales del materialismo histórico. Según estos

autores, este manual, y sus ideas marxistas, fue un referente importante hasta que con el cambio de programación dejó de serlo por considerarse “excesivamente esquemático y dogmático”. El programa que se basaba en estos supuestos se abandonó, además, porque “sobrepasaba las posibilidades que tenían los chicos de Segunda Etapa para entender y asimilar todo lo que allí se proponía” (Casas y Pagès, 1983:30-31). A partir del curso 1975-76, aparece en el grupo de maestras y maestros de segunda etapa una nueva preocupación muy relacionada con la afirmación anterior: “la preocupación didáctica, concretada en la adecuación de los contenidos y la metodología a las posibilidades y capacidades de los niños y a la necesidad de arraigar las ciencias sociales al entorno y utilizarlo como punto de partida para la asimilación de aquellos conceptos que se consideran fundamentales en la formación global de los alumnos y en el campo concreto del área que se trabaja” (Casas y Pagès, 1983:31).

Entre las dos etapas hubo continuidad: “hasta el año 1975 se puso el acento en una renovación ideológica de los contenidos y una vez asegurada esta se profundizó en los aspectos didácticos y metodológicos, sin renunciar evidentemente a la primera preocupación o al primer objetivo”. (Casas y Pagès, 1983:32). Según Casas y Pagès el cambio de programa se explicaría por tres razones: la evolución de la Ley General de Educación a raíz del cambio político producido con la muerte de Franco, la influencia de proyectos procedentes de países de nuestro entorno y el trabajo práctico del grupo de docentes que innovaban mientras enseñaban.

3. LOS PROGRAMAS DE CCSS DE “ROSA SENSAT”

El primer programa de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” se presentó en la Escuela de Verano de 1975 (Grup de Ciències Socials de “Rosa Sensat”, 1975). Era un programa disciplinar, de geografía y de historia con un enfoque regional en geografía, con algún ejemplo temático, y un enfoque cronológico en historia. El programa estaba formado por un conjunto de unidades didácticas producidas por el colectivo durante los seminarios de invierno, por profesorado que había participado en el seminario o que impartía cursos o por especialistas a quienes se les había pedido su asesoramiento. Más que de un programa deberíamos hablar de un pre-programa que cubrió una de las finalidades básicas: adecuar los contenidos a los nuevos paradigmas históricos y geográficos y a la nueva realidad política que se iba configurando como puede comprobarse en los trabajos publicados en el número 5 de la revista *Perspectiva Escolar* dedicado a la enseñanza de las ciencias sociales (AA.VV., 1976).

¿Qué es lo que llevó al Grupo de Ciencias Sociales de la Segunda Etapa de EGB a sustituir un programa disciplinar de geografía e historia por un enfoque temático?, ¿Por qué se optó por una propuesta geo-histórica?, ¿cuáles fueron

los referentes teóricos en los que se inspiraron los maestros y las maestras del Grupo?, ¿por qué? La programación del año 1981 (Grup de Ciències Socials de “Rosa Sensat”, 1981) está presidida por una introducción en la que se exponen los ejes en los que se basó el nuevo programa y que, en parte, corresponden a lo que apuntaban Casas y Pagès anteriormente. Pero no se explicitan los referentes que se utilizaron ni los ejemplos que se consideraron.

En esta aportación presentamos los primeros resultados sobre la propuesta geo-histórica de 7º y 8º de EGB (los dos primeros cursos de la actual ESO). Tal como se afirma en la introducción, el temario de 7º se centra en las actividades económicas fundamentales del ser humano en la historia: la agricultura, la industria y el comercio. Estos temas se ejemplifican en las principales etapas de la historia y en la actualidad fomentando la comparación. Además se profundiza en la Baja Edad Media y en la Edad Moderna. Se insiste en la importancia de partir de aspectos concretos como el tipo de producción, las herramientas o la organización del trabajo pero también en la necesidad de relacionar los aspectos económicos con las formas de vida y aquellos aspectos de la sociedad de cada etapa. El programa de 8º se centra en los cambios producidos en el mundo contemporáneo. El primer tema es la población y en él se plantean los grandes cambios demográficos de la contemporaneidad. El segundo es la ciudad, su evolución, los problemas actuales y la ciudad del futuro. El tercero se centra en la industrialización en el pasado y en la actualidad ubicando los cambios producidos por la Revolución Industrial dentro de las etapas de la historia. También se pone especial énfasis en el estudio de los sistemas capitalista y socialista. El cuarto tema está centrado en la sociedad industrial y se organiza en tres apartados: las clases sociales en los orígenes de la industrialización, las condiciones de vida y de trabajo y los orígenes y la evolución del sindicalismo. Finalmente, el último tema se dedica a la organización política contemporánea con dos apartados: las bases políticas de la democracia y las bases de la autonomía en el que se presenta una introducción a la historia político-institucional de Cataluña desde sus orígenes hasta la actualidad.

4. ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS DEL PROGRAMA DE 7º Y 8º DE CIENCIAS SOCIALES DE “ROSA SENSAT”

Después de analizar los materiales generados por el Grupo y el programa publicado en 1981 y compararlo con lo que sucedía en Europa y en el mundo occidental, podemos afirmar que la opción por un planteamiento geo-histórico se inspira fundamentalmente en las características de la historia diacrónica y en los planteamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales de la escuela nueva y de autores que apostaban por una profunda renovación de estas

enseñanzas. Hemos identificado ideas procedentes de Dewey (1985) sobre el significado de la enseñanza de la historia y de la geografía, de la propuesta de Cousinet (1950) sobre la historia de las cosas o de la de Jeffrey (1959) sobre las líneas de desarrollo. También de autores belgas y franceses como Van Santbergen (1971), Hodeige (1981) y Marbeau et al. (1974) que apuestan por la historia diacrónica o de autores británicos como Chaffer, J. ; Taylor, L. (1975) que, en su trabajo, presentan distintos proyectos diacrónicos. Además de la propuesta de historia retrospectiva de Simián de Molinas (1970). También aparecen ideas cercanas a las nuevas concepciones de la geografía radical y, en particular, de las propuestas educativas de Stopani (1978) y, por supuesto, de las nuevas concepciones historiográficas vinculadas a la nueva historia y a la temporalidad impulsada por Braudel (1968).

Hemos podido, además, constatar este programa con dos proyectos innovadores realizados entre mediados de los años sesenta y principios de los setenta bajo los auspicios de los gobiernos de Francia y de la Bélgica francófona. En el caso de la Bélgica francófona la propuesta de Historia temática o diacrónica formaba parte del programa de *Initiation à la vie. Programme provisoire. Enseignement Secondaire. Primer degré*. Bruxelles, 1971. Este grado correspondía al alumnado comprendido entre los 11-12 y los 13-14 años. En Francia, el enfoque temático o diacrónico formaba parte de la enseñanza experimental de las Ciencias Humanas en el ciclo de observación francés (6º y 5º) en los primeros años setenta (Marbeau, 1974).

¿Cuáles eran las aportaciones del enfoque temático, diacrónico o geo-histórico a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales?

En la propuesta experimental francesa, la apuesta por un enfoque temático o diacrónico tiene relación con la democratización del sistema educativo francés –y, por tanto, su masificación– la cual, en opinión de Marbeau et al. (1974) modifica las condiciones de la enseñanza de las disciplinas sociales. Afirman: “Il n’est plus possible de s’appuyer sur une culture dont le milieu familial serait le dispensateur. Par contre, la télévision apporte désormais aux enfants un flot d’informations intéressantes, mais inorganisées » (p. 58). El acceso a la enseñanza secundaria de un alumnado procedente de la clase obrera o del mundo rural es un poderoso argumento frente a quienes seguían pensando que había que formar a todo el alumnado como antes. Por su parte, Maggy Hodeige (1981: 9) señala que una de sus principales aportaciones es que se parte del presente y se recurre continuamente a él y su aproximación concreta a problemas económicos y sociales “en raison du développement psychoaffectif des adolescents”. Van Santbergen (1971: 13), por su parte, considera que este enfoque debe estar “en fonction d’un avenir en constante mutation”.

Sin embargo, la importancia del método diacrónico se basa fundamentalmente en su enfoque educativo y didáctico y se relacionan básicamente con la selección del contenido, la enseñanza de la temporalidad histórica y la metodología.

En la introducción al programa de 1981, el Grup de Ciències Socials de “Rosa Sensat” se afirma que la interrelación de contenidos de geografía e historia se hace para alcanzar la finalidad fundamental de estas enseñanzas, la comprensión de la sociedad: “es imprescindible si queremos que los chicos entiendan el mundo en que viven y su relación con el pasado. La Geografía nos ayuda a plantear el temario de Historia a partir de la realidad actual. Si la Historia ha de servir para conocer e interpretar el mundo de hoy, creemos que si relacionamos la problemática actual con su evolución histórica, ayudamos al chico a entender el sentido de la Historia y a hacerlo interesar por su estudio, a la vez que le facilitamos la comprensión de la sociedad donde vive” (Grup, 1981: 8).

La concepción de la historia, y por supuesto de la geografía, que está detrás de este enfoque es radicalmente distinta de la historia positivista, política y factual y de la geografía regional predominante en casi todos los currículos europeos de la época. Para Van Santbergen la finalidad última de este enfoque era conseguir que los chicos y las chicas comprendieran la complejidad de la vida y para ello tenían que aprender a analizar los hechos, a comprender las relaciones entre las diversas fuerzas en acción. El método temático presentaba “une vraie histoire générale et a une réelle histoire universelle”, con la que se les pretendía “sensibiliser en usant de la *méthode inductive* appuyée sur les faits les plus directement perceptibles du concret, en pratiquant la critique comparative et le raisonnement par analogie » (Van Santbergen, 1971:14). El método era consecuente con los principios de la escuela activa.

El contenido seleccionado permitía establecer continuas relaciones entre el pasado y el presente, ofrecía una mejor estructuración del tiempo histórico y de la evolución de un problema o de un aspecto humano concreto desde sus orígenes a la actualidad permitiendo al alumnado descubrir la existencia de distintos ritmos evolutivos y de distintas duraciones. Fomentaba, además, las comparaciones entre grupos humanos y se acercaba a los supuestos de la historia total y de la geografía humana.

Se apostaba por un contenido cercano a los problemas de la cotidianidad y de todos los hombres y mujeres del presente y del pasado, a la cultura material relacionada con las necesidades humanas. Se pretendía partir de lo concreto y cercano temporalmente para avanzar hacia lo complejo, lo abstracto y lo distante en el tiempo y en el espacio. Se trabajaba con todo tipo de fuentes históricas. Veamos, como ejemplo, los temas propuestos en el programa belga, bastante parecidos a los propuestos por el Grup de “Rosa Sensat”.

- I. El hombre asegura su subsistencia: 1) La alimentación; 2) El hábitat; 3) La vida, la salud y la forma física
- II. El hombre trabaja: 1) La agricultura; 2) La fabricación; 3) El comercio, las comunicaciones, los desplazamientos
- III. El hombre y sus relaciones con los otros: 1) Problemas de la instrucción, 2) El hombre vive en sociedad (en el medio rural, en el medio urbano, en el Estado), 3) El hombre, sus derechos y sus deberes.
- IV. El hombre y los placeres (“les loisirs”).

Esta forma de selección prefiere, como señalaron Chaffer y Taylor (1975), los contenidos por problemas a los contenidos por períodos o lugares.

5. A MODO DE REFLEXIÓN PROVISIONAL

En la fase actual de nuestra investigación no podemos sacar grandes conclusiones, pero sí señalar que están apareciendo ideas que, tal vez, podrían ayudar a resolver algunos problemas actuales de la enseñanza de las ciencias sociales. Una de ellas tiene relación con los contenidos de enseñanza y su cercanía a los problemas reales de los y las jóvenes ciudadanas. Otra con el desarrollo de la temporalidad y de la consciencia histórica y social. La investigación prosigue y ya veremos qué nos deparará el futuro. Desde un cierto optimismo basado en creer que las cosas existen para ser cambiadas, queremos concluir con las palabras con las que Van Santbergen (1971:16-17) resumía las diez aportaciones, “des motifs de satisfaction” para profesores y alumnos, de este planteamiento:

1. La adquisición de un método de aproximación y análisis de cualquier documento, incluso no estudiado en clase.
2. La aptitud de adaptarse a la novedad, al cambio.
3. La rapidez y la exactitud de la localización en el espacio.
4. La mejora del empleo del vocabulario, de su precisión.
5. La toma de conciencia de la noción de duración.
6. La capacidad de considerar un problema en su conjunto.
7. La adquisición de la noción de relatividad.
8. El desarrollo del trabajo personal y del trabajo en equipo basado sobre el interés y la actualización, teniendo en cuenta una progresividad rigurosa pero adaptada a la evolución de los alumnos.
9. El poder de estructurar y de integrar lo que se aprende fuera de la escuela.
10. La mejor asimilación de la materia como se evidencia con una clara disminución de los fracasos”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1976). L'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escola* 5, gener
- Ballbé, M.; Pagès, J. (2016). La renovación en la enseñanza de las ciencias sociales en Cataluña: las aportaciones del Grupo de Ciencias Sociales "Rosa Sensat". *Actas del III Encuentro Iberoamericano de investigación en didáctica de las ciencias sociales*, 5 a 7 de octubre de 2016. Santiago de Chile, USACH y PUCV. Edición virtual
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza
- Casas, M.; Pagès, J. (1983). Les ciències socials a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 78, 28-33
- Chaffer, J. ; Taylor, L. (1975). *History and the History Teacher*. George Allen&Unwin Ltd.
- Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Paris: Presses d'Île-de-France
- Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" (1975). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB. Material de ús intern*. Barcelona: Rosa Sensat- Escola d'Estiu.
- Grup de Ciències Socials de "Rosa Sensat" (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat
- Hodeige, M. (1981). *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Liège : Centre d'étude et d'information pédagogiques. Service des Publications.
- Jeffreys, M.V.C. (1959). *History in schools*. London : Pitman
- Marbeau, L. (coord.) et Service des Études et Recherches Pédagogiques (1974). *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*. Tome 1, vol. 71. Paris : Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques
- Nidelcoff, M. T. (1971). *La escuela y la comprensión de la realidad (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales)*. Rosario: Editorial Biblioteca
- Santbergen, R. van (1971). Pour une méthode thématique d'enseignement de l'histoire. *Éducation et culture*. Numéro spécial. L'Histoire à l'école. Conseil d'Europe, 12-19
- Simián, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Angel Estrada, 109
- Stopani, R. (1978). *La ricerca storico-territoriale*. Firenze: Quaderni di Corea. Libreria Editrice Fiorentina.

FANTASÍA E IMAGINACIÓN: ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Juan Carlos Bel Martínez

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València
belmartinezjc@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos se ha extendido un consenso compartido entre gran parte del profesorado y la comunidad académica que apunta que aprender Historia va más allá de la memorización de contenidos factuales y que en su proceso de aprendizaje se pueden y deben desarrollar capacidades muy diversas que, entre otras cosas, permitan al alumnado emplear esos conocimientos en su contexto personal, social y cultural. De este modo, se han desarrollado un gran número de investigaciones en el ámbito estatal y, sobre todo, en el internacional, que han explorado el modo en que se puede desarrollar el pensamiento histórico en las distintas etapas educativas. Entendemos este pensamiento como la capacidad del alumnado por aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social (Lévesque, 2011).

Esta línea de trabajo, sin embargo, ha encontrado no pocos impedimentos a su desarrollo y mantenimiento. De entre los más importantes destacamos el fuerte arraigo de un gran número de rutinas y tradiciones escolares que existen en torno a la enseñanza de la Historia que condicionan la práctica diaria de esta disciplina e impiden la acción de la innovación educativa. Un gran número de estas tradiciones se incluyen en el concepto de *Código disciplinar de la historia escolar* definido por Cuesta (1997) como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.” (p.20).

Asimismo, otro factor a tomar en consideración es la amplia extensión de los planteamientos clásicos que han guiado la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, los cuales consideran que los contenidos históricos son inapropiados para niños y niñas de corta edad (Carretero y Limón, 1993). Estos postulados defien-

¹ Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

den que los aprendizajes históricos únicamente se pueden producir en estadios elevados de desarrollo cognitivo, cuando la niña o niño ha alcanzado -por su propio crecimiento natural- niveles avanzados, los cuales suelen surgir a partir de los 16 años (Barca, 2001). No obstante, por medio de estudios como los de Vigotsky (1986) o posteriores como los de Calvani (1988) sobre el aprendizaje del tiempo en las etapas de desarrollo correspondientes a Educación Infantil y Primaria, se han introducido cambios y modificaciones en las formulaciones de Piaget que han abierto la puerta a una gran diversidad de estudios.

Todos estos factores tienen un papel determinante en la imagen configurada sobre qué implica la enseñanza-aprendizaje de la Historia y entran en conflicto con el uso de la imaginación o la fantasía como estrategias de construcción del pensamiento histórico, si entendemos la primera como la capacidad de formar imágenes mentales de la realidad y la segunda como el modo de idealizarlas (Egan, 1994).

Este artículo tiene como objetivo mostrar a la comunidad investigadora estrategias alternativas de construcción del pensamiento histórico -centradas en la imaginación y la fantasía- que abran nuevas puertas en esta línea de investigación, la cual está tomando mucha fuerza en la Didáctica de la Historia en España.

2. LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La proliferación en el ámbito internacional de estudios sobre el trabajo del pensamiento histórico en educación ha conseguido que esta categoría se asiente como una línea de trabajo a largo plazo. A pesar de ello, estos estudios muestran distintas peculiaridades en función de las diversas líneas de investigación sobre pensamiento histórico a las que se adscriben. Así, encontramos que, desde nuestra perspectiva, las dos escuelas principales que han estudiado el desarrollo de esta clase de pensamiento son la canadiense-británica y la portuguesa-brasileña. Como veremos, a pesar de que estas persiguen un mismo fin, presentan algunas diferencias en los recursos empleados y en las categorías de pensamiento histórico en que se fundamentan. En cualquier caso, ambas líneas se han visto fuertemente influenciadas por las investigaciones planteadas desde la Didáctica de la Historia en Alemania, en las que ha tenido un gran peso el centro de investigación Körber-Stiftung de Hamburgo, así como uno de los mayores referentes en este país: el historiador alemán Jörn Rüsen, el cual fue el primero en introducir el concepto de “conciencia histórica” que evolucionó, con ciertos matices, en aquello que hoy en día llamamos pensamiento histórico.

Comenzando por la vertiente canadiense-británica que hemos mencionado, esta es seguramente la que ha tenido un desarrollo mayor a lo largo de los

años y la que, a su vez, ha realizado las aportaciones más importantes. La relevancia de esta línea no solamente se explica por la calidad de sus estudios sino también por el apoyo institucional que han recibido sus iniciativas, buen ejemplo de ello es la fundación del Centre for the Study of Historical Consciousness, integrado en la Facultad de Educación de la University of British Columbia (Canadá). Entre muchas de las aportaciones que han realizado estos grupos de trabajo se encuentran las denominadas “6 Categorías de Pensamiento Histórico” (Seixas y Morton, 2013).

Una característica común de muchos de los estudios elaborados en esta línea –influenciada por el Project CHATA, dirigido por P. Lee en la década de 1990 en Inglaterra– es que se basan en el trabajo con fuentes históricas (dependiendo del autor, tipo de estudio y edad de los alumnos, se centran en fuentes textuales, icónicas, patrimoniales, etc.), tanto primarias como secundarias, para fomentar en el alumnado el desarrollo de las distintas categorías de pensamiento. En la aproximación del alumnado a estas fuentes, se presenta el pasado en el aula como una realidad abierta y por investigar (Sáiz, 2014), siguiendo un modelo didáctico en que se crea una comunidad de investigación en la cual los discentes tienen un papel activo y se les permite ensayar, dilucidar, revisar y comunicar sus resultados. Algunas de las aportaciones más relevantes en este sentido han sido las de los estudios de Seixas, Cooper o muchos otros. Tomando como ejemplo a esta última, en una de sus investigaciones (Cooper y Capita, 2004) con alumnado de 8 a 11 años de edad probaba que estos eran capaces de avanzar de forma progresiva en el desarrollo de las distintas categorías de pensamiento si el docente les guiaba de forma adecuada. Además, establecía como paso fundamental para ello el análisis de las reflexiones emitidas por los estudiantes en discusiones grupales sobre la validez, fiabilidad y veracidad de las fuentes históricas. Por otro lado, en trabajos más recientes (Cooper, 2011) incluso se apunta que niños y niñas de 5 a 7 años de edad son capaces de adquirir una visión más contextualizada (y menos fantasiosa) de la Edad Media a partir del trabajo y la confrontación de distintas fuentes. De hecho, el trabajo con fuentes históricas en el aula es un eje central para la construcción del pensamiento histórico y puede ofrecer muchas posibilidades combinándolo adecuadamente con estrategias imaginativas. Todo ello teniendo presente que el tratamiento analítico-didáctico de estos artefactos es uno de los seis pilares fundamentales de las categorías cognitivas planteadas por Seixas y Morton (2013).

Por otra parte, la vertiente portuguesa-brasileña –la cual ha tenido cierto impacto en los estudios desarrollados en el contexto español– comparte muchos de sus principios con la línea que acabamos de exponer, no obstante, existen algunas diferencias. Así, estudios como los de I. Barca (2001, 2011), una de sus principales impulsoras, muestran una de las características principales de estas investigaciones: la importancia atribuida a las explicaciones históricas del alumnado. Mediante distintas técnicas de análisis, estos estudios indagan

en las producciones escritas de los discentes para comprobar la capacidad argumentativa de estos en relación a temas históricos, de forma que, analizando sus razonamientos históricos, son capaces de evaluar en qué punto de desarrollo del pensamiento histórico se encuentran y cómo evolucionan las diferentes categorías cognitivas.

Además, estos proyectos plantean como paso indispensable el trabajo en el aula con fuentes históricas textuales, incidiendo en la importancia de contrastar las informaciones que transmiten esos recursos, analizar los intereses que pueden subyacer a cada uno así como las motivaciones de sus autores (Barca, 2011).

Centrándonos ahora en el caso español, existe cierta variedad en los estudios realizados hasta ahora sobre el pensamiento histórico y estos suelen adscribirse en mayor o menor medida a las dos líneas de trabajo mencionadas hasta ahora. En cualquier caso, pese a que las investigaciones sobre esta categoría cognitiva se han establecido como una de las principales líneas de investigación en Didáctica de la Historia, los estudios sobre esta continúan siendo escasos en nuestro país. Entre estos, podemos encontrar estudios que han analizado el trabajo sobre fuentes históricas por parte del alumnado (Santisteban, González y Pagés, 2010; Bel, 2016), la elaboración de narrativas por parte de los estudiantes –tanto para identificar su capacidad de pensar históricamente como para evaluar su modo de comprender las identidades colectivas (nacionales o regionales)– (Sant et al., 2014; Sáiz y López-Facal, 2015; Ortuño et al., 2016), o también propuestas didácticas que se han centrado en el desarrollo de las distintas categorías de pensamiento histórico (López-Martínez y Martínez-Gómez, 2016). Además de centrarse casi exclusivamente en la etapa de Educación Secundaria, otra característica común de muchos de estos estudios es que no se incide en la relación entre las prácticas desarrolladas por el alumnado y la práctica del historiador, especialmente en lo referido al uso de la imaginación y de otras estrategias creativas en la configuración del discurso histórico.

3. EL RECURSO DE LA IMAGINACIÓN

Existe cierto posicionamiento didáctico en las prácticas educativas innovadoras que estamos planteando y que, como elemento añadido, también ayudarían a superar la simple transposición didáctica de los conocimientos académicos en las aulas y, sin la pretensión de imitar con total exactitud las labores del historiador, a construir conocimientos veraces dentro de la escuela (Lee, 2011). Este es un factor de gran relevancia ya que la construcción de conocimientos históricos implica la asunción de determinada postura epistemológica y, en este caso concreto, si se pretende que el alumnado se aproxime a los procesos cognitivos que llevan a cabo los historiadores, el papel de la imaginación será fun-

damental. Los historiadores, entre muchas de las tareas que realizan, se sirven de la imaginación para completar aquellos vacíos que no pueden suplir con el análisis de las fuentes históricas recuperadas (Carretero y Limón, 1993). Tras estudiarlas, por tanto, deben realizar inferencias e interpretaciones, incorporar su saber social y aprovechar su capacidad de pensamiento creativo con el fin de construir las narraciones históricas que dan sentido a los hechos y procesos del pasado (Prost, 2001).

En su modalidad educativa, el recurso de la imaginación en las aulas fue trabajado en profundidad a finales del siglo XX por Kieran Egan. Como ya hemos apuntado, este autor diferenciaba con el fin de no caer en equívocos imaginación y fantasía, argumentando que la primera se debe entender como la capacidad de formar imágenes mentales de la realidad y la segunda como la disposición a sensibilizar o idealizar las mismas (Egan, 1994). Sobre la minusvaloración de estas categorías en el mundo educativo y las esferas académicas, Egan (1994) ya apuntaba que “Al desarrollar investigaciones sobre el aprendizaje, la inteligencia, la evolución y cosas por el estilo referidas a los niños, no se han tenido en cuenta ni se han valorado las herramientas intelectuales más potentes y dinámicas que los niños traen a la escuela.” (p. 33). Además, en el caso de la enseñanza de la Historia y como estrategia de aproximación de los estudiantes, Egan hace hincapié en la carga emocional de los actos desarrollados en el pasado para que el alumnado pueda dar significado a estos y los puedan aprovechar en su contexto (Egan, 1991).

Pese a que la perspectiva de Egan ofrece muchas oportunidades para la enseñanza de la Historia, haciendo una revisión de los estudios realizados en las últimas décadas podemos comprobar que esta línea de trabajo ha sido poco desarrollada y resultan muy escasas las investigaciones que han recurrido a la imaginación o la fantasía como recurso en el trabajo de la historia en las aulas. Como posible causa de la desconfianza generalizada que produce el uso de la imaginación en la enseñanza, Fines (2002) señala que se puede deber al miedo de los adultos por trabajar con elementos demasiado volátiles y que aproximen a los alumnos al mundo de la fantasía, sobre todo durante los procesos de aprendizaje de la Historia. Pese a esto, Fines (2002) plantea en su propuesta cuatro fases de desarrollo de la imaginación histórica en las que se debería profundizar con los estudiantes. La primera dimensión es la mera descripción de las imágenes evocadas, la segunda (en la que tienen un peso importante la cultura y experiencias previas) se intenta aproximar a la explicación de dichas imágenes, la tercera consigue explicarlos gracias al uso de la empatía y la cuarta incide en su papel simbólico.

En este sentido, otros defensores en el contexto español del uso de la imaginación, como Santisteban (2010), reconocen que tiene un papel esencial en el trabajo de aula con fuentes históricas, pese a que debemos ser conscientes de que esta “no pretende ofrecer una imagen completa o perfecta del pasado, sino dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía

y la contextualización” (p. 46). Asimismo, recalca al igual que Fines (2002) las posibilidades que ofrece para tratar la empatía histórica con los estudiantes. Otros, como Oliveira (2013), reconocen que puede ser de gran utilidad para tratar contenidos históricos aprovechando mitos y leyendas, así como para deconstruir y analizar estos cuando tienen un gran peso en la formación y mantenimiento de las identidades nacionales.

La situación que se nos presenta, por tanto, revela que dimensiones como la fantasía y la imaginación no han sido consideradas en la mayoría de estudios y experiencias realizados hasta ahora en Didáctica de la Historia. Nuestro proyecto de tesis doctoral va a intentar contribuir en la medida de lo posible en este aspecto por medio de una investigación que metodológicamente se base en la intervención directa en las aulas mediante la etnografía y la investigación-acción, con la finalidad de impulsar el pensamiento histórico con recursos novedosos en una etapa educativa fundamental como resulta la Educación Primaria.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica realizada hasta ahora indica, como hemos desarrollado a lo largo de la aportación, el modo en que elementos de una gran riqueza como la fantasía o la imaginación no han sido lo suficientemente tenidos en cuenta en la Didáctica de la Historia y, menos aún, como recursos valiosos para fomentar el pensamiento histórico, pese al importante papel que pueden jugar en la realización de inferencias y el desarrollo de la empatía histórica. Para contribuir en este sentido hemos dirigido nuestro proyecto de tesis doctoral a indagar las dimensiones mencionadas en las aulas de Educación Primaria.

Así, todo ello se enmarca en un escenario actual en el que existe una creciente preocupación desde la investigación académica sobre el desarrollo de estas categorías cognitivas de pensamiento histórico. Prueba de ello son las distintas experiencias y estudios realizados a nivel estatal e internacional. Como hemos señalado, los trabajos de la vertiente canadiense-británica se han centrado en el uso de distintas fuentes históricas, siendo aquellas que se pueden utilizar de forma colaborativa y manipulativa las más recomendadas en la etapa de Educación Primaria (Cooper, 2011). En cuanto a la línea de trabajo portuguesa-brasileña, esta ha incidido en las explicaciones y narrativas históricas creadas por los estudiantes.

Con todo, una característica común de todas las investigaciones y análisis realizados hasta ahora, de los que hemos intentado sintetizar las aportaciones más relevantes, es que han abordado el desarrollo de las distintas categorías de pensamiento en la etapa de Educación Secundaria. Un factor que sin duda ha influido a este respecto es la amplia extensión de los planteamientos clásicos sobre la enseñanza de la historia que focalizan todos los aprendizajes históricos

en alumnos de, como muy pronto, 12 años de edad. Como consecuencia, existe una escasez manifiesta de estudios realizados con discentes menores a estas edades y que, por tanto, se encuentran en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Como factor añadido, una parte importante de las publicaciones realizadas hasta ahora han sido revisiones puramente teóricas y por este motivo, denunciando la falta de estudios experimentales, Ortuño et al. (2016) lamentaban recientemente “la escasez de trabajos existentes con alumnado en dicha etapa [Educación Primaria]” (p. 11).

Además, la concentración de investigaciones sobre alumnado de Educación Secundaria es sin duda otro factor que ha influido en el rechazo del uso de estrategias como la imaginación o la fantasía por el avanzado grado madurativo de los estudiantes en esta etapa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras. História*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 107-122). Murcia: AUPDCS.
- Bel, J.C. (2016). *Aprovechamiento de las imágenes en los manuales de Historia de Educación Primaria (1991-2016): Evaluación cognitiva y utilización didáctica*. Trabajo Fin de Máster del Máster en Investigación en Didácticas Específicas (inédito). Valencia: Universitat de València.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62, 157-167.
- Cooper, H. (2011). What does it mean to think historically in the Primary School? En L. Perikleous y D. Shemilt, (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (pp. 321-342). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Cooper, H. y Capita, L. (2004). Leçons d’histoire à l’école primaire: comparaisons. *Le Cartable de Clío*, 3, 155-168.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Fines, J. (2002). Imagination in History Teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(2), 63-68.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Prekleous y D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le littérature critique en historie. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13-16.
- López-Martínez, M.J. y Martínez-Gómez, P. (2016). El tratamiento didáctico de la represión política en secundaria: dificultades y oportunidades para favorecer el pensamiento histórico en el alumnado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 56-61.
- Oliveira, V. J. (2013). *O Potencial Didáctico dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. Relatório Final de Mestrado em Ensino da História e da Geografia (inédito). Porto: Universidade do Porto.
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Cátedra
- 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 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.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A., González, N., y Pagés, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128) Zaragoza: Fernando el Católico.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18, 166-182.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Ontario: Nelson Education.
- Vigotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia* [Original 1930]. Madrid: Akal.

FLIPPED CLASSROOM PARA LAS MENTES DEL MAÑANA EN EL AULA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Miguel Benítez El Moufaoued

Universidad de Almería

mbe115@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se utilizan cada vez más las tecnologías de la información y comunicación, tanto que se han incorporado en el campo de la educación. Para aplicarlas en el aula, el docente, debe tener en cuenta las cuatro habilidades o destrezas de aprendizaje imprescindibles que proponen Trilling y Fadel (2009:48-49): “creatividad, comunicación, pensamiento crítico y colaboración”. A estas se añaden también la idea de ser reflexivos e innovadores. En este sentido, en el área de Geografía e Historia, se pretende incorporar estas características y dejar de lado la figura del docente tradicional, limitado a dictar apuntes y contenidos teóricos infinitos para estudiarlos de forma memorística y que estén centrados en “el culto a los hechos defendido por los positivistas” como describe Edward H. Carr (1991:12), para dar paso a una nueva figura de docente, que se centre en el estudiante, su aprendizaje autónomo y uso de las TIC (Zabalza, 2006). Sin embargo, este aprendizaje deberá estar guiado por los docentes, los cuales deben facilitar al alumnado las herramientas necesarias. De esta forma, les orientarán en el proceso cognitivo de construcción de un pensamiento propio.

Numerosos docentes dedicados a la didáctica de las Ciencias Sociales coinciden en la ausencia de una formación de actividades pedagógicas en la instrucción de los futuros historiadores e historiadoras provocando que carezcan de los conocimientos didácticos necesarios para enseñar, comunicar y transmitir. En este sentido, Joan Pagés (2014) insiste en la necesidad de conseguir comunicar los conocimientos al alumnado así como diseñar actividades y utilizar un conjunto de recurso didácticos que puedan despertar el interés de los estudiantes y hacerles partícipes de la construcción de la historia.

2. MARCO TEÓRICO

Para comenzar, la técnica *flipped classroom* es una expresión inglesa que significa, traducida al castellano, “clase invertida” o “dar la vuelta a la clase”. El concepto ha evolucionado de diferentes formas a lo largo de los años Lage *et alii* (2000:32) lo definen como: “Invertir la clase significa que los eventos que tradicionalmente han tenido lugar dentro de la clase ahora tienen lugar fuera de la clase y viceversa”. En este sentido, Bergmann y Sams (2012) afirman que los docentes deben diseñar una serie de videos explicativos, presentaciones y apuntes en el que se introducen explicaciones, debates, preguntas y prácticas que serán tratados en el aula. En España, una de las referentes es la profesora Rosa Liarte (2011), la cual nos muestra un uso correcto del método *flipped classroom* en su canal de Youtube. Para ello, se preparan los contenidos que van destinados fuera del aula a través del uso de los recursos Web 2.0¹. Autores como González, García y Gonzalo (2011) están de acuerdo en la importancia del uso de las nuevas tecnologías, la cual ofrece una gran gama y variabilidad de herramientas digitales que se pueden aplicar en el Sistema Educativo sin ningún tipo de problema. Sin embargo, Walling (2014:77) advierte que este aprendizaje autónomo debe crear un ambiente flexivo y ajustable a las necesidades del alumnado. En la misma línea, Finkel (2008:107) defiende que:

“La mayoría de los estudiantes no están interesados en entidades abstractas tales como historia; sus intereses surgen de obstáculos, enigmas y puntos ciegos que brotan de sus propias circunstancias presentes y vividas”.

Para concluir, es importante advertir y dejar claro que la aplicación de este método no supone un cambio radical en el Sistema Educativo sino que se debe aplicar como camino diferente o alternativo que ayude a iniciar un cambio en las aulas.

3. METODOLOGÍA

El estilo de aprendizaje empleado en esta propuesta se basa en una investigación evaluativa descrita por diversos autores como Esperanza Bauselas (2004) o Thomas D. Cook *et al.* (2005) haciendo uso de métodos cualitativos, observación y aplicación, y cuantitativos, realización de una encuesta. A través de la observación se ha llevado a cabo un análisis de dos metodologías diferentes y la aplicación en el aula de una de ellas, *flipped classroom*, con la intención de diseñar, obtener y proporcionar información útil para perfeccionar un método de enseñanza-aprendizaje. El diseño metodológico que se ha seguido para este estudio de acuerdo al objetivo planteado, se divide en tres partes:

1 Es un término que hace referencia a la creación, uso, transmisión y colaboración de información a través de la *web* entre usuarios (Spector *et alii* 2014:964).

En primer lugar, se llevó a cabo un estudio teórico con bibliografía actualizada y revisión de diferentes casos y propuestas. En total, más de 35 ejemplos llevados a cabo dentro de un aula en centros de todo el mundo en cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Algunas de las preguntas iniciales fueron: ¿Qué pretende conseguir la técnica *flipped classroom*?, ¿Cómo se puede aplicar?, ¿Cuáles son las principales diferencias entre una clase tradicional y una clase invertida?, ¿Es viable esta metodología de enseñanza-aprendizaje?, y, ¿*Flipped classroom* para todos los cursos?

En segundo lugar, se ordenaron estas cuestiones y se realizó un periodo, a modo de investigación cualitativa, de observación participante en varios institutos con la intención de conocer que tipo de técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizan los docentes y conocer el contexto en el que se va a aplicar el método *flipped classroom*.

En tercer lugar, se llevó a cabo la aplicación de la metodología propuesta, en concreto, en varias aulas de 1º de Bachillerato en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

Como resultado, de los ejemplos seleccionados, se recopilaron las propuestas más interesantes y acordes con el tema a explicar, bajo el criterio del autor. Una vez finalizada la experiencia, se utilizaron elementos de investigación cuantitativa a través de entrevistas y cuestionarios de satisfacción para conocer las diferentes opiniones acerca de esta herramienta.

4. OBJETIVO

El objetivo principal de esta investigación consiste en evaluar la metodología *flipped classroom* a través de un periodo de observación participante, otro de aplicación del método dentro de un aula y, por último, se recogieron las opiniones y consideraciones de los implicados a través de una encuesta con la intención de conocer sus puntos fuertes y débiles.

Además, se pretende mejorar las habilidades sociales y personales de los estudiantes, tales como la expresión oral, escrita y valores sociales, lo cual está relacionado con los estándares de aprendizaje educativos. Por lo tanto, al área de las Ciencias Sociales, considerada como una ciencia, va más allá y se le añade consciencia, buscando fomentar un espíritu crítico y reflexivo en las futuras mentes del mañana.

5. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DOCENTE

Este apartado está dividido en dos partes: la primera, de observación participativa del contexto que nos encontramos en los centros y, la segunda, de aplicación del método.

Observación del contexto

El contexto es de diversos Institutos situados en la ciudad de Almería, dónde encontramos una gran diversidad de nacionalidades y estatus social, lo cual se refleja en el aula con un nivel de motivación y rendimiento escolar distinto en función de cada estudiante. Los resultados del análisis DAFO² que tienen como base el contexto social de los centros pueden ser utilizados como una ventaja u oportunidad, es decir, dependiendo del contexto del aula lo podemos usar para tratar temas transversales como la inmigración, la integración, multiculturalidad, valores éticos, morales y sociales, etc. Sin embargo, también puede tener sus inconvenientes a la hora de explicar temas concretos o los intereses de los alumnos y las alumnas debido a la gran diversidad del aula.

Aplicación del método

La aplicación del método que llevamos a cabo en las aulas fue en relación al tema de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). La explicación se realizó en cuatro sesiones, de 60 minutos cada una y utilizaron diferentes recursos como un Moodle, una presentación en Prezi, videos explicativos, textos y mapas para realizar prácticas y comentarios.

TABLA 1. SESIÓN PREVIA

SESIÓN PREVIA	RESULTADOS
Leer y comprender el tema propuesto, la Segunda Guerra Mundial a través de la plataforma Moodle.	El alumnado leyó, comprendió y buscó información adicional del tema propuesto.

2 Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

TABLA 2. PRIMERA SESIÓN

PRIMERA SESIÓN	RESULTADOS
A través de un Prezi, a modo de presentación, repasar las causas, acontecimientos más relevantes y consecuencias del conflicto, resolver dudas y cuestiones importantes.	El resultado fue un éxito porque se cumplieron los objetivos propuestos. Además, el alumnado resolvió dudas y profundizó en cuestiones claves. Se reforzó la capacidad de compañerismo y cooperación en los estudiantes, ya que entre ellos podían resolver las dudas que tenían.

TABLA 3. SEGUNDA SESIÓN

SEGUNDA SESIÓN	RESULTADOS
Debate acerca de temas claves como el papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y la manipulación de los medios de comunicación durante este periodo.	La mayoría del alumnado se basó en ideas plagiadas, por lo que decidimos explicarles algunos recursos y fuentes científicas en las que basarse. Sin embargo, el debate fue fructífero.

TABLA 4. TERCERA SESIÓN

SEGUNDA SESIÓN	RESULTADOS
Realización de prácticas individuales y grupales: - Comentario de texto acerca de la manipulación de la información. - Comentarios de mapa. - Visualización de varios fragmentos de videos acerca del Holocausto.	- Dificultades a la hora de expresarse, elaborar sus propias ideas y estructurar un comentario de texto. - Se explicaron las pautas a seguir y se resolvieron todas las dudas, mejorando aspectos como la expresión escrita, lectura crítica y estructura de ideas.

TABLA 5. CUARTA SESIÓN

SEGUNDA SESIÓN	RESULTADOS
Prueba escrita dividida en 3 cuestiones: - Un tipo test. - Realizar un mapa conceptual sobre los principales acontecimientos. - Una pregunta de debate que debía ser justificada con coherencia.	- Los resultados fueron positivos en su mayoría: 10% Sobresaliente 52% Notable 30% Bien 5% Suficiente 3% Insuficiente - El total de estudiantes evaluados fue de 57.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La implementación de la propuesta basada en la metodología *flipped classroom* nos permite comprobar que es un método viable debido a que la dinámica en las clases mejora, los estudiantes se implican en la materia de forma participativa, comprometida, interesada y activa. En las diferentes sesiones se llevaron a cabo todas las explicaciones necesarias, se realizaron prácticas y debates con un resultado satisfactorio donde los discentes aprendían sin darse cuenta, mejorando notoriamente la comprensión oral y escrita, utilizando vocabulario específico de la materia, usando diferentes fuentes de información, mejorando la capacidad de redacción con opiniones de rigor histórico y adquiriendo un pensamiento propio desde un punto de vista crítico y reflexivo. Además, esta metodología permite profundizar en temas concretos, dudas y cuestiones relevantes, dota a los alumnos y alumnas la capacidad de organización para que, paulatinamente, vayan gestionando su tiempo, fomenta un ambiente cooperativo y favorece la adquisición de un amplio bagaje de conocimientos que puedan aplicar a lo largo de su formación.

Por lo tanto, los objetivos se han cumplido y se considera que la experiencia fue sumamente motivadora tanto para los docentes implicados como los estudiantes. Sin embargo, a la hora de aplicar el método surgieron algunos puntos débiles como problemas a la hora de acceder a los recursos electrónicos, ya que no todos los centros cuentan con esta posibilidad y puede suponer un coste económico elevado. Otras desventajas son el riesgo de perder el control del aula y la necesidad de un consenso entre la comunidad académica, incluyendo a los padres, madres o tutores de los estudiantes y, obviamente, a los docentes y discentes.

La realización de la encuesta tuvo lugar tras finalizar la aplicación del método y cuenta con ítems de tipo de respuesta única y abierta para que expresen su opinión acerca de la metodología planteada. Las primeras cinco preguntas fueron de interés general, las cinco siguientes acerca de la técnica aplicada y, las últimas cinco, para conocer la opinión de posibles mejoras y las dificultades que han tenido. Entre las preguntas de mayor relevancia destacan las siguientes:

- ¿Qué diferencias y similitudes encuentra entre la técnica *flipped classroom* y una clase magistral?.
- ¿El método *flipped classroom* ha motivado su curiosidad por la materia?. Justifíquelo.
- En su opinión, ¿Cree que el método *flipped classroom* se puede aplicar a todos los cursos?. Justifíquelo.

La muestra utilizada para obtener la evaluación se realizó a más de 50 alumnos y 25 docentes de diferentes centros, tanto del área de Geografía e Historia como de otros campos. Al 80% de los encuestados les parece interesante y atractiva este estilo de aprendizaje. Sin embargo, el 20% piensa que aporta elementos innovadores pero es difícil de aplicar, adaptar y puede provocar un

exceso de carga de trabajos y actividades. Una de las preguntas más frecuentes y relevantes es la de si esta técnica se puede aplicar en todas las asignaturas de un mismo curso y su viabilidad. La respuesta, según las opiniones de diversos docentes y estudiantes a través del cuestionario, es positiva. A pesar de ello, advierten que debe ser una metodología combinada, utilizando el método *flipped classroom* y una clase magistral en busca de un equilibrio, incluyendo las sesiones de debate y prácticas e intentar que el alumnado aprenda conocimientos y no los memoricen para ser olvidados el día de mañana. También proponen que la aplicación del método debe ser utilizado en cursos específicos como primero de la E.S.O., que obliga a los discentes desde un primer momento a iniciar una educación basada en un pensamiento crítico y reflexivo, y en los cursos de Bachillerato, algo más cercano a una educación universitaria permitiendo mayor fluidez en las clases.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la actualidad, cómo se ha observado en los centros dónde se ha llevado a cabo esta investigación, es difícil encontrar un curso de estudiantes motivado y con ganas de aprender. El principal inconveniente que encontramos en el aula de Geografía e Historia es que los discentes sólo se dedican a escuchar, atender las explicaciones teóricas que no invitan a la reflexión y que se basan en explicaciones positivistas, es decir, acontecimientos principales y fechas concretas como describe Carr (1991). Sin embargo, en el área de las Ciencias Sociales, esta técnica se centra en que los estudiantes adquieran la capacidad de leer, pensar, volver a leer, volver a pensar, escribir, volver a escribir, abrir debates y no tener nunca suficiente con el conocimiento adquirido como nos aconseja el profesor Julián Casanova (2015). El reflejo de una metodología basada en el aprendizaje memorístico deja huella en los estudiantes y se hace notar cuando llegan a la universidad española. Para mejorarlo, los docentes tienen un papel protagonista a la hora de utilizar este tipo de herramientas.

A pesar de los grandes beneficios que aporta el método descrito, no existen fórmulas mágicas ni recetas que se puedan aplicar en todos los contextos. Sin embargo, la técnica *flipped classroom* contiene los ingredientes claves para poder hacer que las mentes del mañana adquieran el rol que se merecen, un aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo, capaces de aprender y romper de una vez con la barrera del aprendizaje memorístico. Los estudiantes necesitan conocer, tener acceso a las herramientas intelectuales que les permitan reconstruir el pasado y deben implicarse en discusiones intelectuales sobre la Historia y su lugar en la contemporaneidad como argumenta Keith C. Barton (2010).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13, 13-29.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 9, 97-114.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. United States of America: ISTE and ASCD.
- Carr, E. H. (1991). *¿Qué es la historia?: Conferencias "george macaulay trevelyan" dictadas en la universidad de cambridge en enero-marzo de 1961* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Casanova, J. (8 de febrero de 2015). *Sobre la enseñanza de la historia y consejos para estudiantes*. Consultado el 23 de mayo de 2016 en: <https://www.facebook.com/julian.casanovaruiiz/posts/338217683040808>
- Cook, T. D., Reichardt, C. S., & Alvarez, J. M. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- González, R., García, F. y Gonzalo, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Relada*, 5, 248- 256.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México [etc.]: McGraw-Hill.
- Herreras, E. B. (2004). Metodología de investigación evaluativa. *Indivisa. Boletín De Estudios e Investigación*, 5.
- Lage, M., Platt, G. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A Getaway to Creating an Inclusive Learning Environment. *Journal of Economic Education*, 31, 30-43.
- Liarte, R. (2011, 02, 13). *Lecciones de Historia* [Archivos de video]. Recuperado de [http:// https://www.youtube.com/user/leccionesdehistoria](http://https://www.youtube.com/user/leccionesdehistoria)
- Páges, J. (2014). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia, *Miradas a la Historia*, 155-176.
- Spector, J.M., Merrill, M.D., Elen, J. y Bishop M.J. (eds) (2014). *Handbook of research on educational communication and technology*. New York: Springer.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century skills. Learning for life in for times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walling, R.D. (2014). *Designing Learning fot Tablet Classrooms. Innovations in Instruction*. New York: Springer.
- Zabalza, M.A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de profesorado*, 20 (3), 37-69.

CÓRDOBA ANDALUSÍ EN EL SIGLO XXI: DEL AULA A LA CALLE. EL PROYECTO INTEGRA3[©] PARA ESCOLARES COMO MODELO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD

Belén Calderón Roca

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Córdoba
bcalderonroca@uco.es*

Belén Belmonte Jiménez

*Graduada en Turismo
Universidad de Córdoba
belenbj@hotmail.es*

1. EL PAPEL DEL PATRIMONIO EN LA INTERCULTURALIDAD: UN RETO PARA LA EDUCACIÓN DE CIUDADANOS

La presencia actual del patrimonio cultural en el currículo educativo de Educación Primaria en Ciencias Sociales es anecdótica, pues la LOMCE¹ relega la herencia cultural a una posición complementaria y prescindible, que trata el patrimonio como “barniz culturalista meramente ilustrativo de las grandezas artísticas del pasado español” (De los Reyes y Méndez, 2015: 125). En efecto, la ley actual ha retrocedido a fórmulas didácticas excesivamente conservadoras desde el punto de vista ideológico e historiográfico (López, 2014), lo que evidencia desprecio hacia los logros alcanzados por las didácticas específicas. El resultado se traduce en una geografía descriptiva tradicional y un clásico relato histórico español, barnizado con el lustre cultural de la historia del arte. Resulta imprescindible rescatar la idea de construir una ciudadanía comprometida y crítica que ejerza en igualdad, y para ello, el patrimonio cultural constituye un recurso de sumo valor para entender el pasado extrapolándolo al presente. A pesar de que el patrimonio sirve de nexo entre los miembros de una comunidad para reafirmar su sentimiento identitario, además de para aceptar y respetar la diversidad cultural, no aparece mencionado en la legislación dentro de los objetivos generales de la Educación Primaria, si bien “la puesta en valor de la

1 Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

diversidad cultural” se considera uno de los aspectos más significativos para la educación patrimonial.

Conocer el patrimonio cultural y saberlo transmitir a los alumnos de una forma correcta puede auxiliarles en la comprensión “del medio donde viven y actuar críticamente sobre él: aprendiendo a mirar, a formular preguntas, a relacionar objetos con contextos socioculturales y cronológicos” (De los Reyes y Méndez, 2015: 133-134). Hablamos de un espacio de interconexión con significados poliédricos y valor simbólico, que reproduce el sistema cultural autóctono, si bien, enormemente caracterizado por lo abstracto de su cognición (Gómez, 2012:16 y 19). Ello requiere, por tanto, de un aprendizaje específico por parte del docente que genere una narración comprensible para el alumnado. Esta circunstancia se reviste de suma importancia porque vivimos en una sociedad globalizada, culturalmente plural y compleja. Por lo tanto, la inmersión en la interculturalidad desde edades tempranas, posibilitaría la comprensión racional de un pasado que tiene mucho peso en el presente, a través de la construcción de puentes cognoscitivos que favorecerían la aprehensión de nuestra herencia cultural y estimularían actitudes de sensibilidad, racionalidad y tolerancia con otras culturas. Es necesario pues: “favorecer la creación de espacios temporales donde el alumnado pueda conocer y entender el presente, descubrir y reconstruir el pasado, y pensar y proyectar el futuro mediante el análisis de la acción individual y colectiva de los humanos; situar, interpretar y valorar diversos acontecimientos situados en escalas temporales distintas así como desentrañar las claves de las relaciones entre los humanos y su entorno” (Grau, 2016:59).

2. EL PROYECTO INTEGRA-3[©] PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD EN PRIMARIA

Cómo se gesta el Proyecto Integra-3[©]

El núcleo de esta aportación parte de los resultados de un Trabajo Fin de Grado de Turismo, defendido en la Universidad de Córdoba por Belén Belmonte durante el curso 2014-2015, obteniendo la calificación de Sobresaliente. El proyecto se concibió como estrategia didáctica destinada a favorecer la integración ciudadana y el respeto intercultural, mostrando a los niños de una forma lúdica que la convivencia pacífica es posible a pesar de las diferencias culturales. La propuesta se inicia con la aproximación a las raíces históricas y culturales de Al-Andalus en Córdoba, mediante el conocimiento de la compleja sociedad andalusí, cuyos miembros (judíos, islámicos y cristianos) convivían pacíficamente en un entorno politeísta. *A posteriori*, trasladaremos su repercusión histórica a situaciones de interculturalidad escolar en el aula.

El nombre de *Integra-3*[®] deriva precisamente, de la integración de estas tres culturas y se plantea como metáfora del deseo de integrar a los componentes de la sociedad actual pluricultural, tratando de promover en el alumnado actitudes empáticas, tolerantes y de respeto hacia la diversidad identitaria. Entre los principios esenciales vigentes de la LOE², podemos encontrar la incentivación de la “transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”³. Considerando dicho principio esencial como génesis de nuestra idea, fue diseñada la propuesta educativa.

3. LA DIMENSIÓN ESPIRITUAL DEL HOMBRE Y EL REFLEJO DE LA RELIGIÓN EN LA CULTURA SOCIAL Y EL ÁMBITO EDUCATIVO

La espiritualidad es connatural al ser humano. En el ámbito educativo, la promoción y desarrollo de la espiritualidad tiene como objetivo último la educación integral y armónica de niños y jóvenes, por lo que resulta imprescindible poner en valor acciones que fomenten la maduración progresiva de los aspectos relacionados con la dimensión espiritual de la persona, en vistas a construir una sociedad sustentada en valores como el respeto y la tolerancia. En su preámbulo, la LOE promueve: “proporcionar a los jóvenes una educación completa [...] que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social [...]”. Por otra parte, la LOMCE establece en el punto XIV de su preámbulo: “uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”. No obstante, desde una óptica sociológica la espiritualidad se encuentra íntimamente influenciada por la religión, y cualquier religión conlleva determinadas actitudes e implica la construcción de símbolos que la identifiquen. Por otra parte, algunos elementos y funciones religiosas pueden ayudar a comprender sociológicamente un determinado acontecimiento histórico o cultural. De hecho, existen funciones sociales que son ejercidas solo por la religión: legitimación de doctrinas, devoción y respeto absoluto, movilizaciones que exigen la entrega de la vida, cohesión social, auto-comprensión existencial desde realidades incuestionables... (Salvador, 2006:723). Incluso la representatividad de un determinado territorio puede estar marcada por la religión, pues es incuestionable la dimensión que adquieren los lugares sagrados para las sociedades

2 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

3 LOE, Capítulo 1: Principios y fines de la educación, Art. 1.c.

(Calderón, 2007:86). Históricamente, el discurso religioso ha servido además, como elemento de cohesión cultural mediante sistemas de pensamiento y legitimación de poderes, provocando a menudo la confrontación de sociedades pertenecientes a religiones dispares. No obstante, nuestra sociedad actual se ve afectada por el fenómeno de la globalización y la posmodernidad (Jaime, 2001), y cada vez es más frecuente encontrar futuros ciudadanos de ética débil caracterizados por una ausencia de valores generalizada, sin referentes culturales sólidos que quedan a merced de la publicidad y el consumo de masas. En este contexto donde imperan las redes sociales, las relaciones virtuales y el desconocimiento se convierten en un arma feroz para el hostigamiento de “los diferentes”. (Belmonte, 2015). A ello hay que añadir la heterogeneidad de la sociedad actual, que obliga plantearse a los docentes la situación concreta de cada familia en el trabajo por proyectos. Cuestiones como entornos marginales, situaciones laborales desfavorecidas, desestructuración familiar, inmigración, pertenencia a étnicas minoritarias..., pueden ser determinantes en la conflictividad conductual de los niños.

4. DESARROLLO DE INTEGRA-3[©]: DEL AULA A LA CALLE

Nuestra propuesta se engloba dentro del área de Ciencias Sociales en el currículo del 3º Ciclo de Educación Primaria (quinto curso), es decir, destinada a niños de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. Hemos de tener en cuenta que sexto curso es esencialmente complejo, puesto el grueso de esfuerzos de los profesores se encaminan a gestionar contenidos de cara a la preparación de la reválida, según lo establecido en la LOMCE. La actividad comenzará en el aula, siendo complementada posteriormente con la realización de una visita-itinerario cultural tematizado por la urbe cordobesa.

1. Actividad preliminar: Explicar a los niños el concepto “tolerancia”, utilizando un vocabulario adaptado.
2. Contenidos del Bloque 4: *La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana*. Explicar las características propias de cada cultura, así como las situaciones cotidianas que experimentaban en convivencia, como germen de la nuestra actual. Para ello utilizaremos diapositivas [fig. 1] y nos ayudaremos de los personajes protagonistas de cada una de las tres culturas: Rodrigo, Abdul y Gaspar, de origen cristiano, musulmán y hebreo, respectivamente, creados expresamente para actuar como “guías históricos” del discurso.
3. *El folio giratorio* [fig. 2] será la siguiente actividad de aprendizaje cooperativo donde los alumnos realizarán una lluvia de ideas. A continuación, los alumnos se agruparán en cuatro equipos de trabajo (uno por cada óvalo

rojo del folio DIN A3) para responder a la pregunta: ¿Qué hace una persona tolerante?, y plasmarán acciones o rasgos de personas que se rigen por la tolerancia. Se realizará un debate y se seleccionarán las respuestas más relevantes, que serán comunicadas al educador a través de un portavoz con la finalidad de aunarlas en un mural a modo de *Decálogo* [fig. 3].

4. Manualidad (símbolos de cada cultura). Los alumnos constituirán tres grupos (cristianos, judíos y musulmanes) mediante sorteo e independientemente de su ideología o práctica religiosa, para trabajar con diferentes materiales (tijeras, regla, lápiz, rotulador, pegamento, lana, cartulina y purpurina). Elaborarán un *Rosario* [fig. 4] incorporando pequeños nudos en la lana, que simbolizarán los 5 misterios con sus Ave María. En una cartulina se dibujará una cruz latina, que recortarán y engazarán al hilo de lana. Los componentes del grupo judío realizarán la silueta de la *Estrella de David* [fig. 5], a partir de una plantilla, y colorearán su contorno, recortándola y engarzándola a un trozo de lana. Y el grupo de musulmanes elaborará una *Mano de Fátima*⁴ [fig. 6], dibujando en una cartulina la silueta de una mano geométrica cuya palma alberga un círculo, que engrosarán mediante el añadido de purpurina, para finalmente recortarla e incorporar lana a modo de colgante.
5. Salida del aula. Nos trasladaremos al espacio urbano, donde guiaremos al grupo por la ciudad de Córdoba a través de un itinerario acorde con los contenidos del currículo. Entre otros lugares, se visitarán los puntos confesionales de cada una de las tres culturas: la Sinagoga en memoria de la cultura judía y la Mezquita-Catedral como máxima expresión conjunta de la religión musulmana y cristiana.
6. Actividad final. Los alumnos habrán portado consigo el colgante-manualidad elaborado y seguirán estando constituidos por grupos. Tras finalizar la visita deberán responder a una serie de preguntas relacionadas con los contenidos del tema, cuyo propósito será el aprendizaje cooperativo mediante el estímulo de la obtención de un premio: medalla de oro, plata o bronce *Integra-3*, como recompensa para el equipo ganador.

5. DE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CONSTITUCIONAL: INSERTAR INTEGRA-3[©] EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Integra-3[©], se integra en el currículo del 3º Ciclo de Educación Primaria, a través de los contenidos de las asignaturas *Ciencias Sociales*: Bloque 3: “Vivir en sociedad” (punto 3.1. *Principales manifestaciones culturales de España y po-*

4 Este símbolo denominado *Hamnsa* (همنسا) significa cinco y representa la mano de Dios u ojo que todo lo ve, constituyendo un claro ejemplo de interculturalidad, pues también es compartido por los judíos sefardíes.

pulares de la cultura), y Bloque 4: “Las Huellas del Tiempo” (*La convivencia de las tres culturas: musulmana, judía y cristiana*). Del mismo modo, encontraría correspondencia con los contenidos transversales de la asignatura *Valores sociales y cívicos*: Bloque 1: “La identidad y la dignidad de la persona”, Bloque 2: “La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales” y Bloque 3: “La convivencia y los valores”.

Tal y como establece el Anexo I de la LOMCE para la Asignatura Troncal *Ciencias Sociales*, es objetivo de esta etapa aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetar las reglas de la vida colectiva. Aprender Ciencias Sociales significa asimilar y demostrar actitudes de respeto por los derechos humanos y la igualdad, aceptando las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos. Asimismo, resulta una manifestación de los valores compartidos por una misma comunidad (solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto o justicia), que la harán garante de su cohesión y permanencia. Pero igualmente, la ley propicia un aprendizaje integral y dinámico basado en competencias que deberá caracterizarse por la transversalidad: “El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales (...)”⁵. Por otra parte, el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, determina que “las Ciencias sociales se complementarán con el área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos y asentarán las bases de una futura ciudadanía mundial, solidaria, curiosa e informada, participativa y democrata”. De hecho el artículo 2.2 determina que el carácter global del área de Ciencias Sociales contribuye en gran medida a la adquisición de algunas de las competencias claves del currículo de Educación Primaria, puesto que es la materia más adecuada para la comprensión de la realidad social y diversa en la que vive el alumno, aproximándole a la aprehensión de los cambios históricos acaecidos, como raíz histórica de las sociedades actuales.

En lo que respecta a Asignaturas Específicas como *Valores Sociales y Cívicos*, esta actividad potenciaría las relaciones interpersonales, fortaleciendo la convivencia y estimulando actitudes de empatía, respeto y tolerancia. Asimismo, reforzaría su preparación para actuar como futuros ciudadanos cívicos, participativos y adaptados al trabajo cooperativo; implicados en la mejora de la cohesión, la defensa y el progreso de sociedades cada vez más diversificadas.

5 Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra propuesta didáctica se encuentra aun en fase de experimentación, pero creemos firmemente en sus posibilidades de desarrollo en la praxis real. Durante el proceso de elaboración del trabajo fue de suma utilidad el trato directo con docentes y trabajadores de centros escolares y ONGs, que nos asesoraron y nos permitieron conocer el estado de la cuestión de los centros y barrios más conflictivos de la ciudad, así como el contexto sociocultural donde sería más útil desarrollar nuestra actividad. Con ella abordaríamos contenidos inscritos en el currículo de la etapa y el ciclo educativo elegidos, de acuerdo con la transversalidad propugnada por la legislación educativa. Así pues, ésta sería muy útil para alcanzar las competencias sociales y cívicas propias del área, promoviendo actitudes de participación y convivencia ciudadana. Además, incentivaría el desarrollo de habilidades para aceptar los conflictos de valores e intereses como parte de la convivencia en los alumnos, pero proporcionándoles las herramientas necesarias para resolverlos con actitud constructiva, emitiendo juicios críticos y tomando decisiones autónomas.

Para concluir, la finalidad esencial de la educación obligatoria es el desarrollo integral de la persona y por ello es imprescindible incidir desde la acción educativa en la adopción de las actitudes y los valores que, a partir del respeto al pluralismo, la libertad, la igualdad y la responsabilidad, contribuyan a crear una sociedad más desarrollada y justa. La edad temprana resulta el momento idóneo para transmitir al alumno la trascendencia de la tolerancia, pero el niño necesita de referentes reconocibles, es decir, un “espacio vivido y experimentado”. Para ello resulta imprescindible partir del entorno próximo de los alumnos para construir valores referidos a los ámbitos de la convivencia, que en gran medida están relacionados con sus propias necesidades, demandas y problemas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belmonte, B. (2015). *Un modelo de integración cultural y turística: De Al-Andalus al siglo XXI a través del proyecto Integra-3 para escolares* (Trabajo Fin de Grado), Grado de Turismo de la Universidad de Córdoba, curso 2014-2015.
- Calderón, B. (2007). Más allá del patrimonio arquitectónico: La ciudad histórica como imagen simbólica de una identidad cultural en construcción. En *Isla de Arriarán*, XXIXI, junio 2007, (pp. 81-98).
- Claudino, S. (2015). “Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI”. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática*, (pp. 49- 66). Cáceres:

Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- De los Reyes, J. L. y Méndez, R. (2016). La función educativa de las ciencias sociales en la LOMCE. El ejemplo de la educación patrimonial en la enseñanza primaria. En *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 2, julio-diciembre, 125-144.
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículo de educación primaria. En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 15-24.
- Grau, V. (2016). El valor de la alteridad: enseñanza-aprendizaje a partir de realidades problemáticas temporales. En *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global*, (pp. 58-66). Madrid: Universidad de Las Palmas, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Gómez, C. (2014). Patrimonio e identidad: La educación patrimonial como vínculo entre individuo y entorno. En *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (Madrid, 15-18 de octubre de 2012), (pp. 15-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, Ciudadanía y Educación: del Multiculturalismo a la Interculturalidad. En *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 16, 25-44.
- López, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López, J. A., García-Morís, R. y Martínez, R. (2015): Análisis de los contenidos, visibles e invisibles, del bloque “vivir en sociedad” en los nuevos currículos de Ciencias Sociales de 1º y 2º de Educación Primaria. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 241-250). Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Parra, D.; Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. En *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 8-14.
- Yuste, M. y Oller, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, (pp. 345-352). Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

TECNOLOGÍA DIGITAL Y METODOLOGÍA DOCENTE: ESTRATEGIAS DE TRABAJO A PARTIR DEL MODELO TPACK¹

Juan Carlos Colomer Rubio

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València
juan.colomer@uv.es*

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de tecnología en las aulas de Educación Primaria y Secundaria es un hecho relevante especialmente a partir de la inclusión del ordenador personal (PC) e Internet (WWW) en la década del 2000 (Aliaga y Bartolomé, 2005). Esta realidad ha llevado al docente a disponer de una gran diversidad de 'Tecnologías de la información y Comunicación' (TIC) para desarrollar su actividad profesional, hecho que se ampliará a corto plazo, tal como han puesto de manifiesto los Informes *Horizon* con otras nuevas herramientas como la realidad aumentada, las analíticas de aprendizaje, o la web semántica (Cabero y Barroso, 2016).

En el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, como en otras didácticas específicas, este aumento de recursos no ha llevado pareja una necesaria reflexión sobre la metodología de enseñanza con tecnología, algo que resulta muy conveniente en los procesos educativos actuales (Rivero y Mur, 2015). Es por ello por lo que pretendemos introducir modelos que han resultado relevantes en otros campos de conocimiento y que vinculan metodología con utilización de la tecnología en educación. Es el caso del TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge'-Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido) desarrollado por Mishra y Koehler (2006) y que ha tenido sus implicaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la mano de autores como Lévesque (2008) o VanSledright (2013).

Con este texto pretendemos reflejar las implicaciones actuales de este modelo para la conformación de una metodología docente en Didáctica de las Ciencias Sociales que combine un Conocimiento Pedagógico, de Contenidos y Tecnológico para un uso de la tecnología digital acorde a los planteamientos críticos

1 Este trabajo ha contado con financiación del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea. Junto con ello, el autor pertenece al proyecto "Las marginaciones personales y la utilidad del saber escolar" (Ref.: AICO/2016/090), dirigido por el Dr. X.M. Souto González.

de enseñanza. Junto con ello, se plasmarán estrategias de aplicación de este modelo en actividades desarrolladas para la enseñanza de contenidos históricos y/o geográficos que pueden ser útiles para la introducción de la tecnología en las aulas y la propia formación del profesorado.

2. TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La tecnología entendida como el conjunto de teorías y técnicas que tiene el ser humano para obtener conocimiento no es nueva en educación. En la tarea de educar, desde el origen de la escolarización reglada, se han ido incorporando elementos tecnológicos que han facilitado o dificultado la tarea de aprendizaje: los instrumentos de escritura, las imágenes, los mapas o gráficos o la misma pizarra cuyo origen moderno se remonta al siglo XIX de la mano del geógrafo James Pillans.

Será con la invención de los sistemas de reproducción de imagen y sonido sobre otros dispositivos portátiles, especialmente a principios del siglo XX y que tendrán especial importancia tras la II Guerra Mundial, cuando el mundo educativo se vio inmerso en la incorporación de la tecnología denominada digital en las escuelas, algo que se multiplicó con el surgimiento del ordenador personal en la década de los 70 del siglo XX y de Internet en su forma accesible bajo el World Wide Web (WWW) en la década de los 90 del mismo siglo. Ahora, tal y como lo ha definido Area (2009), los nuevos medios digitales están inmersos en la realidad de aula y se caracterizan porque posibilitan desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, o el sonido son susceptibles de ser empleados en cualquier medio informático, logrando una interactividad nunca antes vista (Area, 2009). En el caso de España, la introducción de la tecnología digital se dio con la ley del 70 donde ya se puso el acento en los nuevos medios audiovisuales como medio educativo y se impulsó su introducción en las aulas a partir de la primigenia estructura de los Institutos de Ciencias de la Educación en sus divisiones de tecnología educativa (Chacon, 2009).

En el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, los nuevos medios audiovisuales y tecnológicos han sido parte integral de su evolución a lo largo de los últimos años (Mur, 2013). Inicialmente, estos medios se vieron concentrados en la utilización del cine como herramienta para la enseñanza y, posteriormente, medios informáticos como las enciclopedias digitales -Encarta o Micronet- o las webquest dominaron los primeros años de la introducción de la tecnología digital en las aulas de Historia y Geografía (Romero, 2012). Con la extensión de Internet y la introducción de otros dispositivos de reproducción de medios

como las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) o los blogs educativos, las clases de Ciencias Sociales se han visto inmersas en un proceso de tecnificación donde el libro de texto en papel se ha visto parcialmente desplazado aunque no sustituido. Finalmente, en un futuro, la realidad aumentada, realidad virtual o los entornos gamificados de aprendizaje con la utilización de videojuegos pueden suponer un paso más en la vinculación de la Didáctica de las Ciencias Sociales con la tecnología educativa.

Esta historia de progresiva integración se ha dado en un contexto de transformación del alumnado, donde la tecnología ha pasado a ser parte indisoluble de su vida. El rol del docente también se ha visto modificado considerablemente, adquiriendo un papel más dinámico en tanto facilitador de los aprendizajes, y no tanto de mero transmisor de contenidos (Del Moral y Villalustre, 2010). Esto necesariamente ha modificado las vías de relación entre profesorado y alumnado dentro del contexto escolar.

Pese a esta notable integración y modificación de roles, las TIC en modelos formativos no adecuados, en vez de mejorar el aprendizaje de los alumnos, lo empeora, lo que incrementa la carga de docentes y discentes (Rodríguez, 2011). A esto debemos unir la escasa formación que gran parte del profesorado plantea con respecto a la tecnología y, lo que es más importante, su correcta utilización para lograr un aprendizaje crítico del alumnado. Estas preocupaciones constituyen una de las problemáticas a las que los didactas en Ciencias Sociales nos tendremos que dedicar en un futuro próximo y no parece que sea la preocupación de investigadores e investigadoras, salvo notables excepciones (Buzo, 2011; Rivero y Mur, 2015; Romero, 2001; Sobrino, 2013). Por lo que respecta a Rivero y Mur, han venido a incorporar una novedad que viene a incidir en que la metodología, los contenidos y la fundamentación pedagógica en la utilización de la tecnología representa la base sobre la cual construir, en el futuro, planteamientos innovadores en su utilización (Rivero y Mur, 2015).

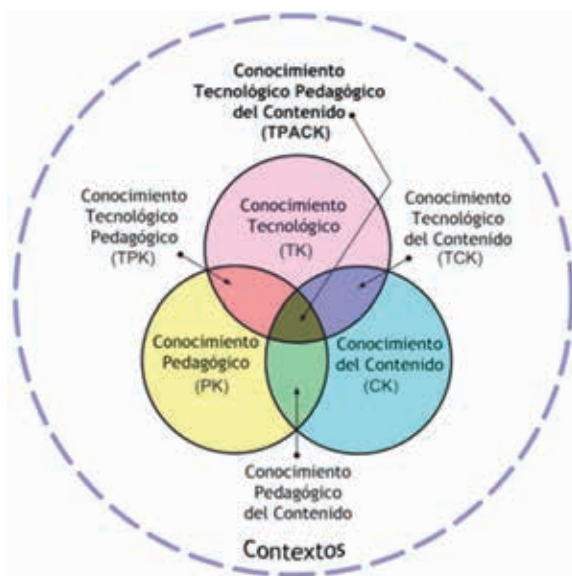
3. LA COMBINACIÓN DE TECNOLOGÍA, CONTENIDOS Y PEDAGOGÍA: EL MODELO TPACK

Una de las posibles respuestas a los desafíos que supone la incorporación de la tecnología digital en las aulas de Ciencias Sociales es la inserción de modelos que se han visto efectivos para otras áreas de conocimiento. Es el caso del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) popularizado por Mishra y Koehler (2006) y Koehler y Mishra (2008) y que se inserta en las aulas mediante la utilización de contenidos, pedagogía y tecnología. Este modelo parte del Pedagogical Content Knowledge (PCK) planteado por Shulman (1986) en el que se establecía que los maestros debían poseer fundamentalmente conocimientos pedagógicos y disciplinares como elementos clave del proceso de en-

señanza-aprendizaje con alumnado diverso. Es por ello que la tecnología como única respuesta no puede suponer una mejora en el aprendizaje por sí misma, sino que necesita de complementos pedagógicos y epistémicos. Así, el TPACK da respuesta al creciente interés de integrar la tecnología al servicio de los procesos formativos, generando una serie de interrelaciones e interacciones entre las tres fuentes primarias de conocimiento: disciplinar, pedagógico y tecnológico.

Así, siguiendo este modelo, una correcta utilización educativa de la tecnología en las aulas pasaría por el dominio de tres tipos de conocimiento: tecnológicos (TK), pedagógicos (PK), y de contenidos o disciplinar (CK). Ahora bien, lo verdaderamente significativo que propone el modelo no es la formación independiente en estos tres tipos de conocimientos (CK-PK-TK), sino que también deben percibirse en relación e interacción constante: PCK: Conocimiento Pedagógico del Contenido; TCK: Conocimiento de la utilización de las tecnologías; TPK: Conocimiento pedagógico tecnológico en un contexto cambiante. En suma surgiría el TPACK: Conocimiento Tecnológico, pedagógico y de contenido (Cabero y Barroso, 2016) como simbiosis de todos estos conocimientos (Figura 1).

FUENTE: [HTTP://WWW.TPACK.ORG/](http://www.tpack.org/)



En el caso de España, el TPACK se ha expandido gracias a una de sus impulsoras, Judith Harris (Harris y Hofer, 2009) que en colaboración con fundaciones público-privadas, como la fundación catalana *Itinerarium*, ha impulsado la investigación y desarrollo de este modelo dentro de las investigaciones educativas en tecnología educativa, también en Didáctica de las Ciencias Sociales (Cabero y Barroso, 2016; Cózar, Zagalaz, y Sáez, 2015; León, Gámez, y Osuna, 2016).

4. ALGUNAS PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DEL MODELO TPACK DENTRO DE LA ACCIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Así, para un docente de Geografía o Historia, la integración eficaz de tecnología en la enseñanza resultará de la combinación de conocimientos del contenido tratado, de la pedagogía y de la tecnología, pero siempre teniendo en cuenta el contexto particular en que se aplican dichos medios. Pese a todo, como constatamos en las realidades educativas actuales, muchas de las actividades planteadas en los recursos digitales disponibles no incorporan estas tres dimensiones, exigiendo al alumnado un proceso muy similar al demandado en las actividades en soporte analógico y no explorando otras vías que las tecnologías por su naturaleza, composición y posibilidades nos pueden ofrecer. Junto con ello, el acento debemos ponerlo en el conocimiento que de la tecnología tienen los docentes y cómo la misma puede utilizarse para explotar un contenido a trabajar y la forma de trabajarlo para que llegue al alumnado.

Los nuevos entornos basados en las tecnologías 2.0 nos permiten ampliar el espacio donde se producen múltiples y diversas interacciones que nos acercan e incluso nos alejan de nuestro objeto de conocimiento. Desde este planteamiento resulta necesaria una gestión estratégica que, sea con foros, chats o blogs, con wikis, redes sociales o podcast, o con cualquiera de los nuevos modos de generar microcontenidos, nos ayude a delimitar el lugar y magnitudes concretas de ese espacio, y nos acerque a los objetivos educativos planteados en cada momento (Álvarez y Payá, 2012). Estas “App capacitadoras” (Davis y Gardner, 2015) permiten, además, mediante una estructura simple de manejo, aproximar a los discentes a un aprendizaje autónomo algo que resulta necesario en un ambiente donde el alumnado está cada vez más próximo a la tecnología digital como amplio contenedor de saberes.

En el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, muchos han sido los usos y utilidades que aplicaciones simples como Panoramio (Rivero y Mur, 2015) o Google Maps han tenido en las aulas educativas. Estas aplicaciones, muchas de ellas gratuitas e integradas dentro de plataformas más amplias, permiten al profesorado trabajar contenidos que antes estaban reservados al libro de texto y/o a los materiales tradicionales derivados del código disciplinar. Estas aplicaciones utilizadas de forma colaborativa y relacionada con otros contenidos plantean posibilidades crecientes en la integración de contenidos y pedagogía con tecnología digital.

En el caso de la enseñanza de la historia, es interesante destacar, como ya hemos hecho en otra ocasión (Colomer, 2016) la utilización de la aplicación HistoryPin como herramienta del trabajo sobre el patrimonio, el relato histórico y las relaciones pasado y presente en el espacio urbano. Historypin (www.historypin.com), una aplicación web consistente en la elaboración de un mapa colaborativo por los internautas que incluye fotografías y patrimonio material, recoge infinidad de materiales históricos que, insertos en un mapa Google, per-

miten contextualizar y poner en valor el pasado compartido. La propia aplicación permite comparar el pasado y el presente de espacios urbanos, hábitos sociales o culturales y realizar preguntas relevantes para el trabajo del pasado en el aula.

Además, estos nuevos recursos movilizan al estudiante hacia la construcción de su propio aprendizaje con la utilización de la tecnología próxima con la que cuenta. En el caso de la enseñanza de la historia, si utilizamos estas aplicaciones con un sentido claro, podremos despertar destrezas de pensamiento histórico en Ciencias Sociales que no son otras que aprender a representar y significar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social. Esa capacidad no es ni intuitiva ni natural sino que requiere de un proceso formativo gradual de instrucción que combina tecnología, pedagogía y contenidos en la línea del modelo TPACK sugerido.

5. CONCLUSIONES

Como vemos en el modelo anterior, el docente de Ciencias Sociales puede adaptar, adoptar, crear o compartir un recurso tecnológico, pero será la utilización que realizará en el aula lo que conformará de verdad el sentido propio del recurso en sí con la tecnología. La integración de las dimensiones pedagógicas, de contenido y tecnológicas vendrán determinadas por esa utilización, resultando fundamental la formación recibida, el intercambio de experiencias y las vivencias del alumnado en todo el proceso. Una buena integración del modelo TPACK a partir de la utilización del software colaborativo (Groupware), como el propio HistoryPin (Colomer, 2016), o las plataformas colaborativas online -EduLoc...- pueden resultar fundamentales para una explotación máxima de la tecnología en las aulas de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por tanto, son los propios materiales, combinados con la utilización que de la tecnología hace el docente en sus clases lo que marca el aprovechamiento curricular, pedagógico y técnico de cualquier propuesta con tecnología. El desarrollo del pensamiento histórico o geográfico se podrá producir siempre y cuando se de una integración de esos tres elementos anteriores, incluida una formación del profesorado diferente del actual modelo existente.

Así, la formación deberá ir encaminada tanto a lo instrumental, en cuanto al uso y manejo de las herramientas tecnológicas procedentes de la Web 2.0, como a la capacitación pedagógica y didáctica necesaria para emplear e integrar estos nuevos recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aliaga, F., y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. En Escudero, T. y Correa, A. (Ed.), *Investigación en innovación educativa*. (pp. 55-88). Madrid: La Muralla.
- Álvarez, P. y Payá, A. (2012). Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en la red. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* 22, 117-140.
- Area, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Recuperado a partir de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Buzo, I. (2011). La cotidianidad en uso de las TIC en las Ciencias Sociales. La web de recursos de Ciencias Sociales. En J. Hernández y F. Pennesi (Eds.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 347-350). Madrid: Ariel.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2016). ICT teacher training: A view of the TPACK Model. *Culture and Education*, 28(3), 633-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Chacon, A. (2009). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En A. Ortega Carrillo, J. A; Chacon (Ed.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid. (pp. 25-42). Madrid: Piramide. Recuperado a partir de http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_antteriores/enhqrxc.pdf
- Colomer, J. C. (2016). Historypin: una app para el trabajo del pensamiento histórico en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Libro de Actas. IV Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa* (pp. 171-176). Murcia: Universidad de Murcia.
- Cózar, R., Zagalaz, J., y Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educación Siglo XXI*, 33, 147-168. <https://doi.org/10.6018/j/240921>
- Davis, K., y Gardner, H. (2015). *La generación APP*. Barcelona: Paidós.
- Del Moral, M. E., y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 59-70.
- Harris, J. y Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. *Research highlights in technology and teacher education*, 2009, 99-108. Recuperado a partir de <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/HarrisHofer-TPACKActivityTypes.pdf>
- León, R. C., Gámez, A. N. y Osuna, J. B. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación* 49, 105-119. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT>

- Lévesque, S. (2008). the Impact of Digital Technologies and the Need for Technological Pedagogical Content Knowledge. En T. Di Petta (Ed.), *The Emperor's New Computer: ICT, Teachers and Teaching*, (pp. 17-28). Canada: Sense Publishers. Recuperado a partir de http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/nrf_rating/ferdinand_potgieter/Chapters_in_academic_books/DiPetta_Proof.pdf#page=23
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mur, L. (2013). *Análisis de Técnicas de Aprendizaje Colaborativo on-line (TAC) para la didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rivero, P. y Mur, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber*, 80, 30-37.
- Rodríguez, R. M. (2011). Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, 9-22.
- Romero, M. (2012). La webquest: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 (1), 111-126.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial : recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowdge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sobrino, D. (2013). *El trabajo con blogs en Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Estudio de casos*. Master Universitario de Educación en Ciencias Sociales. Recuperado a partir de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3411>.
- VanSledright, B. A. (2013). *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. Nueva York: Routledge.

LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES Y FILOSOFÍA: LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORADO EN EJERCICIO

Nelson Javier Escobar Silva

Colegio San José Armenia (Colombia)
academicosjarmenia@maristasnorandina.org

Gustavo A. González Valencia

Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Grupo de Investigación Educación, Cultura y Sociedad
Universidad de Medellín (Colombia)
gagonzalez@udem.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace una aproximación al significado que los docentes le atribuyen a la memoria histórica y cómo se proyectan estos en aspectos centrales de las prácticas de enseñanza, como son las finalidades, la selección de contenidos y de estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales y la Filosofía. El trabajo reconoció la pertinencia de tratar desuperar los viejos tópicos en relación a la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas que conforman el área. Uno de esos avances está caracterizado por el acuerdo de que las ciencias sociales deben contribuir al desarrollo del pensamiento social e ir más allá de los modelos convencionales de enseñanza (Santisteban, 2009). Este trabajo reconoce que la investigación que realizan las personas implicadas de manera directa en la enseñanza resultan esenciales para el avance del conocimiento referido a la ésta, pero fundamentalmente para que contribuyan a cualificar lo que sucede mientras se enseña y aprende ciencias sociales (González, 2012).

En este contexto, el abordaje de la memoria histórica debe ser un aspecto que debe ser asumido dentro de la clase de CCSS y Filosofía de manera crítica y reflexiva, precisamente por su contribución con el desarrollo de un pensamiento social crítico (Pagès, 2008), lo que es una finalidad de la educación obligatoria y a la que las CCSS tiene una responsabilidad central en un país como Colombia que intenta superar el largo conflicto, recuperar la memoria del largo conflicto y avanzar hacia la construcción de escenarios de paz.

2. ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA, CIENCIAS SOCIALES Y MEMORIA HISTÓRICA

La educación por su naturaleza social e histórica es fundamental para la construcción social y, por lo tanto la enseñanza de las ciencias sociales contribuye a que las futuras generaciones entiendan sus dimensiones históricas, sociales, políticas, económicas, etc. Esta tarea suele estar acompañada de dificultades, que como lo señala Prats (2001) suelen estar asociadas a tres factores: “a la visión social de la historia –y de las ciencias sociales-, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia –y área- y por último, a la tradición y formación de los docentes” (p. 75). El mismo autor plantea: existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Se trata de una visión bastante habitual. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio (p. 76).

En la línea de lo planteado por Prats, la memoria histórica ocupa un lugar relevante en la construcción de una cultura de paz, lugar que no está exento de debates y contradicciones que se pueden reflejar en las prácticas de enseñanza. En Colombia la recuperación de la memoria histórica es una necesidad y urgencia en la actual coyuntura –negociaciones y acuerdos de paz-, porque representa un eslabón en la construcción del tejido social rasgado por el largo conflicto y los discursos que encubren y sesgan lo que ha sucedido (Rodrigo, 2006). En esta dirección, cuando se habla de memoria histórica, no se hace referencia estrictamente a procesos de almacenamiento y recuperación de información o de imágenes del pasado sistematizados o computarizados, por el contrario, este tipo de memoria implica directamente la resignificación de esa información e imágenes y la incorporación de esos recuerdos a la vida cotidiana personal y colectiva (Pagès, 2008).

El papel que tiene la institución escolar es crucial en la recuperación y utilización de la memoria histórica a través de las prácticas de enseñanza en el área de ciencias sociales y humanas y ésta debe abordarse como ámbito orientado al desarrollo del pensamiento social (Pagès, 2008), pues la evocación de los recuerdos y la selección de los olvidos es un proceso colectivo que va muy bien con la acción socializadora que tiene lugar en la escuela y de manera concreta el área.

Una de las razones por las que la Memoria Histórica, la cual es al mismo tiempo memoria social (Halbwachs, 2004), es relevante en la enseñanza de las ciencias sociales, radica en que puede ser mediadora en las formas como las personas se relacionan y como entienden el pasado, lo que recuerdan y olvidan y, por lo tanto, están ligadas de manera fuerte con la construcción del presente y el futuro. (Pagès y Santisteban, 2014). Es necesario señalar que, la Historia,

así como la memoria histórica, pueden ser objeto de utilización política, porque existen evidencias que los acontecimientos históricos son usados ideológicamente cuando se que pretenden justificar o legitimar determinadas realidades políticas (Nussbaum, 2010). Este tipo de situaciones tienden a dificultar un trabajo riguroso de recuperación y comprensión de los hechos históricos en su dimensión formativa (Martínez et al., 2014).

Las concepciones y memoria histórica

La investigación en torno a las concepciones sobre la memoria histórica que tienen o construyen los docentes en ejercicio aporta elementos de valor a la didáctica de las ciencias sociales para la construcción de un cuerpo teórico que permita cualificar su recuperación y enseñanza en las instituciones educativas. Por lo tanto, indagar acerca de las representaciones del profesorado es uno de los intereses centrales de la investigación en didácticas de las ciencias sociales, pues intentar comprenderlas es una manera de acercarse para comprender las decisiones que toman en el proceso de enseñanza. (González, 2012).

Siguiendo los planteamientos de González y Santisteban (2014), puede afirmarse que conocer lo que piensa el profesorado, las fuentes teóricas que fundamentan su práctica de enseñanza, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar determinadas decisiones en la selección de contenidos y en el diseño de las clases, significa avanzar en la comprensión de lo que sucede en las aulas de clase.

3. RUTA METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

La investigación que se presenta fue de tipo cualitativo. Para la recolección de la información se empleó el cuestionario y la entrevista. El análisis de la información cuantitativa se realizó con estadística descriptiva y el componente cualitativo con el análisis de contenido bajo los lineamientos de la Teoría Fundamentada en la línea de Strauss y Corbin (2002).

Los participantes en la investigación fue el Grupo de docentes de Ciencias Sociales y Filosofía, que son en total cinco docentes, de los cuales una docente por su formación Magister en Ciencias Sociales se desempeña en el área de Filosofía y de Ciencias Sociales. Los profesores realizan su actividad profesional en la enseñanza básica secundaria y el bachillerato. La institución educativa se encuentra localizada en la ciudad de Armenia (Colombia).

4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a las concepciones sobre las finalidades de la enseñanza de las CCSS y la Filosofía, estas se centran en tratar de brindar una educación política democrática desde una perspectiva holística e interdisciplinar, que promueva la emancipación de las personas al considerar la perspectiva de género, la cátedra de la paz, la interculturalidad, entre otros, desde una perspectiva histórica, todo esto con el fin de contribuir a cambiar la mentalidad y la forma de pensar en los estudiantes. Un aspecto relevante fue que en la enseñanza de la historia una finalidad es generar conciencia en los estudiantes, ayudándoles a asumir posiciones críticas sobre los hechos sociales pasados y recientes que los lleven a comprometerse con su realidad social. De manera puntual se puede decir:

- Licenciados en Filosofía: Consideran que las finalidades de la asignatura apuntan a desarrollar las competencias argumentativas, propositivas e interpretativas y de esta manera a generar en los estudiantes la habilidad de asumir posiciones críticas frente a los hechos del pasado, recientes y actuales para que de esta manera aprendan a proyectar el futuro. El desarrollo de los componentes antropológico, epistemológico y ontológico se orientan a la construcción del sujeto integral con compromiso social, con la responsabilidad de asumir posiciones frente al pasado.
- Licenciados en Ciencias Sociales: Enfatizan en que es importante que los estudiantes se ubiquen en su propio contexto -histórico, geográfico, político, económico y cultural- y puedan hacer comparaciones con otros más distantes. Para este propósito es imprescindible enseñarles a pensar que pueden generar acciones de transformación social. Para lo anterior, es necesario presentar hechos sociales relevantes y recientes en el tiempo y en el espacio, pero también hechos del pasado.

Esta finalidad, concretada en las concreciones curriculares sugieren que las ciencias sociales y la filosofía deben enseñarse de manera interdisciplinar.

Sobre la memoria histórica

Con respecto a qué entienden los entrevistados por memoria histórica (MH) se puede decir que las representaciones son variadas y responden a la formación inicial y las experiencias personales de cada uno de los participantes en la investigación.

- Para la persona AM_1¹ la memoria histórica es recordar el pasado de muchas formas, en lo relacionado con el medio social y cultural, con el mundo, los lugares, los textos los objetos y los símbolos.
- Para la persona LM_1 la memoria histórica es tener en cuenta los cimientos de la ciencia como tal, de dónde viene, cómo surgió, cuáles son sus mayores representantes (personajes representativos de la vida pública nacional), saber que pasó antes y que dijeron, esto para no partir de supuestos sin evidencia empírica.
- Para la persona LR_2 la MH es la recolección, construcción o la consolidación de todo aquello que hace que un pueblo sea lo que es, lo que ha vivido y vive en un tiempo determinado. Esto implica el reconocimiento de un acervo de prácticas y tradiciones culturales, sociales económicas y políticas y que tienen un impacto relevante en la actualidad.
- La persona SV_4 cuando habla de MH se refiere a traer al presente vivencias personales y sociales que se han reflejado en la vida de las personas, la región y el país. Este proceso de recordar está orientado a que los estudiantes entiendan lo que acontece en el presente y comprender si tiene o no relación con el pasado.
- Para la persona S_3 la memoria histórica no es replicar lo que está escrito en los libros y en las fuentes, esa memoria histórica hay que trascenderla en conciencia histórica y ponerle ese punto crítico a eso que está en los libros, por lo tanto se trata de investigar con profundidad sobre determinados temas y su repercusión en la vida de las comunidades.
- Conocer cómo piensan los docentes es importante para poder comprender los criterios desde los cuales seleccionan los temas a enseñarse y cómo estructuran las propuestas de enseñanza aprendizaje. Las representaciones que el posee el profesorado sobre la MH están influenciadas por sus historias de vida personal y profesional y, esto se pueden apreciar en sus diseños de clase, en donde incluyen propuestas de educación para la paz, competencias ciudadanas, economía, enseñar a argumentar.

5. CONCLUSIONES

El grupo de personas que participaron en la investigación concuerdan en varios elementos respecto a sus representaciones sobre la memoria histórica, en primer lugar se encuentra la necesidad de recordar el pasado, lo acontecido, la tradición, los objetos y los símbolos, para a partir de tal evocación y recuperación posicionarse en el presente y prever el futuro.

1 Las letras mayúsculas y el número corresponden al código de cada uno de los participantes.

Existe concordancia en lo referido al lugar de los textos escolares, las fuentes y, a la necesidad de ir más allá de lo que dice el discurso oficial. Se trata de asumir el pasado con sentido crítico, lo que permitirá la toma de conciencia de los individuos y las comunidades.

Es pertinente mencionar algunas diferencias encontradas en el grupo de docentes. En primer lugar lo referido a los cimientos de la ciencia y sus representantes, esta perspectiva fue planteada desde el punto de vista filosófico. En segundo lugar la referencia a reconocer el acervo de prácticas sociales, entendido como un conjunto de componentes y prácticas culturales y contextualizadas, las cuales son esenciales para la recuperación y adecuada utilización de la memoria histórica, esto emergió con mayor peso en las personas con formación en ciencias sociales.

La inclusión de la cátedra para la paz como asignatura dentro del área de las Ciencias Sociales ha implicado modificaciones en la planificación curricular y esto abre una posibilidad interesante para abordar el asunto de la memoria histórica en estrecha relación con los diálogos de paz y el post conflicto. Lo anterior demandó procesos de recuperación de la memoria histórica como ejercicio pedagógico y su utilización para la generación de pensamiento crítico en los estudiantes. Esto a su vez les permitirá comprender la problemática social, política económica y cultural que encierra el conflicto armado colombiano y asumir propositivas que promuevan el cambio social.

El momento histórico por el que atraviesa Colombia, en el que los esfuerzos por alcanzar la paz son más notorios. Esto exige una educación que brinde una educación de la memoria que permita a los estudiantes asumir posiciones y compromisos con la sociedad y el bien común.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González G. & Santisteban, A. (2015) El lugar de la memoria: una investigación sobre la Formación del profesorado de ciencias sociales. *Educación en Foco*, 36015, 35.
- González, G. & Santisteban A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1 (1), 7-18.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Martínez, R., Sánchez, M., Aceituno, D., & Muñoz, C. (2014). La memoria transicional en los profesores de Historia de España y Chile. In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (Vol. 2, pp. 13–20). Barcelona: Servei de Publicacions, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 43-53.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (Vol. 1, pp. 17–41). Barcelona: Servei de Publicacions, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de extremadura. Dirección general de ordenación, renovación y centros.
- Rodrigo, J. (2006). La Guerra Civil: «memoria», «olvido», «recuperación» e instrumentación. *Hispania Nova: Revista de historia contemporánea*, 6, 38.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12-15.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

EL ENFOQUE MIXTO EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL SOBRE DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y MUSEOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES¹

Ainoa Escribano-Miralles

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales
Universidad de Murcia
ainoa.escribano@um.es*

Francisca José Serrano Pastor

*Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia
fjserran@um.es*

Sebastián Molina Puche

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales
Universidad de Murcia
smolina@um.es*

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de investigación de Didáctica de la Ciencias Sociales y, dentro de este, la Educación Patrimonial nadie discute la gran potencialidad educativa que presentan los espacios museísticos y el patrimonio que contiene. El museo se comprende como un recurso para la enseñanza de las ciencias sociales, un ámbito de construcción de aprendizajes, un medio que nos aporta las claves para comprender un hecho o área problemática, generador de experiencias, un espacio donde se crean rasgos identitarios que definen a una sociedad, donde se conforman la identidad de los ciudadanos y sentimientos de pertenencia hacia el patrimonio histórico cultural (Calaf y Fontal, 2010; Cuenca, 2002).

¹ Este trabajo se ha desarrollado bajo el contrato predoctoral (FPU, Universidad de Murcia) de la doctoranda Ainoa Escribano Miralles y al amparo del Proyecto de Investigación, La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria (EDU2015-65621-C3-2-R), Ministerio de Economía y Competitividad. Y del Proyecto de investigación La formación en identidad regional en ciencias sociales a partir del patrimonio inmaterial. Aplicaciones didácticas para Educación Secundaria Obligatoria (referencia 18951/JLI/13), financiado por la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la CARM.

El patrimonio legado a una sociedad se confiere como el vestigio más relevante para comprender la historia, nos aporta información sobre los hechos sociales e históricos que han ocurrido a lo largo de la temporalidad y espacialidad de una región o territorio (Estepa, 2013). La Educación Patrimonial (Fontal, 2003) y la Didáctica del Patrimonio (Cuenca, 2003) nacen bajo esta premisa, y tratan de aproximarnos al conocimiento del patrimonio y de las relaciones que, con este, se producen. Una enseñanza de lo patrimonial, con un campo de estudio emergente consolidado a lo largo de los últimos años, que ha alcanzado sus mayores cotas de desarrollo y estudio en el ámbito de la educación no formal e informal (Asensio y Pol, 2002).

A pesar de que el museo y el patrimonio que lo conforma, se conciben como recursos reveladores para el aprendizaje de la historia, en el contexto educativo formal observamos una problemática que queda latente, y denunciada por especialistas de la Educación Patrimonial, en la mayoría de encuentros científicos del área de didáctica de las ciencias sociales, y que se reproduce en gran parte de los museos a nivel nacional (Fuentes, 2016): desde la escuela, se reconoce la potencialidad educativa de estos espacios, pero no son usados con una finalidad didáctica concreta; y desde los museos, se admite que buena parte de los visitantes son escolares pero no adaptan las colecciones o actividades a las necesidades de los centros educativos.

Bajo esta premisa, se forja el desarrollo de la tesis doctoral titulada *Museos y enseñanza de la historia. Relación y utilización dentro de la educación formal*. El trabajo que presentamos trata de conocer el diseño de investigación que se está desarrollando y, que aún, continúa en curso.

El objetivo principal de la investigación es analizar la relación interactiva que se produce entre los museos y los centros educativos para la enseñanza de la historia y la didáctica del patrimonio en las etapas de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Las cuestiones y objetivos de la investigación justifican el sentido de la metodología de la investigación empleada (Bisquerra, 2014); un planteamiento que controla con garantías de rigor científico, a través de su diseño, la dirección de la investigación (como si de un timón se tratara):

El diseño mixto adoptado (incluye metodología cuantitativa y cualitativa) marca el rumbo de nuestro trabajo, diferenciándose el uso de dos métodos, el método no experimental y el fenomenológico. Se utilizan diversas técnicas de recogida de datos para triangular los resultados y ofrecer un perfil comprensivo del problema de estudio (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Tales planteamientos metodológicos han llevado a la elaboración *ad hoc* de diferentes instrumentos y procedimientos de recogida de información.

Los principales datos que se extraigan de la investigación van a permitir realizar una detección de necesidades y análisis de obstáculos, en consonancia a la relación y colaboración que se establece entre museo y escuela, cuyo resultado principal será la creación de un plan de mejora integral para el tratamiento de las ciencias sociales y la didáctica del patrimonio en las aulas y el museo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación derivan de las cuestiones de investigación que se plantean a partir del área problemática de partida. La cuestión de investigación principal es:

- ¿Cuál es la relación interactiva que se produce entre la escuela y el museo para la enseñanza formal de la historia?

A partir de ella, surgen las cuestiones específicas del estudio:

- ¿Qué necesidades se detectan de la relación entre los museos y los centros educativos?
- ¿Qué potencialidades presentan los museos arqueológicos para la enseñanza de la historia?
- ¿Es posible diseñar un plan de mejora integral para el tratamiento interdisciplinar de las ciencias sociales usando el museo como recurso didáctico?

El objetivo general es analizar la relación interactiva entre la escuela y el museo para la enseñanza formal de la historia. Los objetivos específicos son:

- Detectar las necesidades que se derivan de la relación entre museos y centros educativos.
- Identificar las potencialidades que presentan los museos para la enseñanza de historia.
- Diseñar un plan de mejora integral para el tratamiento interdisciplinar de las ciencias sociales y la didáctica del patrimonio en las aulas y el museo.

3. METODOLOGÍA

Método

En base a los objetivos que se pretenden desarrollar, se presenta el diseño de investigación con un enfoque mixto pues se va a hacer uso tanto de la metodología cualitativa, como cuantitativa, para dar respuesta a la problemática y objetivos planteados.

Los datos de naturaleza cuantitativa, a partir de un estudio ex post-facto descriptivo y comparativo-causal (Mateo, 2014). Con los datos de naturaleza cualitativa, se va a realizar un estudio fenomenológico (Sabariego, Massot y Dorio, 2014). En primer lugar, se desarrolla una fase descriptiva en la que, además de manejar la información cuantitativa a partir de cuestionarios realizados a docentes y educadores de museos, se recoge información de los gestores patrimoniales a través de entrevistas con el fin de tratar de entender cómo conciben

las salidas escolares a estos espacios, cómo las organizan y las usan para trabajar contenidos educativos. Se trata de descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los docentes y gestores patrimoniales siguiendo un proceso de investigación inductivo. También se utiliza un grupo de discusión con el fin de entender la situación, preocupaciones y significados de los participantes de la investigación. A continuación, en la Figura 1 se muestra un resumen del diseño de investigación a seguir.

FIGURA 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: elaboración propia.

Participantes y contexto

El contexto en el que se inscribe la investigación se basa en dos museos arqueológicos que, por sus dimensiones, organización, tipología patrimonial, capacidad y público, guardan características comunes y son un espacio idóneo para el aprendizaje de la historia en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

La elección de esta tipología de museo se debe a dos motivos principales: la posibilidad de poder realizar un estudio comparativo, entre los dos contextos objeto de estudio, y la consideración de que los museos arqueológicos son fértiles en ayudar al desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje en los escolares y usuarios no expertos, a través de los objetos con los que se trabaja (Santacana y Llonch, 2012).

En concreto, los museos que participan en la investigación son el Museo Arqueológico de Murcia (MAM) y el Museo Arqueológico Provincial de Alicante (MARQ).

Bajo este contexto, los participantes de la investigación son los gestores patrimoniales (educadores y miembros del equipo directivo de ambos museos) y los docentes de EI, EP y ESO que, a lo largo del año natural 2017, visitan los museos arqueológicos con su grupo escolar para realizar una visita, itinerario, taller o cualquier otra actividad en el espacio museístico.

Instrumentos para la obtención de datos

Cuestionarios estructurados

En primer lugar, se efectúa una evaluación diagnóstica desde la perspectiva de los docentes y educadores de museos. Se han diseñado dos tipos de cuestionario cada uno dirigido a un rol distinto (docentes y educadores de museos). El tipo de encuesta es un cuestionario de carácter cerrado, en el que prevalece el uso de escalas ordinales.

El proceso para el diseño del cuestionario descriptivo se centra en las siguientes fases (Figura 2). El sentido del instrumento se concreta atendiendo a (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

FIGURA 2. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO



Fuente: elaboración propia.

La finalidad del cuestionario es analizar la relación y líneas de colaboración que se establecen entre el museo y la escuela, y comprobar si los museos arqueológicos son una herramienta útil que ofrece a docentes estrategias didácticas para ser utilizadas a lo largo de su planificación para la enseñanza de las ciencias sociales, en general, y la historia, en particular.

Con el desarrollo del cuestionario se pretende responder a dos cuestiones de nuestra investigación: ¿qué necesidades se detectan de la relación entre los museos y los centros educativos? y ¿qué potencialidades presentan los museos de arqueología para la enseñanza de la historia?

Los objetivos del cuestionario son: conocer las *concepciones* que tienen los docentes y educadores del museo en torno a las visitas escolares; comprender la visión de los docentes y educadores del museo, en relación al *papel que desempeñan los diferentes agentes dentro de las visitas escolares*; analizar la *utilidad didáctica* que se da a las salidas escolares a museos, en las aulas; detectar las *redes de colaboración y estrategias de comunicación* que se producen entre la escuela y el museo; y determinar el grado en que los *museos* forman parte del *currículo escolar* y desempeñan su *función educativa*.

El cuestionario se estructura en cuatro apartados: presentación e instrucciones; datos de identificación personal, del centro y el grupo, y de la visita; cuerpo de preguntas, organizadas en cuatro bloques de contenidos: concepciones sobre las visitas escolares a museos, la colaboración escuela-museo, la planificación de la visita escolar al museo y valoración global de la visita escolar; observaciones y agradecimientos.

El proceso de validación del cuestionario respeta varias fases:

1. Primer diseño de los instrumentos, revisión cualitativa individual y, a través de los expertos internos (n=3).
2. Segundo diseño de los cuestionario y análisis de la concordancia entre jueces expertos (n=18), a partir de unas escalas de valoración utilizando la prueba estadística W de Kendall.
3. Revisión cualitativa de los expertos internos en grupo y tercer diseño de los cuestionarios.
4. Estudios pilotos, de los que se analiza la consistencia interna de estos cuestionarios según el modelo Alfa de Cronbach, y la validez de constructo, mediante el análisis factorial exploratorio de componentes principales.

Entrevista en profundidad con la dirección de los museos

La entrevista en profundidad se realiza a gestores patrimoniales de los museos implicados. Esta entrevista se caracteriza por ser una entrevista individual, para la recogida de información cualitativa.

La finalidad principal de la entrevista es profundizar en la información recogida de los cuestionarios, para responder a las preguntas de investigación: ¿Qué necesidades se detectan de la relación entre los museos y educación formal? ¿Qué potencialidades presentan los museos de arqueología para la enseñanza de la historia?

De este modo, podremos triangular la información obtenida, con la proporcionada en los cuestionarios, lo que conferirá mayor rigor científico a los resultados obtenidos.

Los objetivos principales de la entrevista son: profundizar en la comprensión de las redes de colaboración y estrategias de comunicación que se producen entre la escuela y el museo, y determinar el grado con que estos espacios forman parte del currículum escolar y desempeñan su función educativa.

Grupos de discusión

La identificación de las necesidades, a través de la primera fase de recogida de información, deriva en la planificación de este grupo de discusión. La finalidad de este *focus group* es llegar a responder a la siguiente cuestión: ¿Es posible diseñar un plan de mejora integral para el tratamiento de las ciencias sociales y la didáctica del patrimonio usando el museo como recurso didáctico? La respuesta a esta cuestión permite establecer propuestas de mejora y generar un proyecto marco de actuación, con el objetivo de mejorar la relación de colaboración entre la escuela y el museo para la enseñanza de la historia.

Se elaborará el grupo de discusión teniendo en cuenta las variantes discursivas de los participantes, tales como: características profesionales y sociodemográficas (género, experiencia profesional, etapa educativa); rol que desempeña (rol docente -usuario frecuente, no frecuente, con proximidad al museo y con no proximidad al museo-; rol responsable de museo y rol encargado de visitas escolares en el museo).

En el grupo de discusión prevalece un mínimo de homogeneidad y heterogeneidad, para que fluya la discusión, al tiempo que suscite la máxima variabilidad de significados posibles en torno a los tópicos tratados (Krueger, 1991).

Instrumentos y técnicas para el análisis de datos y categorización de los resultados

Datos de naturaleza cualitativa

El proceso analítico de la información cualitativa sigue la propuesta de Serrano (1999), basada en la de Miles y Huberman (1984, 1994) que diferencia cuatro fases: reducción de la información; descripción; comparación e interpretación.

El mismo proceso se utiliza para analizar los datos obtenidos de los grupos de discusión y las entrevistas. Todos los datos cualitativos considerados durante la investigación se analizarán utilizando un programa informático, que permite un proceso de análisis mucho más sistemático (ATLAS.ti, versión 6.2.28, 2015).

Datos de naturaleza cuantitativa

Durante la investigación también se trabaja con datos de naturaleza cuantitativa. Recogida la información, se procede a su operativización y a la realización de las matrices de datos correspondientes con el programa estadístico IBM SPSS. 19 (International Business Machines Corp. (IBM) SPSS. 19, 2010) con licencia de la Universidad de Murcia.

El plan de análisis de los datos cuantitativos contemplará los siguientes niveles: análisis exploratorio de la información para detectar datos anómalos y estudiar la normalidad y homogeneidad de las distribuciones de los datos de las variables implicadas, y tomar la decisión más adecuada para la aplicación de técnicas analíticas paramétricas y no paramétricas. Análisis descriptivo univariable y bivariable (cálculo de frecuencias absolutas y relativas, cálculo de los estadísticos descriptivos, aplicación del procedimiento de las tablas de contingencia). Análisis comparativo con la realización de pruebas de asociación y de correlación bivariadas y parciales. Pruebas para dos k muestras relacionadas e independientes. Análisis de componentes principales, rotación Varimax y con el método Kaiser de extracción de factores. Para todas las pruebas de contraste de hipótesis asumiremos a priori el valor crítico $\alpha = .05$.

4. PRINCIPALES RESULTADOS PREVISTOS

Los principales resultados extraídos del estudio diagnóstico (información recogida de los cuestionarios) van a permitir realizar una detección de necesidades y análisis de obstáculos, en consonancia a la relación y colaboración que se establece entre el museo y la escuela.

En concreto, la información permite comprender y establecer descripciones precisas y cuidadosas acerca de:

- La visión que tienen los docentes y educadores de museos en torno a los museos y las visitas escolares a estos. Se conocerá el grado de responsabilidad que le otorgan a cada uno de los agentes que intervienen en una salida; con qué finalidad del proceso de comunicación en el museo se sienten identificados; y para qué debe realizar el alumnado una visita escolar a un museo.
- Las líneas de colaboración y sinergias que se producen entre los centros educativos y los museos arqueológicos, atendiendo a los siguientes parámetros: comunicación previa, colaboración para la planificación de la salida, la interacción y participación de todos los agentes implicados durante la salida escolar, la colaboración familiar y los modelos de colaboración escuela-museo.
- La planificación didáctica de la salida al museo arqueológico, tanto desde el punto de vista museístico, como desde la programación curricular docente. Se podrá comprender cómo diseñan, desarrollan y evalúan la visita escolar al museo y cómo la integran dentro de la programación docente: contenidos, tipo de actividades, finalidad, uso de recursos, actividades y procedimientos e instrumentos de evaluación.
- La valoración real que, los docentes y educadores de museos, le otorgan a esa colaboración y relación interactiva entre museos y centros educativos dentro de la enseñanza de las ciencias sociales.

La comprensión de estos parámetros y la comparación causal entre grupos, va a permitir realizar una visión global de las necesidades requeridas de la relación entre escuela y museo. Para tratar de mejorarlas, se va a complementar y triangular con las otras técnicas de recogida de información cualitativas empleadas: entrevistas y grupo de discusión (como se puede percibir en la Figura 3):

FIGURA 3. RESULTADOS PREVISTOS DE LA PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



El objetivo de esta detección de necesidades es poder mejorar la práctica docente, a partir del establecimiento de propuestas de mejora y del diseño de

un plan de perfeccionamiento integral para el tratamiento de las ciencias sociales. Un proyecto marco de actuación que deberá vertebrarse en el diseño y realización de proyectos colaborativos entre la escuela y el museo para la enseñanza de las ciencias sociales integrando la educación patrimonial como base.

Este proyecto se validará a través de la segunda fase del proceso de investigación utilizando la metodología de evaluación de programas, como se indica en la Figura 4:

FIGURA 4. RESULTADOS PREVISTOS DE LA SEGUNDA FASE DE LA INVESTIGACIÓN



5. REFERENCIAS

- Asensio, M. y Pol, H. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- ATLAS.ti, versión 6. 2. 2. (2015). ATLAS.ti (Versión 6.2.28). Berlín: Scientific Software Development GmbH. Recuperado de <http://atlasti.com/es/>
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Calaf, R., & Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*:

Revista de Investigación, 2, 37–45. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155/174274>

- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- International Business Machines Corp. (IBM). (2010). IBM SPSS Statistics. New York. Recuperado de <http://www-03.ibm.com/software/products/es/spss-stats-base>
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195–230). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293–328). Madrid: La Muralla.
- Sanjo, L. (Coord.). (2016). *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas. Menú de recetas patrimoniales*. Lanzarote: Concejalías de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife.
- Santacana I., Mestre, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: TREA.
- Serrano, F. J. (1999). Análisis de relatos. En J. et al Sáez (Ed.), *Cuentos pedagógicos, relatos educativos* (pp. 33–71). Murcia: Diego Marín.

CREAR PROFESORES DIGITALES: SALVAR LA BRECHA TECNOLÓGICA ENTRE DOCENTES, ALUMNADO Y LAS NECESIDADES LABORALES DEL SIGLO XXI

Laura García Juan

*Universidad Autónoma de Madrid
laura.garciaj@uam.es*

Julio Fernández Portela

*Universidad de Valladolid
julio.fernandez@uva.es*

Ángel Ignacio Aguilar Cuesta

*Universidad Autónoma de Madrid
angeli.aguilar@predoc.uam.es*

1. INTRODUCCIÓN

Ante la consolidación de la llamada 3ª Revolución Industrial, cuyo rasgo más significativo es la fuerte presencia tecnológica en todos los campos, y la paulatina desaparición de puestos de trabajo tradicionales, se abre la necesidad, desde el campo de la didáctica, de formar a alumnos preparados para este nuevo escenario. La competitividad y la especialización serán los factores a tener en cuenta, se requerirán nuevas habilidades alejadas de planteamientos puramente teóricos. Robots con una inteligencia artificial cada vez más compleja serán los que en un futuro sustituyan a las personas en determinados puestos de trabajo. Los coches inteligentes ya no son cosa del futuro, y ya están presentando unas necesidades específicas a las que el mercado laboral tendrá que dar respuesta. Sería el mismo caso de los drones empleados cada vez con más fines, pero también nos encontraremos con la presencia de nuevos retos, como es el cambio climático o unas sociedades envejecidas, que van a requerir respuestas que partirán de novedosas metodologías, como el Big Data. En definitiva, la tecnología es la protagonista fundamental. Pero, ¿existe actualmente una respuesta ante estas nuevas demandas? En la prensa especializada en mercado laboral y economía en ocasiones nos encontramos titulares del tipo: “*la gente no estudia las*

*carreras que demanda el mercado*¹ o *“Las carreras con más salidas son las menos solicitadas”*², por poner algunos ejemplos. A través de estas noticias rápidamente vemos cómo se está formando la idea de que la respuesta ante los retos del nuevo mercado laboral provendrá únicamente desde las carreras técnicas, las cuales no son un gran foco de atracción de estudiantes, ya que actualmente presentan un descenso de las matrículas. Esta misma idea de apostar por las matemáticas, las ciencias y la tecnología se viene forjando a nivel educativo desde los estadios más iniciales, promocionando de manera cada vez más general asignaturas de robótica o STEM³.

Pero, ¿qué ocurre con los alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales? ¿Están abocados a no entrar en el mercado laboral? El problema no es nuevo y son diversos los investigadores que han tratado el tema. De Toro afirmaba en el año 2008 que “las Humanidades y las Ciencias Sociales quedan más o menos marginadas en la discusión y presencia pública y al parecer fuera de toda función pasando, aparentemente a ser innecesarias” (Del Toro, 2008:312). Con este trabajo, presentamos una investigación cuyo objetivo específico es abrir esta discusión de manera abierta y pública. Entendemos que, ante los nuevos retos que tienen la sociedad y la didáctica, es el momento de buscar propuestas conjuntas y concretas a un problema latente. Entendemos que es necesario introducir competencias tecnológicas en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales con la finalidad de adaptar a los alumnos ya no solo a un mercado laboral sino a la propia sociedad tecnológica en la que viven. La formación humanística de las carreras de Ciencias Sociales puede y debe aportar un gran sustento de análisis y conceptual dentro del gran mundo tecnológico que vivimos. Se debe iniciar un proceso de aporte de conocimiento técnico sin perder la esencia.

A continuación, presentamos las conclusiones de un estudio preliminar de carácter exploratorio, desarrollado con la finalidad de establecer de manera clara cuál es la situación actual. Por un lado, definiremos la **oferta**, entendiendo como tal el conjunto de los actuales alumnos, y a los recién graduados que actualmente se está preparando o se inicia en el proceso de entrada al mercado laboral. Esta generación recibe un nombre propio, los *millennials*, y lleva tiempo siendo estudiada por autores como Prensky (2011). Son los nacidos entre 1980 y los 2000, cuyo rasgo más característico es el fuerte arraigo tecnológico que presentan en todas las facetas de su vida. De manera natural conviven con los

1 Entrevista realizada a Julio Contreras, Vicerrector de estudiantes de la UCM. El País, 2015. http://economia.elpais.com/economia/2015/07/03/actualidad/1435948447_517179.html

2 Blog de empleo primerempleo: <https://www.primerempleo.com/noticias/detalle-noticia-empleo.asp?id=8169>

3 El acrónimo STEM, por sus siglas en inglés, representa las iniciales de: ciencia (Science), tecnología (Technology), ingeniería (Engineering), y matemáticas (Math). Un movimiento a nivel global para aumentar las competencias requeridas por la nueva sociedad.

nuevos elementos que están marcando nuevas formas de vivir, de relacionarse y, por supuesto, de trabajar. Esta generación ha nacido dentro de una sociedad donde la tecnología es el elemento vertebrador de todos los aspectos sociales y, cómo no, también de la educación. Sin embargo, estos alumnos necesitan adquirir conocimientos teóricos y prácticos que van más allá del uso habitual que realizan con las tecnologías que tienen a su alcance. Esta oferta debe ser complementada con un estudio sobre su formación, resultado de una combinación entre los planes de estudios vigentes y sus profesores. No nos hemos centrado únicamente en etapas universitarias sino que se ha hecho extensivo a enseñanzas medias. Por último, hemos querido analizar de cerca el mercado laboral, para ello se ha llevado a cabo un sondeo de los puestos más demandados analizando los perfiles requeridos, para posteriormente compararlos con el análisis ejecutado sobre la oferta.

2. DATOS DE MUESTREO-METODOLOGÍA

Este primer acercamiento a nuestra cuestión principal, valorar la brecha tecnológica entre docentes, alumnos de Humanidades y Ciencias Sociales, y su adaptación al mercado laboral, se ha desarrollado a través de una investigación de tipo exploratorio. Como base para una segunda fase, en la que se puedan plantear propuestas, se ha llevado a cabo un análisis preliminar en torno a tres grandes bloques: caracterización de las competencias tecnológicas de alumnos y profesores, estudio y análisis de los planes de estudios correspondientes inicialmente a tres áreas (Historia, Ciencias de la Educación, Turismo y Geografía) y, estudio de los perfiles más demandados en el mercado laboral.

Para cada una de los bloques se ha recurrido a distintas fuentes y metodologías:

- a) Fuentes directas con encuestas a profesores y alumnos. Se ha establecido un amplio abanico que va desde enseñanzas medias hasta estudiantes universitarios. En el caso de alumnos universitarios, la muestra incluye tanto a alumnos de cursos iniciales como estudiantes que se encuentran realizando el Trabajo Fin de Grado y también de Postgrado, hasta alcanzar una cohorte de 40 alumnos⁴. A todos ellos se les ha preguntado por sus competencias tecnológicas tanto a nivel de usuario como su especialización a través de cursos en las materias que más demanda el mercado laboral para el área de conocimiento seleccionada. Concretamente, las preguntas han ido enfocadas a analizar las competencias tecnológicas en bases de datos, programación, gestión de proyectos, tecnologías de la información geográfica y TIC. Esta

⁴ Estadísticamente no es significativo, pero nos permite ir definiendo un perfil y ajustando las preguntas de las encuestas con la finalidad de obtener un resultado mejor.

información se ha complementado con cuestiones sobre sus inquietudes y las lagunas formativas que encuentran en los planes de estudio. De igual modo, se ha creado una muestra con profesores de secundaria y de enseñanzas universitarias. El objetivo de la encuesta realizada ha tenido el mismo objetivo, analizar los conocimientos tecnológicos y el nivel de formación en las mismas materias tecnológicas señaladas anteriormente.

Este apartado de fuentes directas se ha completado con la búsqueda de datos en los portales de empleo Infojobs y Tecnoempleo, analizando el perfil solicitado en puestos relacionados con las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

- b) Análisis y estudio directo de documentación a través de información proveniente de las web de las universidades de Málaga, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad de Valladolid para el análisis de los planes de estudio.
- c) Estudio bibliográfico. De manera complementaria, se ha realizado un estado de la cuestión analizando trabajos publicados en las principales revistas del sector así como también informes realizados por instituciones de prestigio.

3. LA ADECUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO A LOS NUEVOS REQUERIMIENTOS SOCIALES: UN PROBLEMA COMPLEJO

Partiendo del análisis del informe realizado en el año 2015 por el portal de empleo Infojobs y ESADE sobre el estado del mercado laboral español⁵, encontramos que, entre los puestos con menor competencia y con un mayor salario, directamente no figura ningún grado del área de Humanidades y Ciencias Sociales. Son todos puestos técnicos en los que se exige un alto grado de conocimiento en diversas tecnologías. Si continuamos con el ranking de las profesiones futuras que están llegando, de igual modo, observamos cómo de nuevo nuestro grupo de estudio necesita una especialización si quiere optar a ellos, puesto que no existe una correlación con las competencias adquiridas en su proceso formativo. Y es que, el principal problema detectado en este primer acercamiento es que existe una gran distancia entre los planes de estudio y el mercado laboral. Debemos formar a una *oferta*, que, sin ser su función la de ser técnicos, sean capaces de adquirir unos conocimientos que les permitan crear su propio papel en el mercado. Ese papel debe llegar por un protagonismo en temas de análisis y gestión, áreas totalmente ausentes de los planes de estudio actuales en la mayor parte de las universidades. A través de las encuestas realizadas se ha podido observar cómo entre la formación deseada se encuentran estas materias, pero no se ha podido establecer una correlación con la oferta formativa. El alumno que quiera complementar sus estudios está abocado a acudir a cursos

5 <https://nosotros.infojobs.net/prensa/informes/informe-el-estado-del-mercado-laboral-espanol-2015>

propios de áreas técnicas que no aportan la parte más metodológica y conceptual, no siendo, en la mayor parte de los casos, atractivos por el rechazo al alto contenido de materias como las matemáticas.

Un análisis de la encuesta realizada nos muestra una baja adaptación del perfil tecnológico del grupo de alumnos para estos puestos. En todos los casos de estudio se muestran con un nivel mínimo de usuario para las áreas tecnológicas analizadas, aunque existen algunos casos de alumnos expertos en varias. En cuanto a la formación, también existe un alto número de alumnos que recientemente han cursado cursos de formación complementarios en áreas técnicas. Aquellos de programación, gestión de proyectos y sistemas de información geográfica son los más demandados, por lo tanto podemos afirmar que sí existe una motivación a la que se tendría que dar salida, pero que los planes de estudio propios de sus grados no dan respuesta.

Para completar el análisis debemos analizar el perfil curricular de los profesores. En este grupo encontramos una mayor heterogeneidad. En general, en el grupo de mayor edad correspondiente con cargos de Profesores Titulares y Catedráticos, el nivel de competencia tecnológica es inferior, aunque sí muestran motivación por ampliar conocimientos en las áreas marcadas. De manera mayoritaria, entre 25-40 años, encontramos Ayudantes, Ayudantes Doctores y Contratados Doctores. En este grupo el nivel de competencia aumenta, aunque de manera heterogénea. Los campos más comunes de formación son en relación a las TIC, siendo una asignatura en diversos planes de estudio, como es el caso del plan de estudios del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid⁶.

Un ejemplo concreto, las tecnologías de la información geográfica

Un ejemplo muy ilustrativo de las conclusiones alcanzadas lo encontramos en las salidas profesionales que tienen los alumnos que se han formado en tecnologías de la información geográfica. Es normal encontramos con un número de ofertas que sobrepasan los 40 puestos en los que se requieren conocimientos de esta materia. Analizando los perfiles demandados, se observa un punto común: en todos ellos se buscan analistas, programadores, desarrolladores, consultores... La conclusión principal es que los puestos relacionan las TIG con aptitudes técnicas que van más allá de manejar un software específico. En la pugna por obtener un puesto se produce una competencia entre los alumnos formados en TIG desde las Ciencias Sociales y los que provienen de carreras técnicas (Informáticos, Ingenieros en Telecomunicaciones...). El alumno de Ciencias Sociales que no ha complementado su formación con especializaciones exteriores en otras ramas se ve perjudicado. Las guías docentes, tanto de las asignaturas del

6 Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación, Asignatura de 6 créditos

Grado de Geografía, como de los diversos másteres existentes en relación a este campo, muestran una escasa oferta formativa por materias como la programación, gestión de proyectos o la formación en bases de datos. En los casos en los que se incluyen, el número de créditos es muy bajo y, a menudo, los profesores que imparten las asignaturas no tienen el perfil más adecuado.

4. ACTUACIONES

Ante esta situación, algunas instituciones públicas han comenzado a trazar planes. Estos necesariamente tienen que partir de los primeros estadios educativos. Como ejemplo, mostramos el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por tratarse de uno de los entornos en los que investigamos. Con el fin de promover el conocimiento y las competencias digitales dentro de las aulas de educación a lo largo del territorio andaluz, los distintos consejeros/as de la Junta de Andalucía han desarrollado en los últimos años diversas medidas enfocadas a la mejora del manejo e instrucción ofimático. Esta implementación paulatina ha modificado, de manera más o menos relevante, el uso de las nuevas tecnologías dentro de las aulas, tanto al binomio alumnado-profesorado, como al currículo educativo. Así pues, entre los años 2009-2012, el Programa Escuela 2.0, orientado a la “integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los centros educativos”, impulsó la creación de aulas digitales, la mejora de formación TIC del profesorado, la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, la conexión a internet y el acceso a recursos educativos⁷. A nivel andaluz, se desarrolló de manera conjunta el programa Escuela TIC 2.0 entre la Consejería de Educación y el Ministerio de Educación a través del cual se aumentaron los recursos económicos durante estas fechas para la compra de material informático como por ejemplo: los 33,24 millones de € en 2010 para “la compra de los portátiles de Escuela TIC 2.0”⁸, o los 38,46 millones de € en 2011 para el mismo programa⁹.

No obstante, la desaparición del Programa Escuela 2.0 dejó mermada económicamente la inversión para material informático en más de 25 millones de euros anuales, aumentando paralelamente el deterioro de las adquisiciones anteriores por su uso, así como la falta de actualización.

7 Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación (INTEF), *Programa Escuela 2.0*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/es-cuela-20>

8 Junta de Andalucía (2010), *La Junta destina 33,24 millones a la compra de los portátiles de Escuela TIC 2.0 para el próximo curso*, Consejo de Gobierno, Junta de Andalucía, 25/05/2010. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/consejo/sesion/detalle/47206.html>

9 Junta de Andalucía (2011), *La Junta destina 38,46 millones a la compra de los portátiles de Escuela TIC 2.0 para el próximo curso*, Consejo de Gobierno, Junta de Andalucía, 28/06/2011. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/organismos/consejo/sesion/detalle/47853.html>

Todo ello plantea una pregunta ineludible... ¿es posible mejorar la educación digital sin los medios necesarios? Obviamente es muy difícil con las altas ratios del alumnado y el bajo número de ordenadores dar un tratamiento adecuado a la enseñanza digital dentro de las aulas. A ello se le une la falta de preparación en una parte del profesorado. Y, sobre todo, la desigual distribución de la educación andaluza con centros acogidos al Plan de Compensación Educativa, otros centros bilingües, y algunos que no poseen ninguna característica, a lo que hay que sumar el contexto socio-cultural del centro, y las distintas ramas dentro del aula, como por ejemplo de E.S.O, enseñanzas académicas, enseñanzas aplicadas, programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, etc. Sin duda, un abanico de posibilidades, a las que, como es sabido, tampoco se atiende adecuadamente ya que muchos materiales informáticos adquiridos hace tiempo están averiados y no es posible repararlos por una política poco pragmática e ineficaz¹⁰.

Formación del profesorado

A la hora de desarrollar programas curriculares surge un problema fundamental, muchos profesores no tienen las suficientes competencias tecnológicas. El profesorado más joven pertenece ya a la generación de los *millennials*, pero la mayor parte ha nacido y se ha formado en una sociedad con otros principios y ha participado con desigual acercamiento de la revolución tecnológica de las últimas décadas, por lo que su nivel de acercamiento a la tecnología debe romper una barrera inicial de acercamiento a estas áreas. Este panorama abre una gran brecha importante sobre todo dentro del mundo de las Ciencias Sociales. Como solución, es común seleccionar profesorado perteneciente a otras ramas, que, aunque tiene competencias técnicas, su falta de relación con las competencias de las asignaturas matrices provoca de igual modo rechazo por parte del alumnado. La solución pasa necesariamente por establecer acciones formativas dirigidas a los profesores teniendo en cuenta las necesidades tecnológicas de los alumnos. Las ventajas son dobles, por un lado, los alumnos aprenden en su propio entorno y, por otro, los profesores adquieren conocimientos que pueden revertir tanto en la didáctica como en sus propias investigaciones, mejorando sustancialmente los resultados.

10 Aguilar Cuesta, A. I. (2015), *Segregación y atención a la diversidad como patologías de la educación*, Trabajo Final de Máster, dirigido por: Carmen Rosa García Ruíz, Universidad de Málaga.

5. LÍNEAS FUTURAS

Una de las conclusiones alcanzadas es que existe una gran brecha entre la oferta y la demanda en relación al campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Se trata de un problema complejo que requiere de un abordaje múltiple, y que debe cubrir todas las etapas educativas. Nuestros alumnos no responden a las necesidades del mercado laboral, pero, para poder trabajar en mejorar los planes de estudio, previamente se requiere una puesta al día de las competencias tecnológicas de los profesores. Una vez solventada esta brecha es necesario abrir un período de debate sobre lo que esta área de conocimiento puede aportar a la tercera revolución industrial y cómo podemos comenzar a aplicarlo en los planes de estudio. Pero los retos no vienen solo en cuanto al contenido teórico, las nuevas generaciones de alumnos requieren métodos de enseñanza más dinámicos que desarrollen nuevas habilidades como la capacidad de análisis, gestión y trabajo en equipo.

Como siguiente paso, se ha comenzado a implantar una iniciativa entre alumnos de postgrado, en la que se les acerca, a través del ejemplo práctico de una herramienta diseñada de manera específica para la investigación en el campo de la geografía histórica, a dos temas: gestión de proyectos y bases de datos. No buscamos crear profesionales de estas áreas sino desarrollar las habilidades suficientes para que puedan con un aporte analítico complementar a los técnicos que directamente trabajan en desarrollo de software (García, 2015).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. I. (2015), *Segregación y atención a la diversidad como patologías de la educación*, Trabajo Final de Máster, dirigido por: C. R. García, Universidad de Málaga.
- Capel, H. (2010). Geografía en red a comienzos del tercer milenio: Para una ciencia solidaria y en colaboración. [En línea] *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, vol. XVI, nº 313. Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>
- De Toro, A. (2008). El futuro de las humanidades y de las ciencias sociales: el imperativo de una reforma. *Universum (Talca)*, Vol. 23, 313-351.
- Dwyer, T. (2014). Tecnologías de información y comunicación, sus impactos sobre la pedagogía, la investigación y los paradigmas en las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales*, 8(12), 325-335.
- García, L. (2015). SIGECAH, una plataforma digital para el aprendizaje y manejo de fuentes geohistóricas. En de la Riva, J, Ibarra, P, Montorio, R, Rodríguez, M. (Edits), *Análisis espacial y representación geográfica: innova-*

ción y aplicación (pp. 1.377-1.384). Zaragoza: Universidad de Zaragoza y Asociación de Geógrafos Españoles (AGE).

- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL FUERA DE LAS AULAS: EL CASO DE MÉRIDA (EXTREMADURA)¹

Rebeca Guillén Peñafiel

*Universidad de Extremadura
reguillen@alumnos.unex.es*

Ana María Hernández Carretero

*Universidad de Extremadura
anahernandezcarretero@unex.es*

1. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

El término patrimonio cultural ha ido cambiando a lo largo de los años, así como los elementos y manifestaciones que se consideran de interés patrimonial. De tal manera que, en la actualidad, no se asimila solo con lo artístico y monumental, sino también con el valor simbólico de los bienes, es decir, aquello con lo que nos sentimos identificados.

Así se recoge en la Convención de la Unesco de 1972 celebrada en París, donde las costumbres, tradiciones, gastronomía, danzas, leyendas... pasan a formar parte de los rasgos identitarios de una cultura y se afianzan como patrimonio cultural reconocido. El reconocimiento de este patrimonio inmaterial sigue un proceso dinámico que cuenta con el apoyo de nuevas leyes, como la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003 y modificaciones más recientes de la misma, en mayo del 2015². En ellas, la valoración y el cuidado de las manifestaciones intangibles se presentan como notables protagonistas. Asimismo, la mayoría de leyes autonómicas reconocen el carácter holístico y global del patrimonio cultural, haciendo hincapié en la necesidad de velar por el cuidado, preservación e investigación de los bienes culturales, ya sean tangibles o intangibles.

De este modo, se genera una concienciación social y cultural para con los bienes patrimoniales, que permite hablar del patrimonio cultural desde una vi-

1 La publicación del presente trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y por la Junta de Extremadura al Grupo de Investigación Literatura Infantil y Juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las Literaturas a través de la referencia GR15006.

2 Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. BOE, núm. 126, de 27 de Mayo de 2015.

sión transversal (Resano, 2014), más ligado a la transmisión de valores que a fines decorativos o estéticos.

2. IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD

Los bienes patrimoniales se insertan en nuestro entorno más inmediato y la interacción con estos es una experiencia constante. Los encuentros de personas que asisten a exposiciones de arte, los turistas que visitan monumentos o la asistencia a fiestas típicas o tradicionales, son asuntos que pasan a formar parte de la dinámica de una población, lo que hace que el patrimonio cultural tenga un claro valor como agente socializador y como nexo de unión entre personas y culturas.

Así, el patrimonio no solo se entiende como una selección de bienes culturales observables, sino como valores, rasgos, creencias, tradiciones y testimonios de otras formas de vida que forman parte de la realidad simbólica o real de diferentes grupos sociales y que permiten la creación de identidades individuales y colectivas (Cuenca, 2014). De este modo, entender el patrimonio cultural supone hablar de diversidad, significa tomar conciencia de la convivencia de un gran entramado de culturas y tradiciones que han dejado su huella. El respeto es la clave que lleva a la conservación de estos restos pasados y que permite su perpetuidad (Estepa, Wamba y Jiménez, 2005).

Es por ello que la educación patrimonial se torna, cuanto menos, necesaria. Cumplir con sus propósitos supone trascender la mera instrucción de contenidos academicistas y pasar a una dimensión social que incorpore valores y formas de comportamiento, hasta que las diferencias entre culturas sean vistas como símbolos de riqueza y no de diferenciación (Cuenca, 2014). Solo con la incorporación de componentes actitudinales, como el que supone la interculturalidad, se conseguirá un aprendizaje continuado y permanente, que constituye uno de los principales fines de la educación (Castro, 2012).

3. LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y SU POTENCIALIDAD COMO RECURSO EDUCATIVO

Son muchos los bienes que pasan por un estado de deterioro o abandono, por lo que las prácticas ciudadanas responsables, así como la sensibilización y la educación en su cuidado, son fines que deben ser perseguidos. No obstante, concienciar en su salvaguarda es un camino difícil que debe iniciarse desde edades tempranas (Cuenca, 2003; Rico y Ávila, 2003; Lavado, 2003).

La educación patrimonial ha ocupado, tradicionalmente, un lugar secundario tanto en los libros de texto como en el currículo. Asimismo, los bienes patrimoniales se identifican, sobre todo, con obras artísticas e históricas, por lo que el criterio estético se presenta primordial frente al valor simbólico del patrimonio, que con frecuencia suele quedar olvidado. Sin embargo, lo cierto es que la educación patrimonial se sitúa dentro de la enseñanza transversal y los contenidos actitudinales son fundamentales para formar ciudadanos comprometidos con su medio y con sus bienes (Fernández, 2005).

Considerando las leyes educativas más recientes, LOGSE, LOE y LOMCE, la presencia del patrimonio cultural se inicia en la Educación Infantil, y se concreta más aún en la Educación Primaria, en materias como Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural o, como actualmente se denomina, Ciencias Sociales. Sin embargo, la inserción curricular de la educación patrimonial aún está lejos de considerarse una práctica real y efectiva en las escuelas (Trelles, Elías y Aguirre, 2014), por lo que los ajustes en educación siguen siendo necesarios. Así, pese a los avances experimentados, el sistema educativo deberá seguir enfrentándose a la tradicional visión sesgada y olvidada de la realidad patrimonial, haciendo hincapié en estrategias motivadoras que permitan una familiarización de los discentes con su patrimonio, a través de prácticas reales e interactivas (Cuenca y Martín, 2009).

4. COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

La educación patrimonial puede y debe abordarse desde muchas esferas educativas, siendo importantes las propuestas que se vienen ofertando desde la educación no reglada. La colaboración entre ambas es fundamental para que juntas puedan lograr los tres principales grandes objetivos de toda educación patrimonial: concienciar, difundir y educar (Rico y Ávila, 2003; López y Cuenca, 2014; Gillate, Madariaga y Vicent, 2014).

Sin embargo, la práctica conjunta entre ambas estructuras aún debe dar grandes pasos en cuanto a planificación e innovación se refiere. Las visitas a estas instituciones suelen tener un carácter puntual, especialmente aquellas destinadas al público infantil, que suelen convertirse en simples anécdotas (Cuenca y Martín, 2009). Estas experiencias son propuestas dinámicas muy interesantes, siempre que partan desde una planificación docente que organice y conceda importancia a los momentos previos y posteriores (Ávila, 2003; Trelles, Elías y Aguirre, 2014). Como estrategia metodológica, favorece el aprendizaje por descubrimiento, persigue la empatía con otras culturas, el respeto a otras formas de vida, la conformación de una identidad propia y colectiva o el cuidado del medio (Estepa, 2001; Vallès y Pérez, 2012; López y Cuenca, 2014).

En este sentido, la figura del docente debe salir de su única función de acompañante y adquirir un papel más activo, pues el objetivo de la salida escolar es complementar los aprendizajes trabajados en el aula. Ello quiere decir que se busca educar en patrimonio y no divulgar el patrimonio. Mientras que la divulgación se centra en los objetos, en su propagación, la educación se centra en los sujetos, como verdaderos destinatarios de dicho patrimonio (Fontal, 2012).

5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de esta investigación consiste en valorar el conocimiento que tiene el alumnado de Educación Primaria de Mérida sobre su patrimonio cultural, considerando, además, si son conscientes de la importancia de respetarlo y cuidarlo. Además, se pretende conocer las experiencias didácticas que se organizan desde las instituciones de la educación formal y no formal de la ciudad, es decir, indagar sobre las actividades que promueven docentes y otros especialistas pertenecientes a instituciones culturales y de investigación. Así, no solo se valora qué conocimientos poseen los estudiantes de Mérida, sino también de dónde procede, es decir, quiénes son los encargados de transmitirlos y qué estrategias se planean para ello.

Se ha utilizado una metodología mixta, que cuenta con un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, puesto que se analizan dos colectivos diferentes:

- A. Colectivo estudiantil. Integrado por 142 estudiantes de Educación Primaria, procedentes de 5 centros educativos de la ciudad.
- B. Colectivo especializado constituido por:
 - 14 docentes de diferentes colegios de la ciudad que imparten la asignatura de Ciencias Sociales.
 - Director del Centro de Profesores y Recursos de Mérida (CPR).
 - 2 especialistas pertenecientes al Departamento de Difusión del Consorcio de la Ciudad Monumental de Mérida.
 - 2 profesionales integrantes del Departamento de Difusión y Comunicación del Museo Nacional de Arte Romano.

Para analizar el conocimiento del alumnado de Educación Primaria utilizamos un sencillo cuestionario (Cuadro I) que valora 10 variables, repartidas en cinco bloques:

- Bloque 1. Patrimonio tangible
- Bloque 2. Patrimonio intangible

- Bloque 3. Acercamiento a instituciones culturales: Museo Nacional de Arte Romano
- Bloque 4. Visita a monumentos
- Bloque 5. Conocimiento transversal: ideas y valores

CUADRO I. CUESTIONARIO

BLOQUE 1			
V1	¿Conoces el nombre de algún monumento de la ciudad de Mérida?	SÍ	NO
V2	Nombre del monumento:		
BLOQUE 2			
V3	¿Participas en alguna tradición o fiesta realizada en la ciudad de Mérida?	SI	NO
V4	Nombre de la fiesta o tradición:		
BLOQUE 3			
V5	¿Has visitado alguna vez el Museo de Arte Romano de Mérida?	SÍ	NO
V6	Con quién (padres, amigos, con el colegio...):		
V7	¿Qué es lo que más te gustó?:		
BLOQUE 4			
V8	¿Has realizado alguna excursión a algún monumento?	SÍ	NO
V9	¿Con quién? (padres, amigos, con el colegio...):		
BLOQUE 5			
V10	Si vieses a otras personas interrumpiendo un acto cultural como una procesión o haciendo daño a construcciones históricas como monumentos, ¿Qué harías?:		

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas se han analizado a través de análisis estadísticos descriptivos realizados con el programa estadístico SPSS Statistics 17.0. Los resultados de la encuesta se complementaron con entrevistas realizadas a docentes y a coordinadores de los departamentos de difusión de las instituciones indicadas.

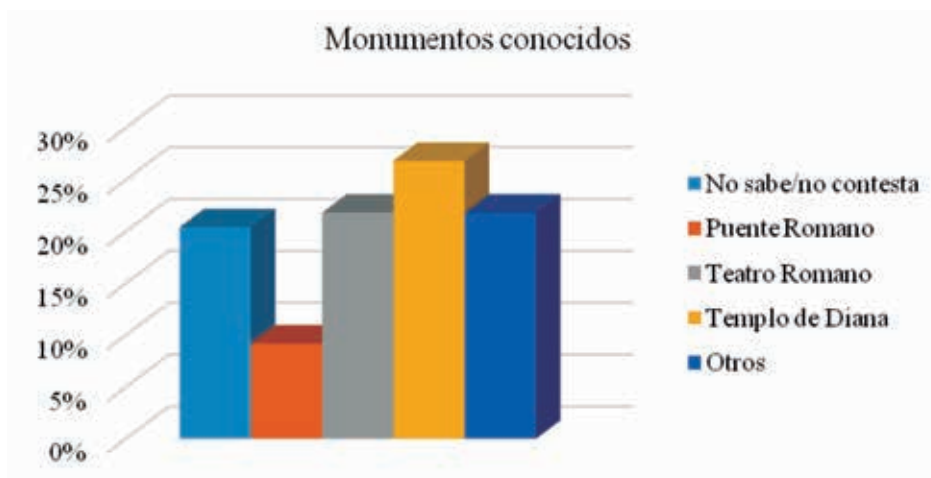
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A. Resultados del cuestionario

Bloque 1. Patrimonio tangible

La mayor parte de los encuestados reconocen saber el nombre de algún monumento de Mérida (87,3%), si bien, cuando se les pregunta por el nombre de algún monumento no lo recuerdan (Gráfico I):

GRÁFICO I. MONUMENTOS CONOCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

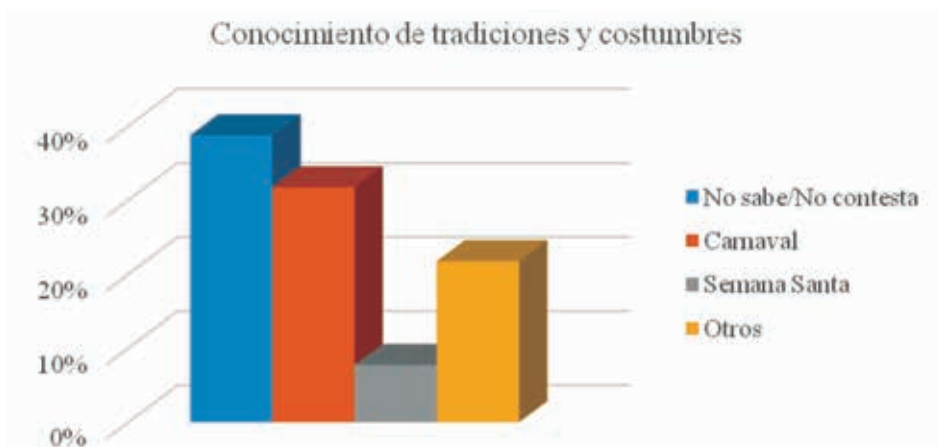


El Templo de Diana y el Teatro Romano son los monumentos más reconocidos. Sin embargo, es mayor el porcentaje de alumnos que no sabe o no contesta a la pregunta (20,4%) que aquellos que recuerdan “Otros” de la ciudad como las Termas romanas, el Anfiteatro, el Arco de Trajano o el Acueducto de San Lázaro, entre otros. Estos monumentos acogen individualmente porcentajes en torno al 5%.

Bloque 2. Patrimonio intangible

En cuanto al reconocimiento del patrimonio inmaterial, existe un 35,9% de alumnos que no participan en tradiciones o costumbres, lo que manifiesta que el patrimonio intangible pasa más desapercibido entre el público infantil que el patrimonio material, que tenía tan solo un desconocimiento del 12,7%. Esto se concreta en las respuestas al cuarto interrogante (Gráfico II):

GRÁFICO II. CONOCIMIENTO DE TRADICIONES Y COSTUMBRES



En esta variable, un elevado número de participantes no conoce el nombre de alguna tradición o fiesta, siendo ésta la opción más señalada (38,7%), lo que evidencia un desconocimiento sobre su patrimonio intangible, donde eventos culturales importantes de la ciudad como *Emerita Lvdica* o el día de la Mártir Santa Eulalia, adoptan porcentajes individuales que no superan el 5%.

Bloque 3. Acercamiento a instituciones culturales: Museo Nacional de Arte Romano

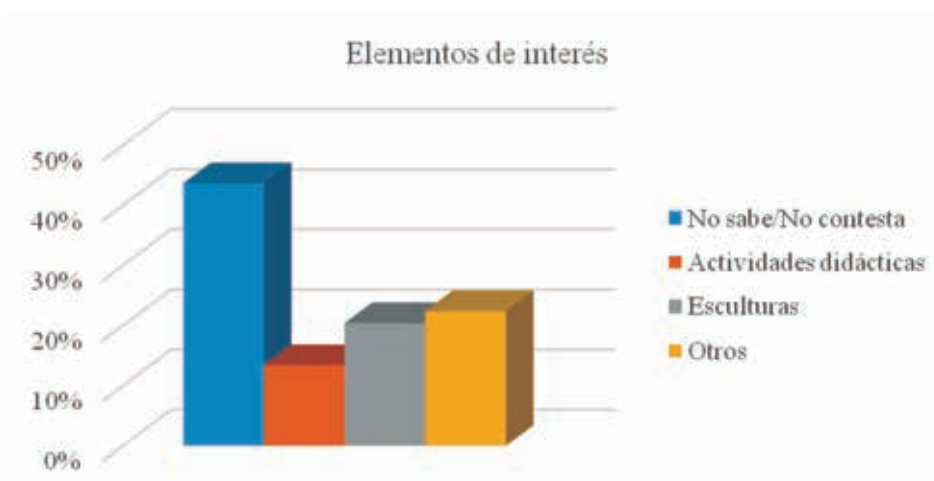
Las respuestas a esta pregunta indican que la mayoría de alumnos han visitado el Museo Nacional de Arte Romano de la ciudad (79,6%), visita organizada, de manera mayoritaria, por los colegios (43%), mientras que un porcentaje muy bajo lo hace solo en compañía de sus padres (Gráfico III).

GRÁFICO III. COMPAÑÍA DEL ALUMNADO PARA ASISTIR AL MUSEO



En cuanto a los bienes expuestos en el Museo que más interés despierta entre los alumnos (Gráfico IV), se encuentran las esculturas (20,4%). En la variable “Otros” se integran mosaicos, monedas, vasijas, cuadros, columnas... cuyos porcentajes rondan el 5% individualmente. Las actividades y talleres realizados por el propio grupo de acción pedagógica del Museo están muy bien considerados (13,4%). No obstante, es preocupante el elevado porcentaje de alumnos que no contesta a la cuestión (43,7%). En este sentido, se evidencia que el alumnado retiene poca información en aquellas visitas donde no tiene un papel participativo. Mientras que, en aquellas donde participa de manera activa no solo disfruta, sino que asimila más conocimientos.

GRÁFICO IV. ELEMENTOS DEL MUSEO QUE SON MÁS INTERESANTES PARA EL ALUMNADO

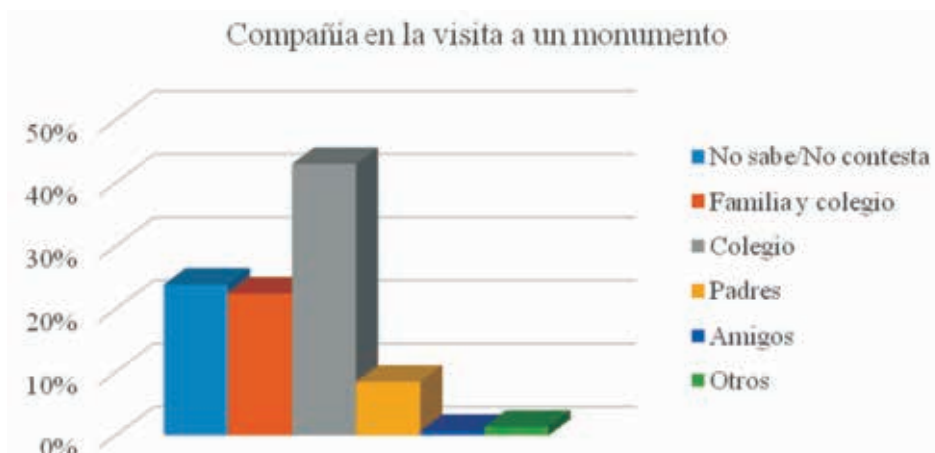


El dinamismo y la participación pueden ser claves importantes para romper con las visitas museísticas tradicionales, las cuales han estado asociadas al aburrimiento, la pasividad o la mera contemplación de restos pasados y piezas.

Bloque 4. Visita a monumentos

Esta variable (V8) indica la existencia de un contacto del alumnado de Primaria con su patrimonio en alguna ocasión (92,3%). Adentrándonos en esta cuestión, hallamos datos que revelan en compañía de quién realizan esta visita (Gráfico V):

GRÁFICO V. COMPAÑÍA CON LA QUE EL ALUMNADO VISITA MONUMENTOS



Nuevamente, la mayoría de los alumnos realizan las visitas a los monumentos de Mérida en visitas organizadas por los centros educativos (43%). Resulta llamativo el bajo porcentaje de los que lo hacen acompañados de su familia (9%), al igual que ocurría en la asistencia al Museo. Por tanto, si los colegios no programasen estas salidas escolares para el conocimiento de los monumentos de la ciudad, el alumnado presentaría un desconocimiento aún mayor.

Bloque 5. Conocimiento transversal: ideas y valores

La última variable valora la sensibilidad del alumnado ante los atentados al patrimonio cultural, así como su compromiso con la protección del mismo (Gráfico VI):

GRÁFICO VI. ACTUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ANTE UN ATENTADO PATRIMONIAL



La inmensa mayoría se muestra implicado en la protección y conservación de su patrimonio, siendo conscientes de las acciones que pueden causar un deterioro. Las actitudes de defensa están relacionadas principalmente con una actuación propia (60,6%): *“Decirles que se están haciendo daño a sí mismos”; “Decirle que es del siglo romano entonces es muy valioso”; “Le diría que es un antepasado y tenemos que cuidarlo porque es como un tesoro y que quedan muy pocos”*.

Sin embargo, estos daños suelen relacionarse con monumentos y bienes tangibles, pero no asocian esta problemática con la pérdida de una costumbre o tradición, lo cual vuelve a corroborar el carácter secundario del patrimonio inmaterial.

B. Resultados de las entrevistas

Según las entrevistas, la gran mayoría de docentes participa en las salidas y visitas al patrimonio, aunque, por lo general, son iniciativas promovidas por instituciones como el Consorcio, el Centro de Profesores y Recursos y el Museo Nacional de Arte Romano. Reconocen que proyectos como *“La Escuela Adopta un Monumento”*, promovido por el Consorcio y el Centro de Profesores y Recursos desde hace cinco años, ha impulsado el conocimiento, valoración y sensibilización hacia los restos monumentales de la zona.

Es por ello que, con frecuencia, los docentes relegan su función educativa a otras instituciones, exponiéndose así un claro acomodamiento: *“Con el Museo, ellos ofertan, nosotros vemos la disponibilidad y las preferencias de cada tutor y se asiste”; “Te lo hacen fácil. Ellos te mandan un correo, te mandan información, las posibilidades que hay, los cursos, las edades... el centro es simplemente hablar con los tutores, decir si están interesados, buscar una fecha y, como allí vas y te lo dan todo preparado...”*

No obstante, tal y como nos especifica el coordinador del Departamento de Difusión y Comunicación del Museo, no existe un personal específico especializado para los diferentes cursos académicos, por lo que las actividades difícilmente estarán adaptadas a todos los niveles, lo que requiere un trabajo previo y posterior dentro del aula. Además, muchos de los talleres que se plantean desde el Museo y el Consorcio se cancelan, debido a la falta de tiempo de los docentes, que prefieren cumplir con su programación, lo que revela el carácter subordinado de la educación patrimonial, que parece quedar restringido a visitas limitadas que tienen lugar fuera de la escuela.

En otras ocasiones es el propio patrimonio quien va a los colegios, es decir, el personal cualificado del Museo y el Consorcio se desplaza y presenta en los centros educativos talleres, exposiciones o charlas. Sin embargo, como reconocen desde el Departamento de Conservación y Difusión del Consorcio, las visitas son puntuales, por lo que el papel principal debe ser ejecutado por el propio

docente: “Intentamos abordar, complementar y sobre todo ofrecer otra visión, otra ventana. Nosotros no vamos a educar al niño, porque no es nuestra tarea, porque además el tiempo que estamos con ellos es muy limitado”.

7. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio resaltan la gran labor educativa de las instituciones culturales que diversifican las experiencias del alumnado y participan en la construcción de su conocimiento. Así, la educación patrimonial parece proceder de iniciativas que se promueven desde la educación no reglada, más lúdicas, atractivas y alejadas de los modelos de enseñanza tradicional. Este contacto directo con el patrimonio cultural ha impulsado el conocimiento, valoración y sensibilización hacia los restos monumentales, aspectos que no podrían trabajarse de igual modo si las experiencias se centrasen únicamente en los contenidos del libro de texto. Pero, también por ello, el patrimonio intangible queda relegado a una posición no solo secundaria, sino incluso inexistente.

Es cierto que las instituciones culturales de Mérida, en muchas ocasiones, muestran mayor implicación que los propios centros educativos en la difusión y conservación del patrimonio de la ciudad. Por su parte, los docentes tan solo tienen la decisión de integrarse o no en los proyectos que se les plantean, cediendo su labor educativa a otros profesionales que actúan desde el ámbito no formal. Consideramos, en función de los resultados obtenidos, que es preciso una colaboración y cooperación entre docentes y técnicos para garantizar el éxito y la calidad de la educación patrimonial, una educación que debe estar dirigida no solo a lo monumental y arqueológico, como es éste el caso, sino también a ese patrimonio no tangible pero más amenazado debido al olvido de la sociedad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M. (2003). Función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. Una reflexión didáctica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9(36), 36-46.
- Castro, P. (2012). Hacia una educación patrimonial intercultural: una mirada a programas educativos. En O. Fontal, A. Ibáñez, y C. Gómez (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 320-327). Madrid: MECD-OEPE.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-45.

- Cuenca, J. M., y Martín, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J. M. González, y J. M. Cuenca (eds.), *La musealización del patrimonio*, 35-46.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19(1), 76-96.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 30, 93-106.
- Estepa, J., Wamba, A. M., y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56, 19-26.
- Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la Escuela*, 56, 7-18.
- Fontal, O. (2012). El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): un instrumento de referencia en el ámbito internacional. En O. Fontal, A. Ibáñez, y C. Gómez (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 320-327). Madrid: MECD-OEPE.
- Gillate, I., Madariaga, J. M., y Vicent, N. (2014). Cambios en las concepciones patrimoniales a través de la participación en programas educativos. *Clío: History and History Teaching.*, 40, 3-12.
- Lavado, P. J. (2003). ¿Qué es Patrimonio? educar para conservar y proteger. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (coords), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 21-30). Cuenca: AUPDCS.
- López, I., y Cuenca, J. M. (2014). El patrimonio y las personas: símbolos e identidad cultural como elementos claves para la educación. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1161-1172). Madrid: MECD-OEPE.
- Resano, J. C. (2014). Construcción y conservación del patrimonio sociocultural mediante prácticas artístico-educativas basadas en la autoconcienciación y la participación ciudadana. En O. Fontal, A. Ibáñez, A. y L. Martín (coords.), *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1089-1098). Madrid: MECD-OEPE.
- Rico, L., y Ávila, R. M. (2003). Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, y P. Moreno (coords), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Cuenca: AUPDCS.
- Vallès, J., y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de Innovación Educativa*, 20(208), 14-17.
- UNESCO (1972) Actas de la Conferencia General de 1972.
- UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural inmaterial.

CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Martha Cecilia Gutiérrez G.

Facultad de Educación

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

mgutierrez@utp.edu.co

1. INTRODUCCIÓN

La ponencia presenta resultados de una investigación que tiene como propósito, interpretar los conceptos o ideas de una profesora de educación básica primaria acerca de la enseñanza del pensamiento social y las relaciones de estas declaraciones con su práctica educativa en ciencias sociales.

La investigación es realizada mediante un estudio de caso interpretativo (Yin, 2009), que profundiza en la formación del pensamiento social en la educación básica.

En los resultados se concluye que no hay una relación concordante entre lo que la profesora piensa y dice acerca de la enseñanza del pensamiento social con lo que hace en la práctica educativa, en la que la habilidad de pensamiento predominante es la descripción, que no es suficiente para la comprensión crítica ni la aplicación del conocimiento social a la realidad, por parte de los estudiantes.

2. LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La complejidad y amplitud de las ciencias sociales tiene diversas tradiciones en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Benejam y Pagés (2004), consideran que la enseñanza de estas disciplinas debe contemplar la interacción entre lo temporal, lo espacial y lo cultural en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes en el ejercicio de la ciudadanía.

Un propósito esencial de la enseñanza del conocimiento social es la formación del pensamiento social, crítico y creativo, para la comprensión de la realidad y la solución de problemas y, para el logro de éste, se requieren profesores reflexivos, con claridad teórica sobre por qué, para qué y cómo enseñar el conocimiento social.

En educación hay diversas teorías y programas para la enseñanza del pensamiento. La mayor diferencia entre ellos radica en la posición respecto a si la enseñanza del pensamiento puede ser transversal e independiente de las áreas específicas del conocimiento en que pueda aplicarse, o si es imprescindible su vinculación con campos específicos de enseñanza, aprendizaje y el contexto de uso del conocimiento (Pozo, 2009).

En la didáctica de las ciencias sociales, Santisteban (2011) plantea que el pensamiento social se enseña en el contexto de la disciplina, en relación con contenidos específicos y desde propuestas planeadas, que enseñen a procesar información acerca de fenómenos o situaciones sociales y a adquirir criterios propios en las decisiones ciudadanas y democráticas.

En la formación del pensamiento social el uso del lenguaje es esencial en la construcción de significados, e implica el desarrollo de habilidades cognitivolinguísticas, como la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, que contribuyen al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y compromisos relacionados con la ciudadanía y la democracia (Casas, Bosch y González, 2005).

La formación del pensamiento social se logra a través de prácticas educativas basadas en el diálogo y la interacción, que contemplen la dimensión cognitiva, emocional, las concepciones y creencias de profesores y estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social.

Una investigación de Pozo (2006) sobre “nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje”, encuentra tres grupos de concepciones docentes sobre la enseñanza y su relación con las prácticas educativas: el primero, enmarcado en el paradigma proceso producto, desde la racionalidad técnica, caracterizado por buscar la relación entre la conducta del profesor y el rendimiento del estudiante, para establecer modelos de buenas prácticas y eficiencia docente.

Un segundo grupo, conocido como el pensamiento del profesor, derivado de las teorías del procesamiento de información, postula que el pensamiento docente guía la acción en la planificación, las decisiones en el aula y en la valoración del proceso educativo, sobre la base de la información que se tiene de los estudiantes, la escuela y de las propias creencias e ideas implícitas sobre el aprendizaje.

El tercer grupo para Pozo (2006), es el derivado del profesor como profesional reflexivo de Schön (2001), que muestra la importancia de la intuición y lo emocional en la práctica educativa, así como las potencialidades de esta para la reflexión y análisis de teorías implícitas y explícitas que ayuden a comprender las prácticas y sus posibilidades de transformación.

En general los estudios relacionados con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, muestran según Pozo (2006), que es necesario ampliar y profundizar en la investigación sobre concepciones y su relación con las prácticas educativas, para superar el racionalismo cartesiano, unidireccional, entre concepciones y prácticas educativas.

La reflexión anterior ha llevado a centrar el estudio que da origen a esta ponencia, en las relaciones entre los conceptos o ideas acerca de qué y cómo enseñar el pensamiento social, con lo que ocurre con la formación de este pensamiento en una práctica educativa en ciencias sociales, de una profesora de educación básica.

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el enfoque interpretativo (Vasilachis, 2013) y la estrategia es un estudio de casos sencillo (Yin, 2009), con el propósito de interpretar los conceptos o ideas de una profesora de educación básica acerca de qué y cómo enseñar el pensamiento social y las relaciones de estas declaraciones con sus prácticas educativas en ciencias sociales.

La unidad de observación, análisis e interpretación es una unidad didáctica sobre el conflicto, desplegada por una profesora de grado tercero de educación básica con 30 estudiantes.

El procedimiento inicia con la identificación de las ideas o conceptos de la profesora acerca de la enseñanza del pensamiento social, mediante una entrevista adaptada de Galindo (2005), sobre concepciones docentes de la enseñanza de dicho pensamiento.

Posteriormente se observa una práctica educativa de la profesora, en la que desarrolla una unidad didáctica sobre el conflicto, en seis sesiones y al finalizar cada una se recoge la planificación y los materiales docentes, la producción de los estudiantes y la evaluación final, para la reconstrucción del proceso y el análisis de los resultados.

Finalmente se organiza el corpus documental y se analizan los datos en el orden planteado en el acápite siguiente.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos consta de tres momentos interrelacionados que se presentan a continuación:

- Análisis de la entrevista realizada a la profesora acerca de la formación del pensamiento social.
- Análisis e interpretación de la unidad didáctica para identificar el aporte de la práctica educativa a la formación del pensamiento social en los estudiantes.
- Relaciones entre los resultados de los dos momentos anteriores, para concluir y dar cumplimiento al propósito del estudio.

Análisis de la idea o concepción de la profesora sobre qué y cómo enseñar el pensamiento social

En el análisis de la entrevista se retoma la propuesta de Galindo (2005), con las dimensiones sobre qué y cómo enseñar el pensamiento social, con los resultados resumidos en la Tabla 1.

TABLA 1. IDENTIFICACIÓN DE DIMENSIONES E INDICADORES SOBRE QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR EL PENSAMIENTO SOCIAL

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Elementos sobre qué enseñar del pensamiento social	
Muestra una caracterización general del pensamiento social que incluye de manera equilibrada la dimensión del proceso y del resultado.	Se refiere al pensamiento social como un proceso.
	Se refiere a la relación entre el proceso y resultado.
Afirma que la enseñanza del pensamiento social ha de garantizar el aprendizaje de los diferentes tipos de conocimientos específicos relacionados con el conocimiento social.	Contenidos conceptuales
	Contenidos procedimentales
Su postura sobre qué enseñar del pensamiento social, integra los conceptos, las estrategias relacionadas con el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas propias de este pensamiento y estrategias de autorregulación y dominio autónomo del proceso de elaboración del conocimiento social.	Permitir probar o aplicar lo aprendido en nuevas situaciones o actividades relacionadas con el conocimiento y el pensamiento social.
2. Elementos sobre cómo enseñar pensamiento social	
Asegurar la participación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	
Generar formas para progresar en la reflexión y el trabajo con las habilidades cognitivas lingüísticas de descripción, análisis, interpretación y argumentación sobre el conocimiento social.	
Establecer criterios y formas de evaluación con fines pedagógicos.	
Hacer referencia a características específicas de los medios, artefactos y materiales facilitadores de la enseñanza del pensamiento social.	

Fuente: elaboración propia

En síntesis, según la profesora el pensamiento social es parte del proceso y del resultado de la enseñanza, para que los estudiantes se apropien del conocimiento social y lo apliquen en la vida. Para ella, la vinculación de habilidades cognitivas lingüísticas a la enseñanza, favorece el desarrollo del pensamiento.

En el cómo enseñar, considera la participación de los estudiantes en el proceso, el empleo de recursos tecnológicos y la evaluación permanente para analizar continuamente el desempeño del grupo.

Identificación y análisis de habilidades de pensamiento social en la práctica educativa

Según la planificación docente, la experiencia observada tiene como objetivo que un grupo de grado tercero comprenda qué es el conflicto y la resolución pacífica de éste. La unidad didáctica inicia con la problematización docente de una situación relacionada con el conflicto, luego se plantean preguntas que los estudiantes resuelven y socializan en plenaria.

El análisis de la práctica educativa tiene dos partes: en la primera se identifican las habilidades de pensamiento social emergentes, mediante la técnica de codificación temática (Flick, 2012), que consiste en leer los datos y compararlos con el apoyo de la teoría, hasta lograr una descripción categorial con dominios temáticos asociados al caso individual.

Los resultados de la tabla 2 presentan los distintos tipos de habilidades de pensamiento social identificados en la práctica educativa.

El análisis de los distintos tipos de habilidades de pensamiento social en la unidad didáctica, muestra que la más frecuente en el transcurso de la práctica educativa es la descripción, con el 46% del total, seguida de la explicación con el 19 %, la argumentación con el 18% y en último lugar está la justificación con el 15 % del total de evidencias identificadas en la unidad didáctica. Al revisar la planificación docente, las temáticas y actividades propuestas por la docente están centradas principalmente en la descripción y la explicación.

TABLA 2. HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL IDENTIFICADAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL	SESIONES						TOTAL	
	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6	No	%
Descripción	5	4	7	11	2	7	36	46.7%
Explicación	3	1	6	1	1	3	15	19.4%
Justificación	1	2	4	0	1	4	12	15.5%
Argumentación	0	3	2	2	3	4	14	18.1%
Total								100%

Fuente: Datos obtenidos del corpus documental

La segunda parte del análisis de la práctica educativa, busca identificar los vínculos y relaciones entre los componentes del triángulo didáctico, que permitan conocer las finalidades y el enfoque que guía la experiencia, para analizar su contribución a la formación del pensamiento social en los estudiantes. La técnica utilizada en esta parte es la codificación teórica (Strauss y Corbin, 2012), que consiste en la separación de los datos en busca de similitudes y diferencias para organizarlos en códigos (codificación abierta), posteriormente se buscan relaciones entre los códigos con ayuda de la teoría, hasta llegar a la categoría del estudio con los respectivos conceptos (codificación axial) y, finalmente se interpretan los hallazgos (codificación selectiva). Los resultados del análisis son los siguientes:

La categoría identificada en la codificación axial es denominada: “Una práctica de enseñanza guiada para el aprendizaje del concepto de conflicto”, la cual tiene conceptos asociados a la actuación docente y de los estudiantes, con las correspondientes acciones sintetizadas a continuación.

La actuación docente en la práctica educativa tiene en general las siguientes acciones: encuadre de la clase, guía de la enseñanza y evaluación.

En el encuadre, la profesora presenta y propone acuerdos para cada sesión de trabajo, plantea normas y propone herramientas tecnológicas de apoyo.

Posteriormente, la profesora inicia el proceso instruccional que guía la enseñanza del concepto, a través de las siguientes acciones:

- Identificación de conocimientos previos de los estudiantes, que no son tenidos en cuenta en el transcurso de las sesiones.
- Definición y ejemplificación de las características del conflicto, de los tipos de conflicto y posibles estrategias de solución, por medio de videos, lecturas y preguntas como: ¿qué es? ¿cómo se identifica? ¿qué hacer para?
- Instrucciones sobre el trabajo a realizar de manera individual o en pequeños grupos.
- Evaluación de productos como tareas, talleres grupales, cuestionarios, entre otros.

Las actuaciones de los estudiantes en la unidad didáctica se resumen en aceptación de normas, desarrollo de trabajo individual y grupal para la identificación o explicación del concepto de conflicto. La participación de estos es para responder a requerimientos docentes relacionados con tareas.

En suma, se trata de una práctica de enseñanza instruccional, para que los estudiantes ejecuten actividades de tipo descriptivo, como cuestionarios, talleres, carteles, entre otros, que no favorecen la formación del pensamiento social.

Relaciones entre la declaración de la profesora sobre el pensamiento social y la práctica de enseñanza y de aprendizaje del conocimiento social

En este momento se triangula la idea o concepto de la profesora sobre la enseñanza del pensamiento social, con el resultado del análisis de las habilidades de pensamiento social identificadas en la práctica educativa y con la teoría. La tabla 3 presentan los resultados más relevantes de los dos momentos anteriores

En los resultados, la profesora propone la enseñanza del pensamiento social mediante la vinculación de habilidades cognitivas lingüísticas en el aprendizaje del conocimiento social con la participación de los estudiantes. En contraste, en la práctica educativa se identifica una experiencia de tipo instruccional, en la que los estudiantes acatan órdenes y hacen tareas que la profesora controla y evalúa en función del aprendizaje de conceptos. Se trata de una práctica docente guiada para el aprendizaje del conocimiento social, que no aporta a la formación del pensamiento social ni a la construcción de autonomía en los niños (Gutiérrez y Arana, 2014).

TABLA 3. RESULTADOS DE LA DECLARACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO SOCIAL Y DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ASPECTOS A ANALIZAR	DECLARACIONES DE LA PROFESORA SOBRE EL PENSAMIENTO SOCIAL	LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE DEL CONOCIMIENTO SOCIAL
Qué y para qué enseñar el pensamiento social	El pensamiento social es parte del proceso y del resultado de la enseñanza, para que los estudiantes se apropien del conocimiento social y lo apliquen de manera crítica en la vida.	Práctica de enseñanza instruccional, las actuaciones docentes están asociadas a instrucciones para que los estudiantes ejecuten planes de trabajo como cuestionarios, talleres, carteles, entre otros. El rol de los estudiantes es de ejecutores de tareas.
	En la enseñanza se considera la vinculación de habilidades cognitivas lingüísticas para el desarrollo del pensamiento social.	La descripción es la habilidad predominante durante el desarrollo de la unidad didáctica. También se identifican la explicación, la argumentación y la justificación en porcentajes bajos. La planeación de la unidad didáctica está centrada principalmente en actividades de tipo descriptivo y explicativo.
Elementos sobre cómo enseñar el conocimiento social	La participación de los estudiantes es fundamental en el proceso de aprendizaje.	En el desarrollo de la unidad didáctica los estudiantes aceptan normas, hacen trabajo individual y grupal para la identificación o explicación del concepto de conflicto. La participación estudiantil es para responder a tareas docentes.
	La evaluación permanente ayuda a analizar continuamente el desempeño del grupo	La evaluación es de productos, como talleres grupales, cuestionarios y otros, para la verificación y el control del aprendizaje.

Fuente: construcción propia con los resultados del análisis del caso

La descripción es la habilidad predominante durante el desarrollo de la unidad didáctica. Según Casas et al., (2005), esta constituye el primer paso para la comprensión de los fenómenos sociales, permite construir una idea de la realidad a partir de ejercicios de comparación, diferenciación, clasificación y caracterización de acontecimientos, hechos y situaciones, tal como se evidencia en la experiencia analizada. Sin embargo, describir la realidad no es suficiente, es necesario que los estudiantes aprendan a profundizar en causas, consecuencias, a interpretar, argumentar y asumir posiciones informadas y racionales con relación a los fenómenos sociales.

5. CONCLUSIONES

No se identifica una relación concordante entre lo que la profesora plantea sobre la enseñanza del pensamiento social y lo que sucede en la práctica educativa, puesto que ella considera que la enseñanza debe integrar habilidades cognitivo lingüísticas y la participación de los estudiantes en la apropiación y aplicación del conocimiento social a la vida. En contraste, la habilidad predominante durante la experiencia didáctica es la descripción, que no es suficiente para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad humana y social, ni para aprender a convivir en las nuevas formas de vida del siglo XXI.

En el qué y para qué enseñar el pensamiento social, las concepciones docentes aluden a la formación de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, mientras las habilidades de pensamiento identificadas en las prácticas educativas, son principalmente de tipo descriptivo, que corresponden a enfoques transmisivos y a la formación de pensamiento reproductivo.

En el cómo enseñar el pensamiento social, las declaraciones docentes están centradas en la formación de estudiantes activos en la construcción y aplicación del conocimiento social. Sin embargo, lo identificado en las prácticas educativas, corresponde a tareas y ejercicios relacionados con la formación de un pensamiento reproductivo, que no ayuda a comprender críticamente la realidad ni a intervenir en ella para mejorarla.

A manera de colofón y recomendación para futuras investigaciones, es importante ampliar y profundizar las relaciones entre las concepciones docentes acerca de la enseñanza del conocimiento social con las prácticas educativas de profesores generalistas que enseñan las ciencias sociales en la educación básica, porque no tienen formación profesional específica en este campo del conocimiento.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat. (Eds.). *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 201 – 218). Madrid: Editorial Síntesis.
- Benejam, P., y Pagés, J. (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Casas, M., Barceló, V., Bosch, D., Canals, R., Domenech, A., Freixnet, D., y otros. (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciencies socials*. Barcelona: Gyersa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Galindo, E. (2005). *El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en educación secundaria. Un estudio de casos desde los mecanismos de influencia educativa* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://psyed.edu.es/grintie-intranet/>
- Gutiérrez, M. y Arana, D. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (10), 124-144.
- Pozo, J. (editor). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Santiesteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de capacidades para pensar la sociedad. En A. Santiesteban y J. Pages. (Coords). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Schon, D. (2001). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasilachis, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods. Fourth edition*. California: Sage Publications, Inc.

LA PRESENCIA DEL PATRIMONIO EN LOS VIDEOJUEGOS. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Rocio Jiménez-Palacios

Universidad de Huelva
rocio.jimenez@ddcc.uhu.es

José M^a Cuenca López

Universidad de Huelva
jcuenca@uhu.es

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de la tesis doctoral en proceso: “Análisis y experimentación del uso de videojuegos en la enseñanza y aprendizaje del Patrimonio. Estudio de caso.”, que se enmarca dentro del proyecto de investigación “Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía” EDU2015-67953-P (MINECO/FEDER).

La didáctica de las Ciencias Sociales está evolucionando en los últimos años adentrándose en la enseñanza y aprendizaje a través de la resolución de problemas, trabajo por proyectos y el uso de recursos como las TIC y las TAC en el contexto formal. Dentro de estos recursos, nuestro estudio se centra en el empleo de videojuegos para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

El uso de videojuegos en el aula es una plataforma que combina la ludificación y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es un portal en el que el patrimonio se ve expuesto en todas sus dimensiones mediante la contextualización y ambientación del juego. Así, consideramos que debemos aprovechar este recurso, el cual emplean muchos jóvenes fuera de sus horas lectivas, para atraer su atención y motivar su aprendizaje.

Nos proponemos con este estudio analizar qué tipo de patrimonio y cómo se muestra el mismo en los videojuegos, entendiendo este desde una visión holística, de manera que pueda ser un recurso a utilizar en el aula a través de metodologías innovadoras. Para ello hemos seleccionado videojuegos, principalmente de género histórico, y, basándonos en las imágenes que emplean para la recreación de los espacios donde se desarrolla, haremos un análisis descriptivo y crítico de su contenido que expondremos en una tabla de categorías.

El objetivo principal de este estudio es conocer cómo se utiliza el patrimonio en los videojuegos y reflexionar sobre su posible introducción en el aula,

proponiendo el diseño de propuestas didácticas acordes a este recurso en el contexto formal para la educación patrimonial.

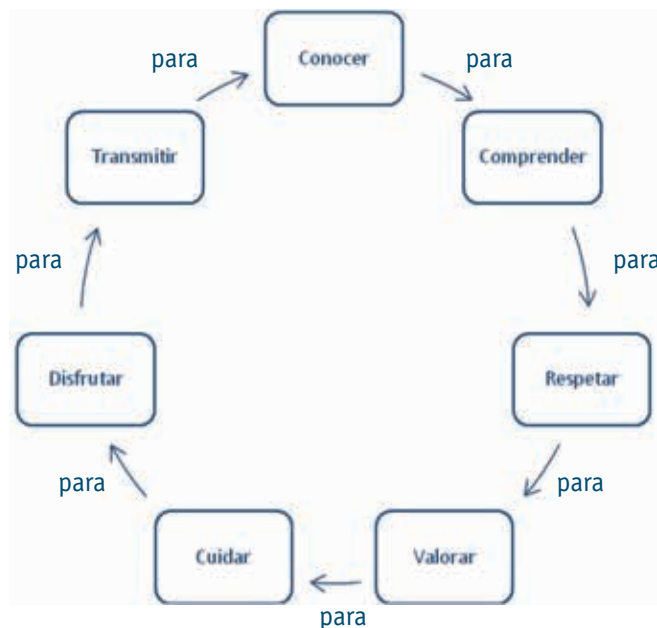
2. NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

En la investigación en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales cada vez está teniendo una mayor presencia la educación patrimonial, aunque aún, continúa siendo escasa. Tras la última modificación del curriculum en el año 2013, por la que se estableció la LOMCE, comprobamos que la dedicación a la educación patrimonial en el contexto formal es nimia. Las Ciencias Sociales en general siguen estando configuradas para que su aprendizaje sea una mera recepción de información, que se obtiene mediante memorización, por lo que las metodologías de enseñanza se orientan, en su mayoría, a tal fin. Muchas de las investigaciones surgidas en las últimas décadas proponen metodologías alternativas a través del uso de recursos innovadores (Prats, 2002; Correa, Ibáñez y Jiménez de Aberasturi, 2006; Cuenca y Martín, 2010a; Sobrino, 2013; Rivero y Mur, 2015, entre otros).

Nuestra concepción de patrimonio abarca el conjunto de elementos materiales e inmateriales que contiene información del pasado y evolución de su entorno y, además, es representativo e identificativo de un grupo. Podemos referirnos al patrimonio desde diferentes vertientes: natural, etnológico, científico-tecnológico, histórico, artístico, urbano e inmaterial. Por tanto, nos rodeamos de fuentes patrimoniales diariamente, sin embargo, en el contexto formal no se utilizan estas como recursos y actividades para los alumnos/as de manera que fomentaran el interés y mejoraran el conocimiento. También *a través de los referentes patrimoniales se puede potenciar el conocimiento reflexivo de la realidad (...)* (Cuenca, 2013), es decir que, además de proporcionar conocimiento, el patrimonio promueve el pensamiento crítico sobre el pasado, presente y futuro mediante la observación, tratamiento y análisis de los vestigios. Debemos tener en cuenta la importancia de reconocer el potencial del patrimonio fuera del aula, sobre todo en el entorno del alumnado, y que los docentes propongan actividades prácticas para incentivar el interés por conocer y aprender (Pinto y Molina, 2015).

Ibáñez, Fontal y Cuenca (2015) resumen la educación patrimonial como estrategia en una secuencia de procedimientos (gráfico 1):

GRÁFICO 1. SECUENCIA SIGNIFICATIVA DE PROCEDIMIENTOS



3. EL PATRIMONIO COMO ELEMENTO CONTEXTUALIZADOR DE LOS VIDEOJUEGOS

Dentro del mundo de las tecnologías, el videojuego cada vez es un recurso más empleado en los procesos de enseñanza y aprendizaje como así lo confirman los estudios realizados por Etxeberría (2001), Gros (2004), Cuenca y Martín (2010a), Sánchez y Esnaola (2014), Jiménez-Palacios y Cuenca (2015) o Vázquez y Ferrer (2015), en los que se proponen estrategias didácticas como la simulación, la resolución de problemas o la creación de videojuegos en el aula.

Desde el surgimiento de los videojuegos, estos han formado parte del tiempo de ocio de los jóvenes. Esta es una de las razones por las que muchos de los investigadores, desde finales del S.XX y principios del S.XXI, han creído en su potencial dentro del contexto formal. Además, suscitan un interés que después se ve transformado en motivación por el aprendizaje, favoreciendo, de esta forma, el desarrollo intelectual y a su vez emocional de los alumnos/as (González y Blanco, 2008). Hay que señalar, que existen videojuegos clasificados como educativos que cumplen una función específica que es la de que el usuario aprenda mientras juega, sin embargo, por la propia composición y dinámica que estos emplean, generalmente bastante simples, no repercute en el alumnado como

pueden hacerlo otros que se crean con el fin de divertir y entretener (Gros, 2009).

Por otro lado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se valoran no sólo la adquisición de conocimientos conceptuales, sino que, están tomando mucha importancia los conocimientos procedimentales y actitudinales. El uso de recursos como el videojuego, con una metodología adecuada, contribuye en gran medida a ello, ya sea mediante la utilización o la creación propia de un videojuego (Calvo, 1998; Vázquez-Cano y Ferrer, 2015). Cabe señalar que el empleo de este tipo de recursos que influye positivamente en la motivación, a su vez, nos introduce en el campo de las emociones. La educación emocional es cada vez más necesaria para el desarrollo personal, que trasladado al aula implica el autoconocimiento, gestión y autorregulación de las emociones para llevar a cabo un aprendizaje más realizado y completo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Los videojuegos, por su propia estructura, emplean una serie de elementos que favorecen la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que en su mayoría utilizan una contextualización, ambientación, temporalidad, espacio y personajes que pueden ser usados en pro del aprendizaje. Además, es común la aparición de elementos vinculados con el patrimonio que los relacionan con un período histórico, una ciudad o un paisaje, personajes y el uso de objetos y herramientas dentro del juego. Así, los docentes pueden diseñar unidades didácticas relacionadas con la educación patrimonial y hacer uso de los diferentes tipos de patrimonio para desarrollarlas. Los diseñadores de videojuegos procuran recrear para el jugador, contextos que lo familiarice e identifique con el momento y lugar donde está jugando, al igual que ocurre con los personajes y objetos que aparecen. De esta manera, si el juego está ambientado en el período clásico, las construcciones, armas, herramientas de construcción e incluso los nombres de los lugares y personajes que aparecen evocarán de manera directa a dicho contexto.

4. OBJETIVOS, METODOLOGÍA, INSTRUMENTOS Y MUESTRA DEL ESTUDIO

El objetivo que nos planteamos con este trabajo se centra en el análisis de videojuegos de carácter cualitativo que utilicen una contextualización histórica y/o patrimonial para su desarrollo y detectar las posibilidades que ofrece para el diseño de actividades que favorezcan la comprensión y el conocimiento del patrimonio y de la historia. Para ello hemos seleccionado videojuegos que se adecuan significativamente a nuestros intereses y objetivos. Estos son: Imperivm, Age of Empire y Civilization, que en investigaciones anteriores se ha comprobado su potencial educativo (Cuenca y Martín, 2010b), y Watch Dogs

2, videojuego más actual que tiene una gran repercusión en ventas, con el que contrastar y comprobar su validez como recurso educativo. Todos ellos utilizan diferentes periodos de la historia, ofreciéndonos una visión más amplia de lo que pretendemos trabajar.

Para el análisis se ha elaborado una tabla simple a modo de registro de observación (Tabla 1) en la que tenemos dos grandes categorías: tipos de patrimonio y videojuegos. A un lado aparecen los videojuegos que hemos seleccionado para la observación y en las columnas, los tipos de patrimonio a observar, señalando con una X en las casillas en las que se ha detectado la existencia del tipo de patrimonio en cada uno de los videojuegos. En una segunda rejilla de observación (Tabla 2), se analiza el potencial de estos videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los aspectos físicos de los mismos, es decir, lo que el jugador ve en la pantalla y el desarrollo interno de estos. En esta ocasión se ha utilizado una escala de gradación del 1 al 5 (de menor a mayor grado de implicación) utilizando para ello nuestra experiencia, aportando de manera crítica y objetiva los resultados.

A continuación mostramos el análisis de estos videojuegos para exponer qué elementos patrimoniales incluyen y cómo aparecen, para que sirva como estudio previo al diseño de unidades didácticas para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio.

5. UTILIZAR EL VIDEOJUEGO PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

En la tabla 1 y 2 podemos ver el análisis y resultados correspondientes a nuestro estudio de investigación.

TABLA 1. REJILLA DE OBSERVACIÓN. PRESENCIA DE LOS TIPOS DE PATRIMONIO EN LOS VIDEOJUEGOS SELECCIONADOS

		TIPO DE PATRIMONIO					
		Natural	Histórico-artístico	Urbano	Científico-tecnológico	Etnográfico	Inmaterial
VIDEOJUEGOS	Imperivm	X	X	X	X	X	
	Age of Empire	X	X	X	X	X	
	Civilization	X	X	X	X	X	
	Watch Dogs 2			X	X	X	

Podemos comprobar que en su mayoría encontramos los distintos tipos de patrimonio en cada uno de los juegos, lo cual nos lleva a pensar que podríamos emplear estos videojuegos en el aula. El hecho de que en ninguno de ellos aparezcan elementos del patrimonio inmaterial puede servirnos a la hora de planificar las actividades, diseñando una específica de búsqueda de información acerca del mismo para completarlo. Veamos a continuación cada uno de los videojuegos de forma individual.

TABLA 2. REJILLA DE OBSERVACIÓN. POTENCIAL DE LOS VIDEOJUEGOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Potencial de los videojuegos como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje	CATEGORÍAS	INDICADORES	IMPERIVM	AGE OF EMPIRE	CIVILIZATION	WATCH DOGS 2
	Aspectos físicos del videojuego	Gráficos		4	4	4
Personajes			5	3	3	2
Mapas			5	4	5	3
Argumento			5	5	4	4
Contexto			5	5	4	5
Textos			4	4	4	4
Símbolos y Patrimonio			5	5	5	4
Desarrollo interno del videojuego	Contenido		5	5	5	4
	Modos de juego		5	4	2	4
	Jugabilidad		4	4	4	4
	Visión espacial		5	5	5	5
	Visión temporal		4	4	3	3

En esta segunda tabla cabe destacar que los videojuegos que hemos seleccionado cumplen, en gran medida, de manera favorable con los aspectos físicos del videojuego. Es importante para el atractivo del recurso el empleo de buenos gráficos que den una mejor visibilidad a lo que ocurre. Excepto *Watch Dogs 2* que es más actual, el resto utiliza imágenes de menor calidad pero bastante buenas para su desarrollo. En cuanto al contexto y argumentación son muy competentes para su uso en el contexto formal, al igual que ocurre con la aportación de mapas en el juego para que el jugador se sitúe en todo momento. En lo que respecta al desarrollo interno de estos videojuegos, destacamos en

el modo de juego *Civilization*, porque es el único que sólo permite un jugador mientras que el resto tiene modo multijugador o incluso juego en red, lo cual posibilita el uso de estrategias metodológicas de trabajo en grupo. La visión espacial y temporal junto con el uso de mapas, visto anteriormente, sitúa al jugador en el contexto apropiado, no teniendo que recurrir a un pensamiento tan abstracto en lo que al espacio y tiempo se refiere.

- Imperivm

Es un videojuego que se desarrolla en la etapa clásica, y cada una de las sagas hace alusión a hechos históricos concretos como: la Guerra de las Galias, la Conquista de Hispania o las Grandes Batallas de Roma. Aunque los gráficos son de baja calidad, la ambientación está muy bien diseñada mostrando el paisaje natural, las diferentes ciudades y las herramientas características del momento en el que se contextualiza, pudiendo conocer, también, el comportamiento de la cultura del momento. El jugador puede ver la evolución de los diferentes hechos y ser consciente de los cambios que suponen cada uno de ellos. Este videojuego es muy útil para ver el desarrollo y evolución de los acontecimientos, más que el fin último que se persigue, teniendo un mayor protagonismo el procedimiento a seguir durante el juego.

- Age of Empire

Este juego ofrece muchas posibilidades en cada una de las sagas. Comienza en la Edad de Piedra pudiendo ser partícipes de los procesos coyunturales hasta llegar a la Edad de Hierro. Igualmente carece de buenos gráficos pero permite ver el paisaje, la urbanización, encarnar a personajes de diferentes dinastías y estratos de la sociedad, por lo que es un juego idóneo para conocer el comportamiento de la población. Tiene sagas ambientadas desde la Edad Media hasta la colonización de América. Destacamos la aparición de utensilios, armas, herramientas y recursos del periodo correspondiente. Para la educación patrimonial es un videojuego que permite ver los cambios que se producen de un periodo a otro y el desarrollo de los mismos, por lo que plantear al alumnado su utilización puede ser una buena forma de indagar en los aspectos más explícitos del juego.

- Civilization

Al igual que Imperivm o Age of Empire, los gráficos que emplea este videojuego son muy superficiales, aun así tiene una importante presencia el patrimonio natural con el uso de diferentes paisajes en función del lugar donde se encuentre el jugador. En esta ocasión, el usuario tiene como objetivo crear una civilización con un sistema político, fundar y diseñar ciudades, dirigir a la población, etc... hasta conquistar el planeta, tiene total libertad a la hora de desarrollar el juego, por lo que es idóneo para el progreso de habilidades como la resolución de problemas o la toma de decisiones entre otras. Plantear una unidad con este recurso puede ser muy enriquecedor

para los alumnos/as, de manera que al finalizar sean capaces de explicar y justificar todo lo que han creado por sí mismo.

■ Watch Dogs 2

Este videojuego es el más actual de todos en cuanto a diseño y contextualización, ya que se enmarca en la era actual. Está ambientado en los Estados Unidos y su objetivo es hackear sistemas informáticos de sus enemigos. En esta ocasión están muy presentes elementos del patrimonio urbano y científico-tecnológico, además de la cultura tecnológica de la que nos rodeamos a diario. Es un buen recurso para conocer el patrimonio más cercano a nuestros días y para el desarrollo de habilidades mediante metodologías que promuevan la simulación como método de aprendizaje.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

El trabajo que hemos llevado a cabo forma parte de la investigación en la innovación en didáctica de las Ciencias Sociales, aportando visiones y recursos diferentes que proporcione al alumnado, nuevas formas de interactuar con el patrimonio y con la historia en el contexto educativo formal. Precisamente, los videojuegos proporcionan un importante material con el que trabajar dentro del aula, aunque, al igual que ocurre en el cine, es frecuente que se cometan errores o se tomen licencias para hacer más atractivo el juego. En estos casos, también se pueden utilizar esos “obstáculos” como actividades de investigación e indagación, de forma que el alumnado sea capaz de reconocer qué es lo correcto y qué es lo ficticio y construir así su propio conocimiento.

Los videojuegos que hemos escogidos reflejan el interés, por parte de los creadores y diseñadores, del uso de elementos patrimoniales para la ambientación y contextualización de los mismos, así como el empleo de hechos y períodos históricos para su desarrollo. Es por ello que estos juegos pueden ser un perfecto laboratorio virtual con el que el alumnado experimente con la Historia y el Patrimonio obteniendo una visión significativa de los procesos de cambio, la evolución y las consecuencias de la intervención con el patrimonio, basando todo ello en su propia práctica y experiencia. Además, conforman un recurso que ayuda al desarrollo de habilidades y capacidades como la comprensión de conceptos muy abstractos a través de su visualización, utilización e interacción. Hay que tener en cuenta el uso de un lenguaje acorde al juego con el que se mejora la alfabetización patrimonial e histórica.

Sin embargo, para que este recurso cumpla favorablemente con su función, es imprescindible la formación de los docentes relacionada con las tecnologías y, en concreto, estos deben tener un amplio conocimiento de los videojuegos para poder hacer un correcto diseño de unidades didácticas donde se incluyan y aporten correctamente todo su potencial.

Por todo esto, consideramos que el empleo de videojuegos en el contexto formal mejora notablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, las generaciones actuales tienen una estrecha relación con ellos, incrementando la motivación y el interés por su aprendizaje mediante el aprovechamiento de los recursos que nos ofrece.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvo, A.M. (1998). Videojuegos: del juego al medio didáctico. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 152, 63-70.
- Correa, J.M., Ibáñez, A. y Jiménez de Aberasturi, E. (2006). Lurquest: Aplicación de tecnología M-Learning al aprendizaje del patrimonio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 109-123.
- Cuenca, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J.M. y Martín, M. (2010a). La resolución de problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de videojuegos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 32-42.
- Cuenca, J.M. y Martín, M. (2010b). Virtual games in social science education. *Computers & Education*, 55, 1336-1345.
- Etxeberria, F. (2001). Videojuegos y educación. *Revista electrónica-Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 1(2), 1-22.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- González, C. y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultural en la Sociedad de la Información*, 3(9), 69-91.
- Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación: revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 7, 251-264.
- Ibáñez, A., Fontal, O. y Cuenca, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 11-14.
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *Clio. History and History teaching*, 41, 14-58.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.

- Prats, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 7-16.
- Rivero, P. y Mur, L. (2015). Aprender ciencias sociales en la web 2.0. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 30-37.
- Sánchez, F. y Esnaola, G. (2014). Los videojuegos en la educación. *Aularia. Revista digital de comunicación*. 3(1), 21-26.
- Sobrino, D. (2013). El trabajo con blogs en ciencias sociales, geografía e historia. *Clio: History and History Teaching*, 39, 26-49.
- Vázquez-Cano, E. y Ferrer, D. (2015). La creación de videojuegos con scratch en educación secundaria. *Communication papers-Media literacy & Gender studies*, 6(4), 63-73.

LOS DERECHOS HUMANOS EN EL MUSEO: VISITAR EL MUSEO DESDE OTRO PUNTO DE VISTA

M^a Montserrat León Guerrero

Universidad de Valladolid

mleong@sdcs.uva.es

La enseñanza de las Ciencias Sociales no debe ser ajena a la enseñanza y conocimiento del Patrimonio y valores de nuestra sociedad. Esto, unido al gran recurso didáctico que supone el museo y la diversidad de contenidos que en ellos podemos desarrollar, dio lugar a la experiencia que analizamos en el presente trabajo. La visita al Museo Nacional de Escultura (Valladolid) con alumnos de primer curso de la Titulación Conjunta de Educación Primaria e Infantil, en la asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad*.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, se abren nuevas tendencias en el campo de la investigación didáctica al destacar la importancia de los museos. Se admite que el aprendizaje se puede dar en cualquier situación, y por ello los museos pueden ser el punto de encuentro de la enseñanza formal si la programación del museo se inserta en el currículum (Alcocer y Calvo, 2014).

Los currículum escolares fragmentan las dimensiones del conocimiento y gracias a que el museo nos concede más libertad, podemos experimentar integrando diversas disciplinas como el arte y otros temas como los derechos humanos de un modo natural. El Museo se convierte en un lugar donde poner en práctica habilidades sociales y comunicativas, y permite que puedan tratarse temas como los conflictos en el aula, o algunos relacionados con la expresión de emociones y valores positivos como la igualdad, justicia, paz, solidaridad, y el pensamiento propio de una época concreta, de manera que trabajar sobre ellos ayude a formar criterios morales propios.

Los museos son portadores de valores y símbolos que nos ayudan a realizar acciones educativas apoyadas en diversas disciplinas. Los docentes podemos ayudar a nuestros alumnos al acercamiento intelectual y también afectivo aportando el conocimiento y la metodología que les facilite pensar y sentir ese Patrimonio. Patrimonio que nos permite trabajar temas como el análisis de los Derechos Humanos, mediante la experiencia que llevamos a la práctica en el Museo Nacional de Escultura (Valladolid), mediante un taller que denominan "*La casa de Las Casas*". Actividad que hemos enmarcado dando continuidad a un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, mediante un

estudio de carácter cualitativo que demuestre la utilidad como herramienta didáctica del museo, trabajando en interrelación entre centro educativo y museo, obteniendo así aprendizajes significativos.

Debemos recordar que para tal propósito contamos con “gran variedad de organizaciones museísticas que difieren entre sí tanto en la concepción de sus funciones como en su organización, pero también en las acciones que llevan a cabo; de modo que, aun teniendo una serie de funciones básicas en común, existe una gran divergencia en su desarrollo” (Fontal, 2007:27). Los museos nos ofrecen infinitas posibilidades didácticas, pues son portadores de valores, son documentos de una época, símbolos que nos van a permitir realizar acciones educativas. Son lugares con un potencial educativo que se transforma en una realidad cuando los educadores (ya sean los profesores o los técnicos de educación de un museo) aportan el conocimiento y la metodología para incitar a los alumnos a que hagan suyo ese patrimonio.

Como dice Elliot Eisner (2009:13) *“La educación en los museos, por ejemplo, es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así conformar la manera de sentir y de pensar de las personas”*

2. VISITA AL MUSEO

La función de difusión en los museos se convierte en auténtica función educativa. Se puede hablar de una museografía didáctica que se centra más en el aprendizaje del espectador, que se traduce en líneas de intervención (García, 2005) como la elaboración de material didáctico, diseño de talleres didácticos, creación de una web del museo y su correspondiente sección educativa o didáctica, diseño de visitas, etc.

Precisamente en este último punto, el diseño de visitas, es donde enmarcamos nuestro proyecto, teniendo en cuenta la efectividad de la función pedagógica del museo (Alonso, 1999). Debemos recordar que el desarrollo del currículo ofrece escaso espacio temporal para realizar salidas didácticas que ayuden a desarrollar la competencia organizativa de los alumnos, bien por falta de tiempo, la distancia geográfica de algunas de estas instituciones, o simplemente por limitaciones económicas.

Con intención de paliar estas deficiencias, propusimos a nuestra Universidad la realización de un Proyecto de Innovación Docente titulado “Acercar el museo al aula: metodología didáctica” que fue aprobado en el curso 2015-2016 y estamos prolongando el presente curso 2016-17. Nuestro planteamiento inicial fue realizar una visita tradicional a un museo para que los alumnos pudieran conocer de primera mano todas las posibilidades y recursos didácticos que puede ofrecer un museo para después organizar en grupos visitas presenciales o virtuales (Bellido, 2001; Rivero, 2009) a distintos museos.

El presente curso, nos planteamos ver cómo los museos son portadores de valores y símbolos, lo que nos permite integrar distintas disciplinas y trabajar desde habilidades sociales y comunicativas, hasta el conocimiento amplio de nuestro Patrimonio, haciendo visitas que nos descubren posibilidades múltiples del uso del museo como herramienta didáctica.

De esta manera pudimos contar con una privilegiada visita al Museo Nacional de Escultura de Valladolid, y contando con la inestimable colaboración del Departamento de Difusión, realizamos la visita taller “La casa de las Casas”, centrada en la visión que ofrecen algunas piezas del museo sobre un tema tan controvertido y siempre actual como los Derechos Humanos.

Comenzamos la visita en la Capilla del antiguo Colegio Mayor de San Gregorio, que actualmente acoge las instalaciones del museo. Nos reunieron allí para comentarnos que fue el lugar donde se celebró la Controversia de Valladolid (1550) entre el padre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda para discutir sobre el derecho de conquista y los derechos de los indios. Las Casas fue colegial de San Gregorio, y participe de este importante momento para la defensa de los derechos del hombre, por lo que su apellido da nombre al taller.

Allí se expuso a los alumnos que las obras artísticas que se iban a visitar, principalmente escultura policromada y pintura de los siglos XVI a XVIII, son documentos históricos que nos aportan información sobre el pasado. También se les recordó que ir al museo ayuda a los niños, especialmente de los últimos cursos de Educación Primaria, a conocer el valor y sentimiento que provocaron el origen de las piezas. Aunque no podemos pensar como los autores, a causa del tiempo transcurrido, sí podemos descifrar sus significados.

Tras explicar y relacionar cada una de las ocho piezas escogidas (ver anexo I) con uno o varios de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se contrastó la imagen con información y fotografías contemporáneas que completaban el derecho y nos hacían reflexionar sobre el tema a tratar, bien fuera esclavitud, igualdad, educación, etc., o su relación con instituciones que procuran el cumplimiento de los Derechos Humanos como ACNUR, u otras ONG’s.

3. RESULTADOS

Tras realizar la estancia en el museo, nuestros alumnos debían realizar individualmente una memoria de la visita taller en la que analizaran críticamente la visita, y en la que reflejaran su posible utilidad para su futura actividad como docentes.

Mediante esta experiencia, los alumnos consiguieron conocer y reconocer el museo como recurso didáctico, y ver que se pueden realizar distintas visitas a un mismo museo, dependiendo de cuál es la finalidad de la actividad, y de los objetivos que se persigan. Buena parte de los alumnos ya habían visitado

el Museo Nacional de Escultura de Valladolid por su relevancia, pero desde otro punto de vista, y les sorprendió el enfoque realizado en esta visita, uniendo la explicación histórica a materiales y recursos didácticos (tarjetas) relacionando las obras seleccionadas con diversos Derechos y la actualidad. Lo que hace que aprecien y disfruten del museo, y vean las posibilidades didácticas para su futuro como docentes.

En las memorias entregadas, ha quedado patente que estaban sorprendidos, pues esta visión de un museo de piezas de carácter eminentemente religioso nunca había entrado en su mente. En estas actividades hemos podido comprobar que los alumnos han desarrollado hábitos críticos y de observación, como podemos ver en comentarios como el siguiente. “Con estas esculturas podemos relacionar la lengua, la historia, la literatura... puesto que transmite un documento histórico y se pueden leer. Cada obra, tiene su significado, y nos dice de qué época podemos estar hablando, nos transmite las ideologías de ese momento, las creencias...” (alumno 1).

Han conseguido entender ya no las características artísticas de las piezas, sino los sentimientos que transmiten, como podemos ver en las siguientes palabras de una de las memorias:

FRAGMENTO DE LA MEMORIA DE LA VISITA REALIZADA
POR UNO DE LOS ALUMNOS (ALUMNO 2)

“En la visita al museo vimos distintas obras, pero desde otro punto de vista al habitual, las comentamos desde la perspectiva de los derechos humanos. Esto, fue un giro muy interesante, puesto que es una forma de aprender de forma más intensa al hacerlo con obras visuales.

Se nos dio y contrastó información de datos actuales, como los más de 12 millones de personas que viven en el planeta con desprotección o los más de 100 millones de niños no escolarizados en edad de escolarización en educación primaria. Se nos ofrecieron una serie de recursos y medidas como ONG, entre ellas ACNUR (contra la desprotección).

La verdad es que nunca se me había planteado una actividad de visita a un museo desde esta perspectiva, que aparte de abarcar más temas te hace reflexionar y darte cuenta de la influencia que tiene el arte en la sociedad y el mundo en general. Sin duda enriquecedor.”

Asimismo, han logrado comprender que dependiendo de la finalidad que nos lleve a visitar un museo, podemos realizar distintos recorridos, destinados a diversos grupos de edad y diferentes asignaturas, como nos expresó la siguiente alumna:

FRAGMENTO DE LA MEMORIA DE LA VISITA REALIZADA
POR UNO DE LOS ALUMNOS (ALUMNA 3)

¿Qué relación tiene esta visita con la Educación para la Paz y la Igualdad?

La relación se basa en que "El arte tiene un papel en la intensificación de nuestra conciencia tanto de nosotros mismos como del mundo" (Cynthia Freeland), es decir, el arte también nos educa y nos influye en nuestro modo de actuar y pensar, y, como herramienta educativa, debe apoyar al proceso de enseñanza en valores, deberes y derechos humanos.

Además, en el transcurso de la visita, parábamos entre obra y obra, comentábamos algunas fotografías relacionadas con los Derechos Humanos y analizábamos cuál era la situación actual de lo que veíamos en cada imagen. Un ejemplo de estas fotos, de un campo de refugiados, nos llevó a explicar el surgimiento de varias ONG como Unicef o ACNUR que se centran y velan por los Derechos Humanos.



Esta es otra famosa imagen que nos llevó a reflexionar sobre la enorme cantidad de matrimonios concertados entre señores mayores y niñas, sobre todo en el mundo musulmán, y sobre las terribles consecuencias que esto supone.

En otro momento, al observar una imagen titulada como "Infancia", un homenaje a 20 años de Derechos, de una niña nigeriana de 14 años que no puede estudiar porque trabaja para mantener a su gran familia, reflexionamos sobre los niños no escolarizados, pues aún hay 58 millones de niños de entre 6 y 11 años sin escolarizar en el mundo (según la UNESCO).

El relacionar cada obra con una serie de derechos humanos es la parte de la visita que más me llamó la atención porque me parece un método atractivo, innovador y útil, una manera diferente de entender una colección de obras de tal riqueza y de disfrutar de un museo.

Lo cierto es que las memorias reflejan interesantes resultados, como la idea de que "cada alumno de grado y futuro docente es creador de situaciones que sirven para construir su propio conocimiento y facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje que deben desarrollar en su futuro trabajo" (alumna 4)

Indican que les ha sorprendido "la relación entre el arte y la realidad ... tras esta visita me doy cuenta de que el arte no era solo aquello que el autor sentía en el momento de crearlo, después de ver la exposición me doy cuenta de que el arte actúa como protesta contra la sociedad injusta de aquellos tiempos" (alumno 5). Relacionándolo con hechos de plena actualidad, escribiendo por ejemplo que lo comparan "con lo que está ocurriendo ahora mismo con ISIS. Esta organización islámica se encarga de perseguir y asesinar a todo aquel que atenta o está en contra de sus ideas religiosas, y no admite ningún otro pensamiento. También hacemos mención a la cantidad de torturas que se producen hoy en día, ya sean policiales o chantajistas, que se hacen en su mayor parte de manera encubierta y que también atentan contra el derecho a la libertad religiosa, de pensamiento o de expresión." (alumno 6)

4. CONCLUSIONES

Lo cierto es que la visita hizo que percibieran que el Patrimonio, las obras analizadas en particular, “no solo tienen un nombre y un autor, sino que cuentan una historia que se ve en mayor o menor medida influenciada por las circunstancias de la época del artista” (alumno 7), lo que hace que adopten “otra perspectiva y predisposición frente al arte, pues el arte no es mirar, es ver e intentar entender” (alumno 7), manifestando que “nos hemos dado cuenta como las obras de arte no son solamente arte sino que a través de ellas también se transmiten valores y la vida real. La forma de relacionarnos el arte con la asignatura fue muy dinámica y los diferentes materiales utilizados fueron de gran utilidad.” (alumno 8).

Nos gustaría concluir con la concienciación de la necesidad real que existe de trabajar en interrelación entre centro escolar y museo para lograr el interés y gusto de nuestros alumnos por el aprendizaje y todo su proceso, llevando así sus conocimientos al día a día, a la sociedad que nos rodea y de la que son parte importante. No sólo tiene importancia en el presente, sino que a través del conocimiento del Patrimonio que nos rodea, ellos se conviertan en garante de su conservación y difusión.

A pesar de que los currícula y los programas didácticos de los museos no siempre están sincronizados ni vinculan los contenidos de los distintos niveles educativos y esta relación institución-escuela es bastante desigual según el museo que analicemos, hemos comprobado con placer que esa distancia se va acortando y que tanto el Museo se acerca al aula, como el aula aprende lo que el museo puede ofrecer.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcocer, S. y Calvo, P. (2014). El museo en el aula. *Bol. R.Soc. Esp. Hist. Nat.* Sección Aula, Museos y Colecciones, 1, 189-198.
- Alonso, L. (1999). *Museología y museografía*. Barcelona: Serbal.
- Bellido, M. L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Gijón: Editorial Trea.
- Eisner, E. (2009). El museo como lugar para la educación. En J. Arnaldo (dir.), *Los museos y la educación. La formación de los educadores*, (pp.13-21). Madrid. Museo Thyssen-Bornemisza.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En R. Calaf, O. Fontal y R. E. Valle (coords.). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. (pp.27-52) Gijón. Ed.Trea.

- García, A. A. (2005). Los departamentos de educación y acción cultural. En R. Huerta y R. de la Calle (eds.), *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. (pp.41-58) Valencia. U. Valencia.
- Rivero, P. (2009). Museos y didáctica *on-line*: cinco ejemplos de buenas prácticas *Hermes*, 1, 220-226.

6. ANEXO I: VISITA AL MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA: TALLER "LA CASA DE LAS CASAS"

PIEZA	ARTICULO DE LOS DDHH RELACIONADO ¹	MATERIAL COMPLEMENTARIO - ACTUALIDAD
Capilla / Patio Escuelas	Bartolomé de Las Casas – Controversia de Valladolid	
Sala 3 - Los Derechos Humanos - San Sebastián (A. Berruguete) - Libertad religiosa	Artículo 1 Artículo 18	
Sala 4 - Derecho a la vida / Derecho a salir del país y volver - Huida a Egipto (A. Berruguete. 1626-32) 	Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona Artículo 14: En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. (...) Artículo 15 (...) 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad. Tenemos derecho a ir a otro país a pedir protección, si se nos persigue en el nuestro.	
Sala 4 - Defensores de los DDHH - San Cristóbal - Retablo de San Benito	Organizaciones, organismos, comités, ONG's	¿Qué significan las siglas ONG? ¿Por qué estas organizaciones quieren llamarse así?

1 Podemos consultar la relación de los 30 Derechos que componen la Declaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.dudh.es>

PIEZA	ARTICULO DE LOS DDHH RELACIONADO ¹	MATERIAL COMPLEMENTARIO - ACTUALIDAD
<p>Sala 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libertad de casamiento - Santa Catalina de Alejandría - 1530, retablo del trascoro de San Benito el Real 	<p>Artículo 4: Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas</p> <p>Artículo 16: Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse (...)</p> <p>Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio. (...)</p> <p>Artículo 18: libertad de pensamiento, conciencia y religión</p>	 <p>Imagen de Ghulam, niña afgana de 11 años sentada junto a su marido de 40.²</p>
<p>Sala 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Milagro de los Santos Cosme y Damián. Isidro Villoldo 1547 (ca) (Convento de S Francisco) - Universalidad de los Dchos - San Pedro Nolasco liberando cautivos. (Pedro de la Cuadra. 1599) - Derecho libertad a un trabajo digno no alienante - San Gregorio y los niños esclavos (Adrián Álvarez y Pedro de Torres. 1596-1501 – Retablo de San Marcos. Monasterio de San Benito el Real) 	<p>Artículo 2</p> <p>Artículo 4</p> <p>Artículo 23</p> <p>Artículo 24</p>	<p>La esclavitud hoy Aunque la trata de esclavos se abolió, se prohibió, hace 200 años, se estima que actualmente hay al menos 12 millones.</p>

- 1 Podemos consultar la relación de los 30 Derechos que componen la Declaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.dudh.es>
- 2 Imagen de Ghulam, una niña afgana de once años sentada junto a su marido de 40, realizada por la fotógrafa estadounidense Stephanie Sinclair. Fue elegida como mejor fotografía del año 2007 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

PIEZA	ARTICULO DE LOS DDHH RELACIONADO ¹	MATERIAL COMPLEMENTARIO - ACTUALIDAD
<p>Sala 20 Santa Ana enseñando a leer a la Virgen niña (Juan Porcel. 1751) - Derecho a la educación</p> 	<p>Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (...).</p> <p>Artículo 27: Derecho a la cultura</p>	<p>¿Todos los niños en edad escolar van a la escuela?</p>  <p>Mariama, Níger (fotografía de Isabel Muñoz)³</p>

Tabla –resumen del recorrido del taller
“La Casa de las Casas” para tratar el tema de los Derechos Humanos y el arte
en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

Fuente: elaboración propia

- 1 Podemos consultar la relación de los 30 Derechos que componen la Declaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.dudh.es>
- 3 Exposición “Infancia”, Caixa Forum Madrid (septiembre 2010 – enero 2010)

NUEVOS ESPACIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MUNICIPALES: UNA RESPUESTA ANTE LAS DESIGUALDADES TERRITORIALES URBANAS A PARTIR DE LOS ACTUALES MOVIMIENTOS CIUDADANOS

Ricardo Manuel Luque Revuelto

Universidad de Córdoba

ch1lurer@uco.es

1. INTRODUCCIÓN

Es necesaria una reflexión, desde el punto de vista de las Ciencias Sociales y su didáctica, acerca de un conjunto de prácticas socioeducativas que en la actualidad se desarrollan en el ámbito de lo local. En efecto, en el ámbito de lo local y preferentemente en los espacios urbanos se vienen produciendo una serie de iniciativas que reivindican la recuperación del espacio público y de una democracia participativa directa, que con pensamiento crítico parece abordar un nuevo paradigma educativo, en el cual el concepto de educación sobrepasa la escuela, y aspira, en el seno de los municipios, a formular proyectos alternativos propios y autónomos.

El objetivo de este trabajo es cartografiar diferentes proyectos educativos municipales relacionados con los llamados *ayuntamientos del cambio*, tratando de explicar qué papel juegan las Ciencias Sociales en el desarrollo de dichos programas, cuáles serían sus fortalezas y debilidades, y de dilucidar si nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo o, por el contrario, se trata de experiencias de corto recorrido.

Acercarse a los programas y proyectos educativos de los ayuntamientos requiere de una metodología abierta que permita integrar las diferentes aportaciones de los consistorios para poder establecer analogías, modelos o puntos de ruptura con las anteriores políticas educativas. Por otro lado, las fuentes de información empleadas para conocer estos temas son necesariamente muy recientes y dispersas, si se tiene en cuenta el ámbito geográfico tan amplio como el que se trata o el acceso a dichos programas, que figuran en las normativas de carácter local y que se difunden en las correspondientes web de los consistorios o en materiales impresos de carácter divulgativo.

A la descentralización de las competencias educativas del Estado, en las Comunidades Autónomas, ha seguido otra de nivel inferior que se corresponde

con las políticas municipales en esta materia. Sin embargo, las recientes leyes de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local y la LOMCE no consideran a los Ayuntamientos como Administración educativa y reducen el protagonismo de los municipios en dicha política (Muñoz, 2016).

Así pues, al no quedar contempladas en una normativa superior, las iniciativas socioeducativas de los municipios carecen de unos referentes comunes. Estos nuevos espacios educativos se establecen además sobre un conjunto de realidades urbanas desiguales a lo largo y ancho de la geografía española, por lo que se puede presuponer que las diferentes territorialidades pueden inducir iniciativas municipales diversas, sobre todo a falta de referentes normativos superiores. Sin embargo, tampoco se puede obviar que la mayoría de ayuntamientos enfrentan problemas similares relacionados con el centro y sus periferias, de accesibilidad, de falta de dotación de servicios, de deterioro ambiental, aumento de la segregación, de la marginalidad y de las desigualdades sociales, el paro, la llegada de inmigrantes y de nuevas interculturalidades, etc.

A estos problemas se atiende con políticas de carácter urbanístico o asistencial, pero también se abordan desde el ámbito de la educación mediante programas de diversa índole, los cuales, si tienen un hilo conductor, va a ser precisamente el del papel de la participación ciudadana y el de la inclusión. Programas que retoman, desde una nueva óptica, temas como el del patrimonio natural, artístico y de la cultura local o que incorporan nuevos proyectos de barrio, de solidaridad, de movilidad, de vida saludable, todos ellos en estrecha relación con los ámbitos temáticos de las Ciencias Sociales.

La enseñanza y la didáctica de las Ciencias Sociales no pueden ser ajenas a los retos que plantean estas nuevas prácticas que surgen en la encrucijada entre lo urbano y lo educativo. Sería, por tanto, una buena ocasión para potenciar la funcionalidad de unos aprendizajes ligados a los conocimientos relacionados con la Ciencias Sociales, orientando a la ciudadanía en la comprensión crítica de los fenómenos que configuran y condicionan su realidad cotidiana.

Precisamente, la creación de una ciudadanía crítica y participativa, que rompa con un pensamiento único y reivindique el derecho de los habitantes a transformar las urbes donde residen, frente a los intereses financieros y la especulación, es uno de los postulados de los nuevos movimientos surgidos tras el 15M, siguiendo también las ideas del geógrafo británico David Harvey (2012).

Por otro lado, el aprendizaje de los hechos sociales también se ve favorecido por el desarrollo de temas referidos a los problemas relevantes que plantean las poblaciones y que se encuentran en el entorno más próximo de los ciudadanos. Esta circunstancia, además de favorecer su comprensión crítica, potencia una mayor motivación por responder a las necesidades e intereses de aquellos, propiciando un aprendizaje significativo. El mismo tratamiento de los *problemas sociales relevantes* requiere asimismo de un tratamiento transdisciplinar en el que las Ciencias Sociales deben ocupar un lugar destacado (Luque, 2014).

2. ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS RECIENTES EN EL MARCO DE LO LOCAL

En las últimas décadas se vienen produciendo distintas experiencias educativas que vinculan la educación con el territorio, preferentemente en los grandes núcleos urbanos. Aunque también en el ámbito de lo rural se pueden encontrar diferentes experiencias, sobre todo en Latinoamérica, vinculadas a la reivindicación o a la recuperación de las culturas indígenas, precisamente en competencia con una cultura indiferenciada que se propaga en las cada vez más pobladas urbes del continente (González, 2003; Bolaños, 2012; Baronnet, 2013). Centrándonos en nuestro país, y en el marco de las propuestas educativas urbanas contamos, entre otros, con los trabajos de Subirats (2002), Muñoz y Gairín (2011), Collet y Subirats (2016) y Muñoz (2013, 2016).

Según Faure (1973) la educación no puede quedar relegada solo a la escuela, como tampoco suceder en una etapa de la vida o en un único horario, y para que esta sea un continuo en todos los espacios y tiempos es preciso que cada territorio llegue a ser “un pueblo o una ciudad educativa”. Así, el informe que coordinase Edgar Faure para la Unesco se convertiría en el principal referente para aquellos que planteen la necesidad de abordar proyectos educativos para todos los ciudadanos en espacios concretos y a lo largo de todo su ciclo vital. Estas ideas se formalizaron en el Primer Congreso Mundial de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona. A partir de este congreso las corporaciones locales empezaron a poner en sus agendas la educación, y unos años más tarde Barcelona y Sabadell pusieron en marcha los primeros Proyectos Educativos de Ciudad.

Los Proyectos Educativos de Ciudad son, sin duda, un referente para los actuales proyectos educativos municipales tanto por sus ámbitos de trabajo como por sus planteamientos. Así, desde su inicio, se proponían articular proyectos contra la exclusión social, la mejora de la educación de adultos, la promoción de los valores cívicos y la educación ambiental, para la salud y el deporte. En cuanto a sus planteamientos han ido evolucionando desde unos planes estratégicos, tecnocráticos y poco participativos hacia un proyecto que empodera a personas, comunidades y asociaciones vecinales en el desarrollo de proyectos compartidos (Collet, 2016).

3. POLÍTICAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN LOS AYUNTAMIENTOS DEL CAMBIO

Las elecciones municipales del 24 de Mayo de 2015 significaron el fin del tradicional bipartidismo en muchos ayuntamientos. En los consistorios de Madrid, Barcelona, Valencia, Zaragoza, Cádiz, La Coruña y Santiago entraron nuevos

alcaldes con diferentes programas de gobierno. A estos ayuntamientos se les denominó “los ayuntamientos del cambio”. Los nuevos equipos de gobierno, en el plano de lo cultural y educativo, se van a nutrir ahora de las ideas y de las propuestas nacidas del 15M, que plantean propagar en el ámbito de lo local la democracia participativa directa o la recuperación del espacio público y el pensamiento crítico. Se reprueba la escuela tradicional, con currículos cerrados, ajena de la realidad local y se ensalzan las propuestas de una educación alternativa de índole diferente. La educación aparece como un proyecto político en donde la construcción del conocimiento es colectiva y va más allá de la mera transmisión de una selección de contenidos curriculares supuestamente asépticos. Este aprendizaje apuesta por la necesidad de desarrollar una cultura basada en el conocimiento de la situación actual.

En esta nueva escuela se reconstruyen los conceptos de ciudadanía, de ética, justicia social, violencia, libertad, derechos y soberanía popular, utilizando para ello nuevos espacios físicos y virtuales: la *escuela sin paredes* o la *escuela conectada*. Así el sentido pedagógico de esta nueva escuela se apuntala en el tratamiento no simplificado y complejo de los problemas, la horizontalidad de las relaciones y el reconocimiento de ser sujetos activos e históricos (Hernández, 2013).

Sin embargo, no se puede afirmar que exista una propuesta educativa sistematizada o formal de este movimiento ciudadano, aunque su filosofía ha ido tomando forma en las propuestas educativas de partidos nacidos del 15M. En dichas propuestas tienen preferencia la horizontalidad, la No violencia, la inclusividad, la compensación escolar, la organización asamblearia en redes y nodos, la convivencia, el dialogo entre religiones, la movilidad y las migraciones, el medio ambiente, la coeducación o el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

¿Cuáles son las propuestas educativas de los llamados *ayuntamientos del cambio*?, ¿hay similitud en sus programas educativos y culturales?, ¿se corresponden con los postulados del 15M? Estas y otras cuestiones trataremos de responder a continuación, pero antes de ello se impone hacer una revisión de los proyectos educativos de cada ciudad.

El conocimiento de las políticas y las propuestas educativas más recientes de cada ayuntamiento se ha llevado a cabo mediante la recopilación y el análisis de la abundante información que sobre ellas existe en la web, en programas y folletos divulgativos impresos o en línea, tratando de establecer nexos de unión entre ellas, señalando disparidades, o dirimiendo la función de los actores que en ellas intervienen, con especial atención a la participación ciudadana, a los contenidos relacionados con las Ciencias Sociales o a la tipología de las actividades propuestas.

Así, las propuestas de cada ayuntamiento se podrían resumir como sigue a continuación:

En Madrid el Área de Gobierno de Cultura y Deportes, además de un programa municipal de educación vial específico, plantea un programa de actividades escolares denominado *Madrid, un libro abierto* que ofrece, espacios, actividades puntuales y recursos educativos con el fin de potenciar el nivel de observación, desarrollar la capacidad crítica, fomentar el trabajo en grupo y crear hábitos de respeto, participación y solidaridad. Los bloques temáticos que comprenden son: actividades de Educación especial, la *vida en la ciudad*, *Madrid histórico*, naturaleza, ciencia y tecnología, educación ambiental, educación para la salud y actividades artísticas.

En Barcelona el Instituto Municipal de Educación y el Consorcio de Educación se proponen que la oferta educativa se adecúe a las necesidades de la ciudad, corrigiendo los desequilibrios territoriales y las desigualdades sociales. Se mantiene el compromiso de Barcelona como Ciudad Educadora en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad que cuenta con un plan de acción 2016-2019 y que se define como una plataforma de participación y trabajo que reúne a los agentes educativos y sociales de diversos ámbitos territoriales de la ciudad y de diferentes espacios de intervención socioeducativa. Otros programas y actividades educativas destacados que se realizan son: *Caminos Escolares*, *Impulso TIC*, *Música para bebés*, *Nueva Ciudadanía*, *Patios Escolares Abiertos al Barrio*, *Programa de Actividades Escolares*, *Programa de Soporte Educativo a las Familias* y *Voluntariado Educativo*.

En Valencia la concejalía de Bienestar Social, Educación y Deporte diseña un proyecto que tiene nueve apartados: educación ambiental, educación en valores, educación en patrimonio, educación para la participación ciudadana, educación por la salud, educación por un consumo responsable, educación artística, campañas-concursos y proyectos de innovación educativa. Destacan las actividades relacionados con la democracia participativa como: *Valencia, una Ciudad Transparente. Educación en Transparencia y Gobierno Abierto* o un programa de formación denominada *El Portal de Transparencia y Gobierno Abierto Municipal, Fuente de Conocimiento* que intenta favorecer la transparencia, participación y colaboración ciudadana.

En Zaragoza es el Servicio de Educación el que elabora un Programa de Actividades Educativas anual bajo el paradigma de Zaragoza como Ciudad Educadora, apoyado por un heterogéneo voluntariado municipal. Las actividades ofertadas impulsan la música, la danza, el teatro, el cine, los cuentacuentos, la solidaridad, el deporte, la salud y diferentes itinerarios didácticos por la ciudad. El ayuntamiento cuenta a su vez con una importante *Guía de Recursos Zaragoza Educadora* accesible desde su web, también con un *Banco de Actividades para Jóvenes 2014-2017*, un programa de *Educación Vial para Adultos* y otro de *Educación de Calle* orientado a la infancia y a la integración social.

En Cádiz la Delegación de Educación del ayuntamiento publica una *Guía Educativa Municipal 2015-2016* cuyos programas tienen como finalidad aprender los valores fundamentales para la convivencia, la tolerancia y la diversidad, a

cuidar y a respetar el medio ambiente. Todo ello con el objetivo de preservar y profundizar en la educación pública y construir comunidad y fraternidad. Dicha guía ofrece talleres y programas educativos de las diferentes delegaciones: la de Enseñanza (*Taller de astronomía El aula del cielo, Taller Cádiz, cuna de la libertad, Taller de animación a la lectura, La aventura de leer Cádiz...*), la de Asuntos Sociales (*Programa de absentismo escolar, Programa de intervención familiar...*), la Fundación de la Mujer (*Escuela de Igualdad, Talleres para la Promoción de la Igualdad Intergénero...*), la de Juventud e Infancia (*Educación Vial, Noches de Teatro...*), el Área de Medio Ambiente (*Juguemos limpio con nuestra ciudad, Un parque con duende...*), además de otras actividades deportivas del Instituto municipal de deporte, el Patronato de Fiestas o la Delegación de Cultura.

El ayuntamiento de La Coruña cuenta con el Servicio Municipal de Educación que coordina y realiza los programas y acciones educativas municipales, tanto propios como los emprendidos por otras áreas y servicios municipales, todos ellos integrados en *A Coruña Educa*. Se concreta en visitas escolares, itinerarios urbanos, actividades deportivas, de educación ambiental y para el consumo, prevención de drogodependencias, tolerancia e igualdad o acciones de innovación y dinamización lingüística en gallego, entre otras actividades. Por otro lado se promueve un *Plan de Movilidad Urbana Sostenible*, elaborado con la participación ciudadana y que tiene como objetivo lograr una movilidad más sostenible en la ciudad.

Por último, la Concejalía de Educación y Ciudadanía del ayuntamiento de Santiago de Compostela promueve, sobre todo actividades orientadas al conocimiento de la ciudad y a su rico patrimonio, pero también a la educación para la paz, a la educación ambiental, a la formación artística (música, teatro, artes plásticas), a la animación a la lectura, a las actividades de ocio y tiempo libre, exposiciones, etc. Es destacable también el banco de recursos y las colecciones didácticas que promueve la concejalía como: *Papeles de Educación, Conocer Santiago ciudad educadora* y la colección *Santiago: el proyecto educativo de la ciudad*.

Analizadas las políticas y las propuestas educativas de los ayuntamientos, de las cuales los párrafos anteriores son una breve reseña, se podría llegar a las siguientes conclusiones:

- A. En primer lugar, no se puede obviar el hecho de que existe entre estas ciudades una gran disparidad territorial y urbana, de recursos y de situaciones heredadas que condicionan los proyectos y las políticas educativas presentes. La situación económica de las finanzas locales no pasa por sus mejores momentos, así unas administraciones endeudadas y que pugnan en términos generales por reducir la deuda, han preferido mantener las actuaciones y proyectos que ya se realizaban, sin embarcarse aún en una política educativa que dé la vuelta al todo el andamiaje anterior, en buena parte apremiados por cuestiones sociales, de empleo o de vivienda.

- B. En cuanto a los actores de las propuestas se puede afirmar que son, en bastantes casos, obra de las correspondientes concejalías de educación y con pocas implicaciones en otras áreas del ayuntamiento. Es escasa la transversalidad educativa entre concejalías y otras entidades, cuando no se producen solapamientos o vacíos, por ejemplo, entre las concejalías de educación y la de cultura. Tampoco existen conexiones entre proyectos de diferentes ciudades, aunque algunas tengan como paradigma el mismo modelo de *Ciudad Educadora*.
- C. La anterior cuestión pone de manifiesto que tampoco se está llevando a buen término la filosofía del 15M de que sea la ciudadanía la que de forma abierta y participativa se empodere y pueda determinar proyectos educativos participados y participativos que satisfagan los intereses colectivos. Se continúa produciendo una oferta de una sola dirección: de arriba abajo (*top down*), cuando lo que se proponía era una demanda de abajo a arriba (*bottom up*). Sin embargo, la participación y colaboración ciudadana en el apartado educativo y en otros aspectos de las políticas locales comienzan a despegar mediante proyectos como *los Presupuestos Participativos* o las llamadas *Escuelas de Ciudadanía* que pretenden invertir dicha situación.
- D. En cuanto a la tipología de actividades planteadas es, por lo general, bastante amplia y diversa. Además existen bastantes coincidencias entre ciudades. Ocupan un lugar central las actividades relacionadas con las Ciencias Sociales y los *temas transversales*. Así los itinerarios urbanos, el patrimonio histórico, la educación ambiental y para la salud, la prevención de drogodependencias, la tolerancia e igualdad o la educación vial se encuentran en todos los programas municipales.
- E. Todos los ayuntamientos se preocupan de llevar a cabo políticas educativas transversales amplias, interesados por formar una ciudadanía comprometida con su ciudad y en el entendimiento de que es necesario llegar a toda la población, no solo a los escolares, para favorecer la educación inclusiva, la corresponsabilidad, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y aunque los programas municipales ahora están abiertos a todas las edades, también se evidencia el hecho de que no llegan a todos los barrios de las ciudades ni a todos los colectivos. En cambio, estos espacios y colectivos sí admiten a entidades y asociaciones vecinales de carácter social, lúdico o cultural, integradas en los barrios como interlocutores válidos, y a las que habría que incluir como agentes de la oferta y la política educativa de los municipios, los cuales ganarían a su vez al conseguir una estructura organizativa más horizontal, abierta y participativa.
- F. Los Proyectos Educativos de Ciudad se mantienen en las agendas locales, particularmente en el ayuntamiento de Barcelona, y se van a abordar nuevos aspectos que antes no hacían o no eran prioritarios, como los proyectos de barrio, el conflicto social, los impuestos y los presupuestos participativos o la formación de un modelo de ciudadanía.

- G. Para terminar esta breve valoración se puede también afirmar que muchos de estos programas carecen de evaluación de las acciones emprendidas, de sus logros y dificultades.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Quizás resulte un poco pronto para valorar la gestión educativa de los primeros llamados *ayuntamientos del cambio* pues su andadura apenas supera los dos años. A ellos se han ido sumando además nuevos municipios, que están en la actualidad rediseñando sus políticas educativas. Pero, pese a que los proyectos educativos de los nuevos consistorios evidencian un continuismo, puesto que muchas de las actividades son herederas de anteriores corporaciones, también es cierto que dichas políticas parecen ir adquiriendo una identidad propia.

Resulta clave en el diseño y puesta en práctica de los proyectos educativos una participación activa de todos los niveles y actores de la comunidad escolar municipal, que asuma un diagnóstico territorial a una escala adecuada (barrio, distrito...) y que incorpore una reflexión amplia sobre las necesidades en materia educativa de la ciudadanía.

Muchos municipios mantienen unas estructuras verticales y cerradas, en cambio los municipios con estructuras organizativas más horizontales y participativas, necesariamente serán más operativos que aquellos y obtendrán una mayor participación y aumento del interés por la formación en todas las etapas de la vida, siempre y cuando la gestión se centre en las personas y se busque la cohesión social de la comunidad.

Tal vez sería necesaria la redacción de un catálogo de buenas prácticas educativas en el marco de lo local, no es nuestra intención, pero lo que no podría faltar es que sus contenidos -sin perder de vista el papel que juegan las humanidades- deben ser amplios, inclusivos y transversales. Es clave que los actores no obvien los sociocontextos educativos y que las metodologías y estructuras organizativas sean flexibles y abiertas a la innovación.

Todavía parece pronto para responder a la cuestión de si nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo o ante unas experiencias de corto recorrido. La intención de estas nuevas políticas es que el concepto de educación sobrepase a la escuela, no solo en lo referente al espacio -que se amplía a todo el marco urbano-, sino que esta sea una tarea de múltiples agentes socializadores.

Las nuevas políticas educativas están en entredicho si no se resuelven retos como el de alcanzar una mayor autonomía institucional, si no consigue resolver el binomio del desarrollo educativo-desarrollo social, o si son incapaces de trabajar de forma conjunta.

Con todo, las nuevas políticas educativas de los *ayuntamientos del cambio* están contribuyendo, a través del debate, a la visibilización de la educación en

las agendas locales, desde un discurso que pretende, a la vez que territorializarla, ser potente e innovador.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baronnet, B. (2013). Desafiando a la política del Estado: las estrategias educativas de los pueblos originarios en Colombia y México. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 8 (15), 126-156.
- Bolaños, G. (2012). La educación propia una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad*, 22, 45-56.
- González M. (2003). Cultura, mundo indígena y educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 125-139.
- Collet-Sabé, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. vol. XX, nº 532. Accesible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-532.pdf>
- Faure, E., et al. (1973). *Apprendre à être. L'éducation du futur*. Paris: Fayard-UNESCO.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Ed. Akal.
- Hernández, E., Robles, M.C. y Martínez J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, vol. XX, nº 40, 59-67.
- Luque, R. M. (2014). Los trabajos monográficos interdisciplinares en la materia de Geografía de Bachillerato: algunas reflexiones y perspectivas. En R. Martínez y E. M. Tonda (Eds), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica: vol. II*. (pp. 343-361). Córdoba: Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Córdoba.
- Muñoz, J. L. y Gairín J. (2011). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, 583-605.
- Muñoz, J. L. (2013). Los Servicios Municipales de Educación ante el desarrollo educativo de los municipios. *Pulso*, 36, 79-97.
- Muñoz, J. L. (2016). Aproximación al estudio del desarrollo educativo desde los Ayuntamientos y en el contexto español. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, 1, 355-366.
- Subirats, J. (2002). *Gobierno local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.

“ESTOS NEGROS ESTÁN LLENOS DE MICROBIOS. LO DICEN TODOS LOS DÍAS EN LA TELE”: EL CINE COMO RECURSO PARA COMBATIR PREJUICIOS Y RACISMO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Manuel Maroto Blanco

Universidad de Granada

jmmaroto@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

La *Declaration on Race and Racial Prejudice* aprobada por la UNESCO (1978) ya advertía del peligro que suponía el racismo para la paz, la cohesión de las naciones y las personas que lo sufrían. Esta declaración dejó nuevamente constancia del nulo rigor científico de las tesis que abogan por la superioridad de unos grupos humanos frente a otros y afirmó que el racismo está ligado a la existencia histórica de relaciones desiguales de poder, viéndose potenciado en la actualidad por diferencias económicas y sociales.

Pese a que tal y cómo señala Quintana (2003) a través de este documento la UNESCO condenara cualquier ideología, actitud o comportamiento discriminatorio basado en diferencias raciales, los textos escolares han seguido valiéndose de toda una estructura conceptual y un sistema de ideas para inferiorizar a las poblaciones de origen no europeo. El racismo, que prima la emoción frente a la razón y opera a través de los prejuicios y el poder (Antón y Ros, 1996:58), es capaz de formar imágenes y elaborar una serie de identidades en base a presupuestos esencialistas que “desembocan en estereotipos susceptibles de alimentar o justificar actitudes discriminatorias” (Wieviorka, 2009:72).

Aunque la clasificación racial que trata de inferiorizar a grupos humanos respecto a otros ha dejado de contar con apoyos científicos, el nuevo racismo ha tratado de naturalizar otro tipo de categorías como la cultura, otorgando una serie de esencias inmutables a los grupos humanos. De esta manera, pese a que el concepto de “raza” haya dejado de ser utilizado, el racismo opera a través de conceptos que se presentan de forma más sutil (García, 2002:73).

Este fenómeno da lugar a que, si bien el racismo que se presenta de forma más explícita y visible es rechazado de forma amplia y mayoritaria por la sociedad, sobre todo en su vertiente más violenta, el racismo “invisible” que se desarrolla en la cotidianeidad, en contextos amplios y de forma implícita a ciertos comportamientos sociales no lo es (Hernández, 2009:503). Se trata de un “racismo elegante” que hace persistir la discriminación en un mundo en el que

“no existe espacio para el enunciado racista, interdicto jurídicamente y convertido en tabú coloquialmente” (González, 2011:335).

Pese a que el racismo es “un fenómeno reconocido por las administraciones públicas y los legisladores”, combatirlo se hace aún más necesario en España, en donde se acepta socialmente que no es un país racista (Hernández, 2009: 499). Ahora bien, reducir su lucha al ámbito educativo supone obviar que existen “nuevos circuitos de socialización, en muchas ocasiones más poderosos que la propia escuela” (Woldenberg, 1997:160). De hecho, tal y como asegura Dols (2010) la imagen inferiorizadora que se transmite, en nuestro caso, de las poblaciones negroafricanas, no sólo surge de la formación escolar y universitaria, sino que también se apoya en los *mass media*, las instituciones estatales, el cine, la literatura o las propias imágenes que se transmiten por parte de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).

No obstante, la escuela juega un papel de primer orden en lo que se refiere a la transmisión de valores dominantes, la formación de capital humano y el análisis crítico de los procesos sociales (Vizcaíno, 2010). Además, es a través de los “currículos ocultos” por los que se consolidan nuevas formas de racismo y en donde la figura del profesorado debe ser clave (Meneses, 2012:295), pese a que en muchas ocasiones este profesorado, y en especial en del Ciencias Sociales (sin duda el marco más adecuado para combatirlo), no considera el racismo “próximo a la cotidianeidad de los acontecimientos en la escuela” (Hernández, 2009:504-505).

Por lo adecuado del marco que ofrecen las Ciencias Sociales, hemos considerado que las asignaturas de Geografía e Historia merecen una especial atención en la lucha contra el racismo. La Geografía, por la necesidad de que se oriente a la crítica de las problemáticas sociales a través de una mirada más flexible, cuestionadora y constructiva de la realidad social (Santiago, 2001) y la posibilidad de combatir una construcción identitaria de Europa, –excluyente que coloca en una situación subalterna a las realidades culturales minoritarias de Europa (Rodríguez, 2009:183-186). Y la Historia porque, como decía Marc Ferro (1995: 9-10) “la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños”.

2. INVESTIGACIONES ACERCA DE LOS PREJUCIOS SOBRE ÁFRICA Y LAS POBLACIONES NEGROAFRICANAS

El trabajo de investigación que llevamos a cabo parte de la premisa de que este racismo se consolida a través del currículo de las asignaturas de Geografía e Historia, mostrando, en el caso del racismo hacia las poblaciones negras, una serie de prejuicios sobre África y sus sociedades. Por ello, el objetivo principal de nuestro trabajo fue analizar los prejuicios que existían entre el alumnado de Educación Secundaria y su desconocimiento en torno al continente africano y

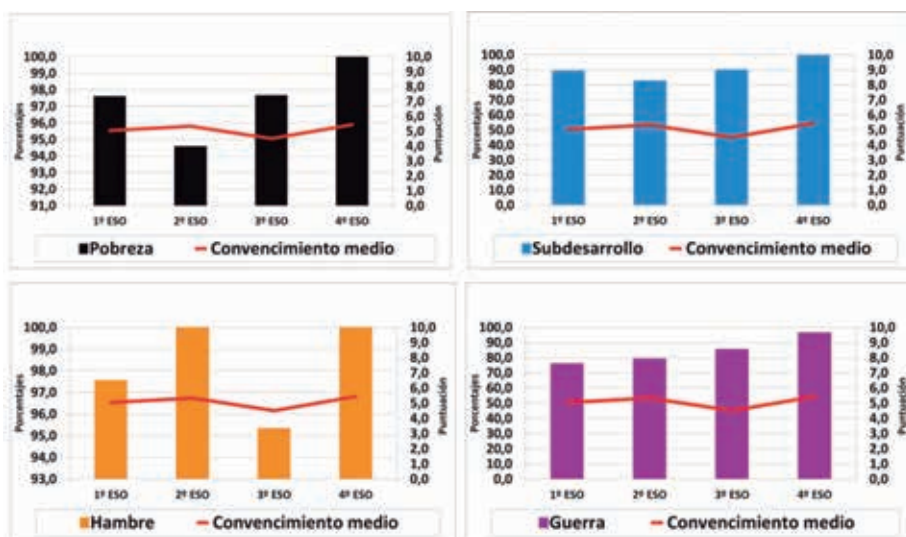
las poblaciones negroafricanas y analizar si esto tenía alguna relación con los contenidos de los libros de texto.

Para ello realizamos un total de 155 encuestas al alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO de un colegio público de Granada durante el curso 2015/2016. Las preguntas formuladas fueron tanto de respuesta abierta como de respuesta cerrada y el objetivo era saber cuáles eran las ideas previas del alumnado con respecto a la realidad política, social, económica y cultural de África, así como el conocimiento de partida con el que contaban con respecto a la historia africana. El objetivo último era poder contrastar estos datos con los currículos escolares y los libros de texto utilizados con el fin de poder comprender mejor si en la escuela se rompe con estos prejuicios o, si por el contrario, se potencian.

La encuesta hacía elegir al alumnado entre dos conceptos contrapuestos (aquel que más sintieran relacionado con el continente), buscaba saber cuáles eran los referentes humanos conocidos del continente, tanto masculinos como femeninos, si se hacía referencia al carácter prehistórico de África, cuáles eran los aportes que, a juicio del alumnado, este continente había realizado a la humanidad y cuál era el grado de conocimiento sobre la historia de España en el África Subsahariana.

Los resultados revelaron, no sólo que África se relacionaba con los conceptos más negativos (guerra, pobreza, hambre, enfermedad, incultura, subdesarrollo, prehistoria) sino que el alumnado de cada curso superior apostaba en un porcentaje mayor por relacionar los conceptos negativos con el continente negro y aseguraba a través de la encuesta estar más convencido de lo que decía. Se demostraba que estos “misconceptions” o ideas erróneas y preconcebidas, eran cada vez más asimiladas por el alumnado y más difíciles de corregir (Maroto, 2017b).

GRÁFICAS 1, 2, 3 Y 4: CONCEPTOS QUE EL ALUMNADO RELACIONA CON ÁFRICA SUBSAHARIANA, ELABORACIÓN PROPIA: 155 ENCUESTAS, CURSO 2015/2016 (MAROTO, 2017B).



Por otro lado, el pasado colonial español en el África Subsahariana era desconocido, así como la existencia de referentes femeninos africanos, sólo se hacía eco de Mandela en el caso masculino y consideraban que los aportes de África a la historia de la humanidad eran nulos o poco importantes, donde abundaban afirmaciones de carácter paternalista.

Un análisis de los libros de texto de las dos editoriales con más cuota de mercado en Andalucía (Santillana y SM) rebeló, siguiendo las pautas generales, que África sólo interesa desde perspectivas puramente eurocéntricas -colonización, descolonización y el periodo posterior a las independencias-, en donde África se sitúa como modelo de subdesarrollo contrapuesto al del mundo occidental. Las imágenes más comunes eran las que hacían referencia a ONGs, refugiados, niños soldado, incapacidad de los gobiernos africanos o ausencia de servicios básicos.

Por otro lado, la figura del negro en España correspondía a la de un migrante en donde se potencia la imagen utilitarista de la población, como ya hubiera denunciado Sebastián Rinken (2013:118) para el caso de las actitudes políticas y en donde la mujer no aparece representada y se obvian los personajes históricos que han sido referentes.

Por otra parte, la nueva ley educativa LOMCE mantiene aún más marcado carácter eurocéntrico que LOE, por lo que las posibilidades de actuación a la hora de frenar estos prejuicios que pueden desembocar en actitudes racistas, queda reducido, si bien es cierto que existe un margen en el que podría tener presen-

cia hablar de la afroespañolidad de nuestra historia o destacar aportaciones africanas a la historia de la humanidad. (Maroto, 2017b)

Otros trabajos realizados se centraron en analizar con más profundidad los libros de texto. Uno de ellos tuvo como objetivo analizar las imágenes de los libros de texto en donde se hacía alusión a ONGs o cooperación al desarrollo y compararlas con las imágenes que emanan de las propias ONGs y de la prensa (Maroto y López, 2016). Las conclusiones giraron en torno a la reiteración en el uso de la figura femenina e infantil para retratar la situación de vulnerabilidad del continente y de sus poblaciones. Además, los manuales escolares presentan una imagen mucha más cruda de la realidad que las de las ONGs, pues los libros de texto no siguen las lógicas de captación de fondos o de *solidaridad compulsiva* frente a la *reflexiva* (Erro, 2002). El rol de las poblaciones negras se contraponen con el de las blancas (asistido-ayudante), se prima en las imágenes que aparezca el logo de la ONG, y los textos que acompaña a las imágenes hacen hincapié en una África “infantil”, “incapaz”, “asistida” y “necesitada de asistencia continuada” (Maroto y López, 2016).

IMAGEN 1 Y 2: MÉDICOS SIN FRONTERAS TRABAJANDO SOBRE EL TERRENO EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA EN LIBROS DE TEXTO (MAROTO Y LÓPEZ, 2016).



Así mismo, la imagen prehistórica que el alumnado tiene de África y los negroafricanos también se ve reforzada por los manuales escolares. De hecho, a través del texto y de las imágenes se dibuja un África estática frente al dinamismo europeo, con un atraso tecnológico con respecto a Occidente, con una relevante ausencia de historia, enmarcado en una división temporal de ésta que responde a las dinámicas de los pueblos de los países del Norte y en donde atributos como “tribu” para caracterizar sus modelos de organización social o “prehistóricos” para caracterizar a sus pueblos los intenta no hacerles partícipes de la historia siguiendo los planteamientos de raíz colonial (Maroto y Bolívar, 2017).

Por otro lado, un análisis del papel que jugaban las mujeres negras en los libros de texto demuestra que su presencia no tiene espacio para hablar de sociedades occidentales, y en donde el rol que juegan está ligado al ámbito

doméstico y reproductivo, negando su individualidad. Si ya de por sí, la mujer blanca tiene poca presencia en los libros escolares, la mujer negra ve, bajo una jerarquía genero-racial, aún más comprometida su presencia y reducida la diversidad de tareas que realiza (Bolívar y Maroto, 2017).

Por otro lado, se observa en numerosas ocasiones que la figura del negro/a se utiliza en contraposición a la del blanco/a para contraponer diversos modelos de explotación de la tierra (agricultura extensiva frente agricultura intensiva), sectores económicos (sector primario frente al secundario y el terciario) o condiciones de vida (un acceso o no a agua potable o una situación de desnutrición frente a otra de bienestar). África aparece como excusa para construir la identidad de las personas blancas en oposición a la de las personas negras (Maroto, 2017).

IMAGEN 3: CONTRAPOSICIÓN DE DOS ASPECTOS VITALES RACIALIZADOS (MAROTO, 2017).



3. ESCENAS RACISTAS: DE LA GRAN PANTALLA AL AULA

Ante esta situación, consideramos que el cine podía ser un recurso de gran valor por la capacidad que tiene para sacar a la luz la dimensión inconsciente de nuestras actuaciones, y tener un efecto psicológico preventivo al mostrar los efectos que pueden tener ciertos comportamientos sobre la realidad (García-Raffi y Lerma, 2013:385). Además de complementar los razonamientos lógico-racionales con el conocimiento de tipo intuitivo e imaginativo, favorece lo que Grimaldi definió como “experiencias vicarias”, es decir, tiene la capacidad de preparar al alumnado ante el afrontamiento de situaciones que pueden ocurrir en la vida real (García, 2012:29)

Así mismo y ante el peligro de que el cine, como máquina de ideologizar, puede incitar a la reproducción de hábitos negativos, el trabajo en el aula con el film debe procurar unas defensas ante un recurso con el que no está pensado dialogar. Así mismo, debemos ser conscientes de que nos puede involucrar en simpatías, antipatías, empatías y *aempatías* (indiferencia), por lo que debemos

procurar que la mirada hacia la película no sea únicamente unidireccional, sino que también lo sea bidireccional (con el profesorado) y multidireccional (entre el alumnado), construyendo conocimiento e insuflando valores tanto de forma vertical como horizontal (Amar, 2013:140).

Siguiendo a García Amilburu (2012:30-31) e inspirada en las claves ético-pedagógicas de Freire, hemos procurado que el empleo del cine en el aula se orientara a reforzar el aprendizaje, potenciar la actitud crítica del alumnado y practicar la capacidad de diálogo, seleccionando escenas de films que presentara conflictos éticos, que ilustrara un contenido que se estuviera dando en clase y que tuviera relación con sus experiencias cotidianas para captar su atención.

Por ello la actividad realizada, a un total de 65 alumnos y alumnas de los cursos de 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato, tuvo como objetivo principal sacar a la luz el racismo menos visible y deconstruir el argumento racista más repetido en clase. El desarrollo de la clase tuvo tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas consistió en la definición del racismo y la identificación de comportamientos racistas por parte del alumnado a través de un diálogo horizontal.

En la segunda parte se reprodujeron cinco escenas de películas españolas en donde aparecen actores negros y situaciones de racismo [*Es peligroso casarse a los 60* (1980), *Amanece, que no es poco* (1989), *Cartas de Alou* (1990), *Bwana* (1996) y *Se buscan fulmontis* (1999)] y de la puesta en común de los nuevos racismos identificados, desarrollado a través de un diálogo vertical y horizontal.

Por último, hemos intentado deconstruir la idea de “yo no soy racista, pero cada uno debe estar en su país”, que fue repetida por algunos alumnos aludiendo a una opinión mencionada en una de las escenas. La deconstrucción de esta idea se hizo con una presentación en la que se mostró población española



negra en España desde el siglo XVI hasta la actualidad. Se mencionó al humanista Juan Latino, la primera mujer oficialmente reconocida como cirujana de Europa Elena de Céspedes, las obras de “La mulata” y “El retrato de Juan de Pareja” de Velázquez y “Los tres muchachos” de Murillo, los personajes negros de *El Quijote* y *El Lazarillo de Tormes*, el campeón mundial de boxeo José Legrá, los procuradores en Cortes Franquistas Bonifacio Ondó y Enrique Gori, la cantadora flamenca Sandra Buika, el actor gallego Will Shephard, el rapero madrileño Chojin y la diputada Rita Bosaho.

IMAGEN 4: JOSÉ LEGRÁ.

El resultado de la actividad nos mostró una serie de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades con respecto al alumnado que podríamos sintetizar en:

- No se reconoce el “racismo invisible” a primera instancia, si bien es cierto que el visionado de los films saca a la luz una concepción más amplia del racismo entre el alumnado. No obstante, algunas formas de “racismo invisible” siguen pasando desapercibidas. Se confirma que la labor docente es clave para que el cine no acabe reproduciendo actitudes racistas y no se potencien fuera del aula.
- No se reconoce el papel que juega la cultura a la hora de “esencializar” y elaborar discursos racistas. Tras el visionado el alumnado fue capaz de identificar actitudes racistas más sutiles relacionadas con el empleo del lenguaje, su caracterización como “otros” diferentes, la dificultad de que la población negra pueda disfrutar de la ciudadanía plena a causa del racismo, etc.
- Pese a que ciertos comentarios racistas provenían de su socialización en el ámbito familiar, éstos fueron contestados por otros compañeros/as y quedó constancia de que lo políticamente correcto era no ser racista, lo que situaba en una posición privilegiada a aquellos que defendían actitudes más progresistas.
- La población migrante, salvo en un caso, no tomó partido en el debate, lo que podría interpretarse como que siguen existiendo barreras que no los hacen sentir completamente integrados en la dinámica de clase.
- La tercera parte de la actividad demostró que el alumnado desconocía a los personajes históricos negros españoles. Los del siglo XX los relacionaron con personajes estadounidenses (Mohamed Alí por José Legrá, Martin L. King por Bonifacio Ondó, etc.) y de los relativos al siglo XXI, desconocían a todas las mujeres, pero sí conocían algo más a los hombres. En la mayoría de los casos no sabían que el cantante Chojin era negro pese a haberlo escuchado, y no sabían que Will Shephard, actor de la serie *Mar de Plástico*, era español. Esto demuestra la invisibilidad de lo “negro” y de la “mujer” tanto en nuestra historia como en nuestro presente y cómo la idea de “cada uno en su país” pierde fuerza ante estos hechos.

4. CONCLUSIONES

Aunque el racismo no sólo se reproduce en la escuela, éste es sin duda un espacio clave para combatirlo. El análisis de las encuestas realizadas indica que los prejuicios se potencian conforme el alumnado está en un curso superior y, un análisis de los libros nos muestra de qué manera África y las poblaciones

negroafricanas son caracterizadas con los atributos más negativos del género humano. Pese a que los libros de texto y las leyes educativas (LOE y LOMCE) no son propicias para combatir los prejuicios, lo cierto es que hay un margen de actuación que no está siendo aprovechado.

El cine y la presencia de población negra en nuestro país desde hace siglos nos abren una enorme oportunidad para combatir en el aula ciertas creencias que no hacen sino potenciar actitudes racistas. La actividad que realizamos demuestra que el cine, sin una buena guía del docente, puede acabar reproduciendo el racismo y que, a través del diálogo horizontal y vertical, el alumnado puede desentrañar la retórica racista y la existencia del racismo más invisible, que por sutil, se convierte en el racismo más difícil de combatir.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(2), 131-140.
- Antón, J. A. y Ros, A. (1996). Racismo, interculturalismo y sistema escolar. *Revista Aldaba*, 27, 57-70.
- Bolívar, M. y Maroto, J. M. (2017). La “mujer” y la “mujer africana”: ¿De qué mujeres hablamos en los libros de Geografía e Historia de Educación Secundaria y Bachillerato? *III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAGOGIA 2016*. (En prensa).
- Dols, A. (2010). *La imagen que nos ofrecen de África. Una invitación al paternalismo en detrimento del derecho al desarrollo*. Blog académico Fundación Sur.
- García, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor’s Club. *EDETANIA*, 38, 27-40.
- García, A. (2002). Los efectos Identitarios del Racismo. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 65-76
- García-Raffi, X. y Lerma, B. (2013). Cine e historia. En *Archivo de Arte Valenciano. Publicación de la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos*. Valencia.
- González, J. A. (2011). *Racismo elegante. De la teoría de las razas culturales a la invisibilidad del racismo cotidiano*. Barcelona: Bellaterra.
- Hernández, C. (2009). Racismo y educación para la ciudadanía: una relación necesaria de abordar. En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozi, (Coord.), *L’Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Bologna: Pàtron Editore.
- Maroto, J. M. (2017). Identidades “blancas” vs identidades “negras”: la construcción de discursos racistas en los libros de Geografía e Historia de

Educación Secundaria. *Internacional Workshop. Decolonizing Identities. Belonging and Rejection of/from the Global South*. (En prensa).

- Maroto, J. M. (2017b). Prejuicios sobre África en los libros escolares de Educación Secundaria. *Historia Actual Online*. (En prensa).
- Maroto, J. M. y Bolívar, M. (2017). África y la Prehistoria: la conceptualización de un continente en base al prejuicio de la no historia y la atribución de valores “prehistóricos”. *II Encontro Internacional de Novos Investigadores de Arqueologia e Ciências da Antiguidade*, Editorial Toxosoutos (En prensa).
- Maroto, J. M. y López, R. (2016). “Asistencialismo en África: de las imágenes de prensa y ONGs a las de los libros escolares”. En J. Herrero y C. Mateos (Coords.), *Del verbo al bit*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Quintana, M. P. (2003). “Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela”. *Acción Pedagógica*, 12(1), 4-15.
- Rinken, S. (2013). El día después: la sociología de las migraciones en tiempos de crisis. *Revista Española de Sociología*, 19, 171-186.
- Rodríguez, F. (2009). “La construcción de una identidad para una ciudadanía europea: ¿Qué se espera de la Geografía?” En R. M. Ávila, B. Borghi y I. Mattozi, (Coord.), *L’Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”*. Bologna: Pàtron Editore.
- Santiago, J. A. (2001). Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del Mundo Global. *Histodidáctica: Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales*.
- UNESCO (1978). *Declaration on race and racial prejudice*. <http://www.oas.org/DIL/1978%20Declaration%20on%20Race%20and%20Racial%20Prejudice.pdf>
- Vizcaíno, L. (2010). Funciones educativas de la Escuela. *Revista digital. Eduinnova*, 26.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.
- Woldenberg, J. (1997). Racismo y educación. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 41(167), 153-160.

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LAS CULTURAS PRECOLOMBINAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

Francisco José Martínez Llorca

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
franjml@gmail.com*

Juan Ramón Moreno Vera

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
jr.moreno@ua.es*

1. INTRODUCCIÓN

Que en 1492, Cristóbal Colón llegó a América es uno de los datos que pocos olvidan de su etapa escolar, una de las fechas que quedan grabadas en nosotros y que pocas veces requiere parar para pensarla. No obstante, el hecho de conocer la fecha y su principal protagonista de manera contundente no implica el no cuestionarse si es suficiente para afirmar que los más pequeños están enriqueciéndose de historia, y si esa historia es justa y equitativa con la realidad e importancia de los hechos acontecidos y transmitidos.

Los alumnos tienen la visión aventurera de alguien que zarpó con sus barcos, dispuesto a encontrar el Nuevo Mundo del que todos hablaban y que cuando dio con él, este se incorporó en los mapas, como un trozo de tierra que emerge de la nada y a partir de ahora hay que empezar a incluirlo, sin olvidar nunca que fue un descubrimiento, nuestro descubrimiento. España aprendió de las Indias, aunque la imagen sea que se les hizo evolucionar y les aportamos todo el saber y desarrollo europeo, centro de nuestro mundo.

La enseñanza de la historia debe huir del simple objetivo de transmitir las historias “oficiales”, y buscar que al alumno se exponga a esas narrativas ya hechas y las cuestione, explore fuentes contradictorias, y pueda explicar y comprender un acontecimiento, sus antecedentes y sus consecuencias sobre el devenir de una sociedad (Rosa, 2004). Como afirman Seixas y Morton (2013), la

historia debe abordar contenidos relevantes tanto en el hecho en sí como en su significación para el lugar y momento donde se imparte enseñanza. El pasado se presenta, pues, como el reconocimiento de una realidad en permanente conexión con el presente inmediato, y en el caso de Iberoamérica y España ese nexo es el elemento cultural.

El enfoque del descubrimiento de América en un material presente en el contexto educativo curricular como es el libro de texto, que en Ciencias Sociales es uno de los instrumentos más eficaces para el tratamiento didáctico de la diversidad cultural (Prats, 2011), no trasciende más allá del de transmisor de contenidos discursivos sociales y culturales cerrados, sin dar pie a la libre formación del pensamiento histórico por parte del alumno.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Tratamiento de las culturas precolombinas en el currículum escolar

La presencia de los países iberoamericanos en los libros de texto escolares ha experimentado distintos grados de intensidad según las épocas, dedicando extensiones variables en sus páginas a los contenidos relacionados con sus acontecimientos históricos. En los programas educativos más recientes, publicados en 2015 por el Ministerio de Educación, la mención al tema iberoamericano aparece en los currículos de la ESO bajo la denominación de “Conquista y colonización de América”. En los apartados que el currículo hace mención a las primeras civilizaciones, se observa que se continúa haciendo mención exclusiva a Mesopotamia y Egipto, así como a los grandes imperios clásicos griego y romano. Ninguna mención a la civilización transoceánica.

En los estándares de evaluación el currículo recoge lo siguiente.

33.1. Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.

34.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.

34.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.

Como se puede comprobar en los estándares de evaluación el foco principal se establece sobre el proceso de conquista y colonización, en ningún momento se plantea interés por las culturas o civilizaciones, y el único acercamiento sutil a estas es el hecho de definir como “situación conflictiva” el proceso colonizador.

El descubrimiento de América se enmarca dentro de los viajes europeos en busca de nuevas rutas comerciales y, desde la perspectiva europeísta reinante en los libros, fue el inicio de la hegemonía europea en el mundo. La primera constatación de esto se encuentra en los titulares de los capítulos dedicados a esta cuestión. Sin apenas excepciones, los manuales se refieren a *“la expansión de Europa en la Edad Moderna”*, *“los europeos en tierras lejanas”* o *“Europa encuentra nuevos mundos”*, lo que ya manifiesta un enfoque europeo del tema (Valls, 2004), tal como corroboran fragmentos de texto que pueden extraerse, por ejemplo, de uno de los libros de Vicens Vives (García, et al, 2000):

Se produjo a partir de entonces una apertura espectacular del comercio y de la civilización europeos, que se impusieron en todos los continentes y en todos los mares. La supremacía de Europa durará hasta principios del siglo XX.

En lo que a las culturas precolombinas se refiere, se suele diferenciar entre las tres grandes civilizaciones que llegaron a crear un imperio, como fueron los mayas, aztecas e incas, de las que se destacan los logros comentados anteriormente en matemáticas, astronomía, arquitectura, agricultura y escritura; y por otro lado aquellas otras culturas menos desarrolladas las cuales casi no se analizan.

En España, como media, las sociedades precolombinas ocupan un espacio entre dos y cuatro páginas de los libros de texto, un aumento con respecto a lo que figuraban hace décadas, aunque siga siendo de forma escueta. En comparación también ha evolucionado el trato dado a estas civilizaciones, que ha pasado del *“aborigen salvaje”* a una consideración más desarrollada de su civilización.

Bellati y Gámez (2013) afirmaron que la mención a las civilizaciones prehispanicas se realiza siempre situándolas en tiempos históricos atemporales y se explican en función de lo que se encontraron los europeos en su llegada al continente americano, *“invisibilizando”* a las sociedades y culturas americanas en este proceso histórico. Tal y como enuncian estos autores:

Si a lo largo de los contenidos de Ciencias Sociales no se potencia la visibilidad de continentes como América (...), dejando totalmente al margen el conocimiento global de la pluralidad de culturas a nivel mundial, no se puede exigir al alumnado un conocimiento crítico de la población actual. (...). Toda esta falta de trayectoria y perspectiva histórica del pasado americano puede provocar que el alumnado no se enfrente de un modo intercultural al tema del “Descubrimiento de América” (Bellati y Gámez, 2013:48).

El objetivo socializador de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales, presente en los currículos es el de desarrollar los conceptos de identidad y alteridad, dentro de la competencia social y ciudadana, y de su planteamiento inclusivo en Educación Primaria. Por esto, se adopta el fin de aproximar el alumnado de Primaria a las raíces históricas de las sociedades actuales y a

valorar las diferentes manifestaciones culturales que conviven en un tiempo y espacio determinados.

3. METODOLOGÍA

En la fecha en que se realiza este estudio existen dos cursos escolares en los que tiene lugar la enseñanza del Descubrimiento de América: uno es 5º de Primaria y el otro 2º de E.S.O. La comparativa se establece entre distintos manuales de estos cursos, así como entre manuales del nivel de 2º de E.S.O. del año 2000, último año de vigencia de la L.O.G.S.E. y de 2016, para ver si existe evolución en el tiempo y con el cambio de legislación.

Algo a lo que atentemos desde el punto de vista metodológico es a la comparación cualitativa de la profundidad con que estas temáticas estudiadas son abordadas en los manuales tratados: En 5º de Primaria el de la editorial Luis Vives y Macmillán (Boide et al., 2015), el de Parra, Martín, Navarro y López (2014) para SM, el de Santacana y Zaragoza (2000) también en SM y el del Dep. De Proyectos Educativos (2014). En 2º de la ESO de la editorial Santillana (Calvo et al., 2000), el de Oxford del (Carrasco et al., 2012), el de Fernández (2012), el de García et al. (2000) y el de Burgos y Muñoz (2014). Esto depende directamente de los contenidos históricos asignados a cada curso. En el caso de la secundaria obligatoria, y más concretamente en segundo curso de la ESO, los contenidos a tratar comprenden las etapas de la Edad Media y Moderna, y es complicado dedicar el tiempo requerido al tratamiento de los temas de una manera exhaustiva y profunda

Las categorías y sus correspondientes ítems observados han sido los siguientes:

TABLA 1. ÍTEMS ANALIZADOS EN LA COMPARACIÓN DE LIBROS DE TEXTO.

CUESTIONES DE FORMA Y TRATAMIENTO	CUESTIONES DE CONTENIDO
Extensión del tema de estudio en el libro de texto	Causas del descubrimiento
Extensión con respecto a otras civilizaciones o culturas	Mención a anteriores exploraciones
Tratamiento de los protagonistas de la historia	Cristóbal Colón
Tratamiento de la llegada a América	Culturas precolombinas
	Proceso de colonización
	Importancia del descubrimiento

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

En el caso de los libros de 2º de ESO actuales (Tabla 2), los ejemplos analizados incluyen el Descubrimiento de América como un apartado de una de las unidades didácticas y no destacan a los protagonistas de este de manera aparte sino que los mantienen como partícipes de la historia y de la narración en el texto, sin aportar más datos sobre ellos de los que afectan al hecho del descubrimiento en sí. No dan una gran importancia a las culturas precolombinas, situándolas en la mayoría de los casos en desigualdad con otras culturas de las consideradas influyentes en la cultura española actual, como es la islámica.

En la dualidad Descubrimiento-Conquista, cada palabra toma un protagonismo según el libro que se consulte. A “descubrimiento” siempre se recurre cuando se quiere aludir a los logros tecnológicos alcanzados para hacer realidad la llegada a América, mientras que la “conquista” siempre va relacionada a la supremacía española presente en el mismo acontecimiento. En esta cuestión se puede observar como los libros que hacen mayor hincapié en “conquista”, resaltan en el contenido el dominio sobre los tres imperios amerindios por parte de los españoles, el sometimiento por causas de fuerza y superioridad, y la escasa o nula mención a su desarrollo en ese momento.

TABLA 2. RESULTADOS EN LOS LIBROS DE 2º DE LA ESO.

2º ESO – 2016 - CUESTIONES DE CONTENIDO				
Categoría / ítem		Oxford Ed.	SM	Anaya
CAUSAS DEL DESCUBRIMIENTO	Encuentro casual por búsqueda de nuevas rutas	[...] amb el propòsit d'arribar a les Índies orientals, però on va arribar [...]	[...] Colón estaba convenido de poder alcanzar las costas de Asia [...]	[...] el propósito principal de los descubrimientos era encontrar nuevas rutas [...]
	La de Colón fue una más de las muchas expediciones	[...] els portuguesos van vorejar la costa africana [...] Els relats de Marco Polo [...]	Enrique el Navegante, Bartolomé Díaz, Vasco de Gama...	Indica a los portugueses como iniciadores
	Un navegante más, que pensó una ruta alternativa	[...] Colón, després de negociacions amb els Reis Catòlics [...]	[...] Cristóbal Colón era un navegante genovés convencido de [...]	[...] este navegante ideó llegar a la India por el oeste [...]
CULTURAS PRECOLOMBINAS	Citadas como un descubrimiento más de los navegantes	[...] posteriorment es van dominar els imperis asteca, maia i inca [...]		
	Citadas por su importancia y avances previos a la llegada		[...] tres culturas muy evolucionadas: las culturas Maya y Azteca [...]	
	Citadas como beneficio posterior y su influjo en Europa			En el momento de los descubrimientos no se las cita, aparecen ya en el tema de la Hegemonía española, como fruto de sus conquistas y reparto de tierras, y lo que obtuvieron de las Indias en general

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo sí que coinciden los libros de secundaria en resaltar tres aspectos: el hecho de que Colón fue quien tuvo la idea y la propuso a los Reyes Católicos como empresa comercial; el que fue una expedición más como otras tantas, sin ningún fin místico de encontrar el Nuevo Mundo, y que la llegada a América se produjo de manera casual, interponiéndose entre los navegantes y su objetivo real.

La presentación de las culturas precolombinas resulta sin embargo muy diferente en cada uno de los libros: Oxford las menciona a la llegada de los navegantes anticipando su posterior conquista, SM destaca su desarrollo y civilización en el momento del descubrimiento, y Anaya, por su parte, las trata como el premio de la conquista, refiriéndose a ellas desde el reparto de tierras y lo que los europeos obtuvieron de beneficio. Sí que coinciden en la importancia del descubrimiento para Europa, a nivel de apertura de miras, aunque resaltando la hegemonía de la península ibérica (Castilla y Portugal) por lo que suponía de cara a su riqueza y ampliación de fronteras.

En lo que respecta a los libros de texto de 5º de Primaria (Tabla 3) se observa como el tema del descubrimiento de América se trata de un modo un poco menos profundo, dedicándoles en algunos casos sólo un subapartado dentro de un apartado de la unidad. Igualmente sucinta es la mención a las culturas precolombinas, equiparable a otras culturas que tampoco son trabajadas en profundidad.

TABLA 3. RESULTADOS EN LOS LIBROS DE 5º DE PRIMARIA.

5º PRIMARIA – 2016 - CUESTIONES DE CONTENIDO				
Categoría / ítem		Edelvives	ByMe	SM
CAUSAS DEL DESCUBRIMIENTO	Encuentro casual por búsqueda de nuevas rutas	[...] buscaban una nueva ruta segura que les condujese [...]	[...] Columbus thought he had reached India [...]	[...] El navegant Cristófol Colom va pensar que podria arribar [...]
	Mención a anteriores exploraciones	<p>Ninguna importante</p> <p>Un navegante más, que pensó una ruta alternativa</p>	<p>No hace mención a navegaciones previas</p> <p>[...] Isabel and Fernando finally accepted his proposal (Columbus) [...]</p>	<p>No hay mención a ninguna previa</p> <p>[...] I va demanar ajuda al Reis Catòlics [...]</p>
CULTURAS PRECOLOMBINAS	Citadas como un descubrimiento más de los navegantes	[...] allí vivían una serie de pueblos que se denominaban precolombinos. Entre ellos destacaban [...]	---	[...] on hi havia les civilitzacions Inca, maia i asteca [...]
PROCESO DE COLONIZACIÓN	A la fuerza	[...] A sus habitantes les impusieron la lengua castellana y la religión católica [...]		[...] van ser obligats a treballar en condicions molt dures [...]
	Proceso natural		No hace mención alguna al proceso de conquista	
IMPORTANCIA DEL DESCUBRIMIENTO	Para España	[...] fueron conquistados e integrados a la Corona de Castilla [...]	[...] this made Spain the most powerful country in Europe [...]	[...] els espanyols es van enriquir [...]

Fuente: Elaboración propia

Cristóbal Colón sí que recibe en alguno de ellos un trato protagonista, convirtiéndose en el eje de la narración del Descubrimiento; y siempre pesa más este término frente al de “conquista”.

Todos los libros de 5º de Primaria coinciden en destacar la importancia del descubrimiento para España a nivel de poder con respecto a los demás países. Ninguno de ellos hace mención a otras navegaciones previas a las de Colón, y únicamente en uno se menciona a las tres principales civilizaciones precolombinas como parte del descubrimiento.

5. CONCLUSIONES

Con respecto al tratamiento del hecho histórico hay realidades constatadas e inamovibles que se transmiten fielmente en cualquiera de los cursos y se mantienen con el paso de los años, como las relacionadas con Colón o los motivos de su viaje. No obstante, varía el tratamiento de otros como las culturas precolombinas, en las que todos coinciden en destacar tres de ellas sobre el resto, pero no hay una forma común de tratarlas.

Comparado con el Islam, cuyas aportaciones a la cultura española son indudables, las civilizaciones precolombinas en muchos de los libros no son más que tratadas como indígenas que no tuvieron más remedio que someterse al poder del imperio español, pese a que alguno de estos libros a continuación relata las aportaciones llegadas desde las Indias a nuestro territorio. A pesar de esto, pocos son los que las consideran importantes y reseñables, como si no existieran hasta que los españoles decidieron conquistarlas.

La dualidad Descubrimiento-Conquista peca en ocasiones de ambigüedad, y sería buena idea comenzar por aclarar primero ambos términos. ¿El descubrimiento es solo el momento del avistamiento? ¿La conquista comienza solo en el momento que los españoles empiezan a expoliar y someter? ¿Se debería plantear, en los tiempos que corren, el enfocar la conquista desde un punto de vista más crítico? En el caso de las persecuciones cristianas en los primeros siglos, o del nazismo más reciente, son igualmente abusos de poder y sometimiento a pueblos y colectivos, sin embargo en la conquista de América no se aprecia esa connotación negativa con la que se tratan esos temas mencionados, se enfoca desde un punto de vista heroico, de muestra de poder, e incluso “necesario” para el progreso.

A colación de este tema, en ninguno de los libros aparece el término “mestizaje”, clave en la confluencia de las culturas españolas y amerindias. Quizás sería una buena idea hacer que los alumnos aprendan desde pequeños a llamar a las cosas por su nombre, y no sólo hablar de historias de batallas y héroes.

Dejamos para finalizar dos cuestiones que consideramos serían interesantes llevar a cabo en futuros estudios. Por un lado el profundizar en el entendimiento de los alumnos en torno al concepto de “Descubrimiento de América” y

“Conquista de América”; y por otro lado estudiar la progresión del tratamiento de este hecho histórico a lo largo del tiempo en nuestro país para ver cómo ha ido evolucionando según nuestra propia relación con el continente y el momento vivido en nuestro país. Sería un estudio interesante que podría reivindicar el papel de las culturas amerindias junto al resto de las culturas de influencia en la historia universal a nivel escolar.

6. REFERENCIAS

- Bellatti, I. y Gámez, V. (2013). La historia de Iberoamérica en los currículos escolares: Un enfoque intercultural. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 43-50.
- Boid, A., Watkin, M., Martin, J., Herbert, J., Rodríguez, M. y Palomino, J.M. (2015). *Primary Social Science 5*. Madrid: Editorial Luis Vives y Macmillan Iberia.
- Calvo, A. I., Grence, T., Matesanz, J., Moralejo, P., Oropesa, F. y Ramírez D. (2000). *Mundos, Geografía e Historia 2º E.S.O.* Picanya: Voramar Santillana
- Carrasco, C., Figueira, D., González, G., González, J.L., Marcos, A. y Sierra, G. (2012). *Ciències Socials, Geografia i Història 2n E.S.O. Projecte Adarve*. Madrid: Oxford Educación.
- Departamento de proyectos educativos GE (Ed.) (2014). *Ciencias Sociales, SuperPixépolis 5º Primaria*. Madrid: Editorial Luis Vives
- Díaz, F. (1885) *La educación de los aztecas*. México: Panorama editorial
- Fernández, V. (2012). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Proyecto Conecta 2.0*. Madrid: Ediciones SM.
- García, M., Gatell, C., Llorens, M., Molinero, F., Ortega, R., Pons y J. (2000). *Tiempo 2, Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Alaquàs: Vicens Vives
- Manuel Burgos, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2014). *Geografía e Historia, 2º E.S.O.* Madrid: Anaya
- Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. (2014). *Ciències Socials 5 Primària*. Madrid: Ediciones SM.
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu
- Santacana, J. & Zaragoza, G. (2000). *Ciències Socials, Història. Primer Cicle*. Pinto: Ediciones SM.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Valls, R. (2004). Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia de la educación secundaria. *Aula-Historia Social*, 14, 78-86.

PERCEPCIONES DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO SOBRE EL USO DE CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Iván Andrés Martínez Zapata

*Institución Educativa San José Obrero
Medellín, Colombia
tiplecito@gmail.com*

Joan Pagés Blanch

*Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat*

1. INTRODUCCIÓN

Los avances de la investigación que presentamos en esta aportación parten de la necesidad de desarrollar alternativas en la enseñanza de las ciencias sociales en las que pueda apoyarse el profesorado y conduzcan al aprendizaje de conocimientos socialmente relevantes en los y las estudiantes colombianos.

En esta investigación analizamos el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales y aportamos ideas para la innovación de la práctica de su enseñanza en el profesorado. Partimos de una construcción curricular alternativa que sirva de apoyo para redimensionar el currículo prescrito. Esperamos que los resultados de esta investigación ayuden a abrir caminos para la formación ciudadana de nuestros estudiantes a través de unos contenidos sociales relevantes que no siempre se abordan en las escuelas con la profundidad necesaria. En el trabajo abordamos las percepciones y las prácticas de un grupo de docentes de ciencias sociales de Colombia y proponemos una construcción curricular alternativa, que sirva de apoyo al profesorado en el diseño de secuencias didácticas. Para ello tomamos como referente la siguiente pregunta: *¿Pueden las letras de las canciones contribuir al aprendizaje de los contenidos socialmente relevantes en los estudiantes de la educación básica secundaria?*

Para responder esta pregunta se van a desarrollar los siguientes objetivos:

- Mostrar el uso de las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales por parte del profesorado en la educación básica secundaria en la ciudad de Medellín.
- Analizar la función que cumplen las canciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

- Valorar la percepción del profesorado sobre el uso de la didáctica del área de ciencias sociales centrada en canciones para los grados 6° a 8° en instituciones educativas del sector público de la ciudad de Medellín durante el año 2016.
- Interpretar y valorar las percepciones de los aprendizajes logrados por los estudiantes participantes en la investigación sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales.

2. EL USO DE LAS CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El uso de las canciones no es ninguna novedad en la enseñanza ni en la investigación didáctica como demuestran los trabajos existentes (Azambuja y Schmidt, 2012). Existen investigaciones que se han centrado en comprobar los resultados de la enseñanza de contenidos históricos a través de las canciones. Pero también han sido usadas en geografía y en otras disciplinas sociales.

Algunos autores han utilizado las canciones para el estudio de problemas políticos, sociales y económicos. En algunos trabajos se ha considerado el papel de los cantantes como referentes que narran su percepción de los hechos o acontecimientos sucedidos en el siglo XIX y XX (Palmer, 1998; Singer, 1997; Steven, 2007). Las canciones son una fuente de información importante porque su función es servir de apoyo para la comprensión del pasado a partir de estimular inicialmente las emociones de los estudiantes.

Hemos podido comprobar que las finalidades de las propuestas y de las investigaciones realizadas en torno al uso de las canciones son variadas. Así, por ejemplo, se han empleado canciones para realizar denuncias públicas en el ámbito social y político a través de géneros como el rap (VVAA, 2017). Este se usa como mecanismo para escuchar las voces de los que han sido silenciados en la cotidianidad. (Turner, 1979, 2008).

Se han sugerido también para la enseñanza de valores éticos, ambientales o contar narrativas, desde los corridos mexicanos que han sido utilizados para motivar el sentido de pertenencia a lugares y territorios (Valenzuela, 2004). También se han empleado como mecanismo ideológico para incentivar el espíritu patriótico y fortalecer las ideologías dominantes (Muñoz, 2011).

El contenido de las canciones puede estar orientado a cualquier tema y a cualquier ámbito. En algunos ejemplos, se ha focalizado en aquellos grupos y colectivos que son silenciados en los currículos prescritos, como las mujeres, las minorías étnicas o sexuales. Las experiencias realizadas sugieren que la utilización de las canciones por parte del alumnado se realice desde una perspectiva emocional, buscando la cercanía al problema desde la música. Posteriormente,

en el trabajo que se proponga realizar el profesorado deberá orientar al alumnado hacia la dimensión racional.

3. LA TEORÍA FUNDAMENTADA, UNA METODOLOGÍA PARA COMPRENDER LA PRÁCTICA

Esta investigación se enmarca en el *paradigma* cualitativo porque trata de comprender las interacciones que se desarrollan entre profesores y alumnos en la enseñanza de contenidos de ciencias sociales a través de las letras de las canciones. Al ser un estudio cualitativo, y contextualizado en una realidad determinada, no pretendemos definir leyes sino comprender problemas que pueden ser locales y solucionados sin ser una fórmula aplicable a todos los contextos. Este estudio se apoya en la teoría fundamentada porque los datos emergen de la práctica y nos permitirá construir relaciones para comprender la realidad desde las descripciones particulares del contexto tratando de vislumbrar posibles interpretaciones más globales. Creemos que la teoría fundamentada nos dará los elementos necesarios para interpretar el problema que hemos planteado y tratar de comprender desde nuestras particularidades su marco explicativo.

Al respecto Cuñat nos dice que *“La teoría fundamentada propone construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes”* y que es un método útil para *“recoger los datos desde una amplia fuente de recursos”* (2007: 1, 9).

En nuestra investigación, los datos obtenidos provienen de varias fuentes: el cuestionario, las entrevistas, los grupos focales, las secuencias didácticas diseñadas para los maestros y modificadas por ellos. De igual manera, las respuestas de los estudiantes o las actividades realizadas por ellos son fuentes para analizar sus aprendizajes.

Desde esta perspectiva la teoría fundamentada nos permite orientar la investigación realizando una codificación abierta. Es decir, partiendo de las categorías que van emergiendo en la investigación para orientar los datos y obtener mayor claridad sobre la pregunta planteada, antes de llegar a un nivel de comprensión más complejo.

Según Gago, *“una codificación abierta se caracteriza por dividir datos en partes discretas... comparando semejanzas y diferencias entre si y haciendo preguntas del fenómeno que expresan los datos”*. (2007:73).

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PROVISIONALES

Una vez construido el marco teórico, y decidida la metodología de la investigación, se inició el trabajo de campo el cual se realizó a partir de las siguientes fases:

- A. Indagación sobre aquellas canciones que pueden ser utilizadas en la enseñanza de las ciencias sociales según los contenidos de los estándares de ciencias sociales en Colombia.
- B. Elaboración, realización y análisis de un cuestionario con el uso de las canciones entre el profesorado de Medellín.
- C. Diseño de secuencias didácticas centradas en el uso de las canciones y seminario de formación del profesorado.
- D. Implementación y observación del desarrollo de las secuencias didácticas.
- E. Interpretación de la información obtenida del proceso y elaboración del informe final

5. CANCIONES PARA ENSEÑAR EN EL AULA LAS CIENCIAS SOCIALES

Desde el año 2015 y 2016 se han ido rastreando canciones a fin de elaborar un banco de datos que se podrían utilizar en la enseñanza de los contenidos específicos en los estándares de ciencias sociales de la educación secundaria y media colombiana. Fundamentalmente nos hemos centrado en los grados 6º a 11º y en canciones que permitan plantear contenidos históricos, geográficos, políticos, económicos y sociales de la realidad local, nacional o global.

El número de canciones halladas es abundante y abarca diversos géneros musicales, que van desde la música tradicional colombiana, pasando por el rock, la canción social, los ritmos antillanos, el tango, los corridos prohibidos, los corridos mexicanos, la música brasilera o géneros de otras latitudes los cuales alcanzan un número aproximado de 150 canciones para desarrollar diferentes contenidos.

6. PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS SOBRE EL USO DE LA CANCIÓN DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Las percepciones del profesorado se indagaron después de realizar un seminario de formación, con ejemplos de secuencias didácticas centradas en el uso de canciones y de haberlas aplicado en sus aulas. Se entrevistó individualmente a

cinco profesores para conocer su valoración sobre la implementación de la secuencia didáctica, las decisiones que tomaron para su aplicación en el aula, los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes y las recomendaciones para mejorar la propuesta desde el ámbito curricular y didáctico ante las dificultades que hubiesen tenido durante el proceso. Las entrevistas fueron semiestructuradas en todos los casos. En ellas los maestros valoraron positivamente la organización y planeación de la secuencia didáctica.

Un ejemplo del diseño de estas secuencias fue la que abordó el contenido sobre “los derechos humanos en Colombia”. Esta secuencia se centró en la desaparición forzada. La canción fue Desapariciones. Esta secuencia fue implementada para el grado 8 de básica secundaria en la I.E. San José Obrero de Medellín. Al respecto un profesor participante de la investigación expresó:

Profesor X: *“Si hay algo que al estudiante le gusta, queda satisfecho, así tenga que trabajar mucho, es cuando él sabe que hay un trabajo organizado, planeado y estructurado, eso fue lo que sucedió.*

Es un trabajo muy estructurado, muy bien pensado, muy bien elaborado desde la música. Todo un proceso, toda una secuencia que va desde el trabajo individual al trabajo colectivo y vuelve al trabajo individual. Es una estructura donde el estudiante cuando ve que no hace todo el rato lo mismo, sino que uno le cambia, primero individual luego en parejas, luego en grupo, luego otra individual y esa dinámica al estudiante le gusta. A mí me pareció que es un trabajo muy bonito, muy organizado, la diferencia es que ahí había una planeación muy bien realizada, muy bien pensada”.

Los profesores explicaron que en el 90% de los casos, los estudiantes expresaron su satisfacción por este tipo de estrategias en clase. Coinciden en que aplicar la secuencia incrementó el nivel de concentración de los estudiantes a medida que iban respondiendo cada una de las actividades y se evidenciaba en el nivel de participación y presentación de juicios críticos elaborados por ellos. Los profesores en general consideraron que este tipo de estrategias debe formar parte de sus prácticas de aula y del diseño curricular, ya que en reiteradas ocasiones los alumnos solicitaron al profesor continuar trabajando de esta manera porque sintieron que esto incidió en su motivación y en su aprendizaje.

A los alumnos se les entregó un cuestionario para identificar sus percepciones y fue contestado por una muestra de 60 estudiantes de las cinco instituciones educativas participantes de los grados 6 a 8 de básica secundaria en la ciudad de Medellín después de la implementación de la secuencia didáctica. Sus opiniones en general son bastante homogéneas. La mayoría valoró positivamente el uso de la canción como metodología de enseñanza. Entre un 80% y un 100% consideraron que las letras de las canciones son más comprensibles para ellos, porque cuentan historias alusivas a la vida real y les ubican en realidades que no conocían en profundidad.

El cuestionario nos permitió identificar que las innovaciones didácticas parten principalmente de una planeación intencionada del profesorado, pero anclada a una realidad tangible que no se aleja de la cotidianidad de los alumnos. Los mensajes cortos, directos y musicalizados son muy atractivos para los jóvenes. Las melodías, los esquemas rítmicos llamativos, facilitan la comprensión y el recuerdo de los contenidos que podrían tornarse complejos ante la explicación del profesor. Un ejemplo de la percepción de un alumno con respecto a la secuencia “los derechos laborales en Colombia” implementada en el grado 8° de la I.E. Santa Elena fue la siguiente:

Estudiante X: *“Yo he conocido la música, pues por lo que yo bailo. Yo bailo pues el tema cultural, porque cada canción refleja una historia, la historia de lo que ha pasado en el país, lo que representa, con los movimientos se refleja la historia, me pareció muy interesante que a partir de la música se conozca más, otros estudiantes que no han tocado el tema de la historia de Colombia conozcan más de ella a partir de la música y me parece muy interesante me gustó mucho”.* ¿Te llamo la atención?

“Si mucho y la relacioné también con el trabajo de los derechos laborales, la canción es muy clara y entendible; fue un ritmo pesado (se usó una canción de género punk); La canción reflejaba mucho lo que es el acoso laboral y lo que pasa a los ciudadanos para poder entrar a un trabajo y que los despidan después de cierto tiempo, que los despidan por un motivo, solamente para buscar gente nueva para no dejarlos jubilarse”.

Los alumnos, en general, coincidieron que las estrategias más útiles para mejorar se relacionan principalmente con el uso de canciones de diversos géneros y temas musicales. Sugirieron estrategias con más canciones y contenidos comprensibles, que fueran más agradables para escuchar sin perder de vista que se emplee un ritmo pegajoso. Finalmente, expresan la necesidad de hacer procesos de interpretación del contenido de las canciones.

7. CONCLUSIONES PARCIALES

Es una realidad que el conocimiento ya no se encuentra solo en la escuela y por esta razón, los profesores debemos procurar diseñar estrategias para que el currículo tenga sentido en nuestros alumnos tanto en su formación ciudadana como en la resolución de sus problemas cotidianos. Una propuesta es el uso de la canción, un recurso al alcance para cualquier profesor. Sin embargo, las canciones aún siguen relegadas en el diseño curricular en las ciencias sociales.

Los resultados del cuestionario en los estudiantes de 10 a 15 años explican lo que está sucediendo en la escuela, la práctica del profesorado, el currículo, los contenidos en la enseñanza, el uso de estrategias, sus propios procesos de

aprendizaje, así como sus intereses frente al conocimiento y los cambios que se están produciendo en la sociedad. Sus respuestas son una expresión clara para repensar nuestro quehacer cotidiano y contribuir de manera urgente a un cambio en la educación dado que muchos de los problemas que nos aquejan en el presente pueden ser resueltos desde este ámbito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azambuja, L. de; Schmidt, M. A. (2012). A canção vai à escola: perspectivas da Educação. *EntreVer, Florianópolis*, 2 (2), p. 225-247.
- Cuñat, Ruben. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: *XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2, (Comunicaciones), pág. 44.
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. vol. 1, 68 - 88.
- Edward, A. (1993). *Positive of rap music in the classroom*. Educational Resources Information Center (ERIC), 1-18.
- Erler, M. F. (2004). Exploring World Cultures with Music. National Council for the Social Studies. *Social Studies and the Young Learner* 17(1), 30-32.
- Hidalgo, M^a B. (2010). Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales. *XXI. Revista de Educación*, 12, 213-223.
- Iglesias, A.M. (2011). La canción francesa como transmisora de ideología: análisis lingüístico de la canción "La bête" de Zebda. *Synergies Espagne*, 4, 77-84
- Martínez, I. A. (2014). *Las continuidades y los cambios en los aprendizajes de los estudiantes de grado 8º a partir del diseño de una unidad didáctica basada en canciones con contenido político*. Trabajo final de Master en Educación (Didáctica de las ciencias sociales). Departamento de Didáctica de la lengua, de la literatura y de las ciencias sociales. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Muñoz, D. (2011). Música e Ideología en el día de la Hispanidad durante el primer Franquismo. El canto de la musa. *Revista Digital de Humanidades*, 4, Abril, 12-20.
- Palmer, J. (1998). Using songs as original sources in History and Government Classes. The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71, 221-223.
- Sáenz, M.N. (2006). Las Canciones infantiles ¿Un recurso para la enseñanza de la historia? *Campo Abierto*, 25, 78.

- Singer, A. (1997). Using songs to teach Labor History. *OAH -Organization of American Historian*. Vol. 11, No. 2, (Winter, 1997), 13-16.
- Stevens, R.L. (2007) Using Music to Teach About the Great Depression, *Social Education*, 71 (1), 15-18.
- Turner, T. (2008). The Bear is Still Singing: Creating Lyrics with Social Studies. National Council for the Social Studies. *Social Studies and the Young Learner* 21 (1), 11-14.
- VVAA (2017). El rap entra a l'aula. *Perspectiva Escolar*, 391.

Y FUERA DEL AULA, ¿QUIÉNES SON SUS PROTAGONISTAS?

Mariona Massip i Sabater

Dpto Didáctica de las Ciencias Sociales

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Mariona.Massip@uab.cat

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 70 una investigación de la UNESCO conmocionó el mundo educativo al exponer que sólo entre el 5% y el 10% del aprendizaje de una persona se realiza en el entorno escolar, a pesar de que las experiencias en la educación reglada sean de gran trascendencia e importancia. ¡Qué primordial es, pues, intentar conocer parte del 90% restante! Este conjunto de ideas, opiniones, valores e informaciones que ayudan a explicar una realidad y que conocemos como *representaciones sociales* (Moscovici, 1976), forman parte de las estructuras sobre las que se asentarán los nuevos aprendizajes (Santisteban, 2009); como profesores consideramos fundamental conocer cómo son, en tanto que el aprendizaje consiste, en parte, en poder modificarlas.

Son muchos los estudios que analizan quién protagoniza la historia escolar. Pero si en las representaciones históricas del alumnado influyen muchos otros agentes, si su construcción se va formando de manera inconsciente al jugar, ver películas, leer cuentos o andar museos, nosotros nos preguntamos: ¿Y fuera del aula? ¿Quiénes protagonizan la historia no escolar? ¿Quién no? ¿Quién aparece en la historia que aprenden nuestros alumnos cuando creen que no están aprendiendo historia? ¿Cuando están construyendo sus representaciones sociales?

2. MARCO TEÓRICO

Si el proceso de aprendizaje los nuevos conceptos se asientan en las estructuras anteriores (Santisteban, 2009), estudiar las representaciones sociales es clave para la enseñanza. Procedente de la psicología social, de trabajos destacados como los de Moscovici (1976) y Jodelet (1989), el concepto de “representaciones sociales” hace referencia a un conjunto de opiniones, informaciones y va-

lores que ayuda a explicar una realidad. Este concepto nos gusta especialmente porque se vincula con las construcciones sociales del conocimiento propias del socioconstructivismo planteado por Vygotsky, y sobre todo porque pone el énfasis en el origen social –no sólo escolar– del conocimiento de las personas.

El pasado año presentamos un estudio basado en el protagonismo humano de las representaciones sociales sobre la historia del alumnado, donde detectamos que en éstas las personas no tienen un papel predominante; que, a pesar de las posibilidades empáticas evidenciadas en los y las alumnas, cuando aparecen lo hacen de manera bastante deshumanizada, y que es evidente la persistencia de colectivos invisibles (Massip & Pagès, 2015, 2016). Desde el grupo GREDICS, de la Universitat Autònoma de Barcelona, se desarrolla una línea de investigación centrado en los y las protagonistas de la historia escolar. Contamos con los estudios de Joan Pagès (2015; 2014; 2013; 2012; 2011), Edda Sant (2012; 2011), Gabriel Vilallón (2015; 2013), Osvaldo Mariotto Cerezer (2014) y las tesis de Sixtina Pinochet (2015) y Osvaldo Marolla sobre la presencia de colectivos históricamente invisibilizados en los currícula escolares. Según Gabriel Vilallón y Joan Pagès, así como la historiografía y la investigación histórica han avanzado mucho en la diversificación de los actores y protagonistas históricos, no podemos decir el mismo del currículum escolar y los libros de texto, aunque en estos últimos sí que se ha notado una tendencia de incorporación de la mujer (Pagès y Vilallón, 2013:119).

La incorporación de nuevos protagonistas y la democratización de los agentes históricos en el currículum escolar es fundamental, por un lado, para favorecer la identificación de los alumnos con las realidades, personas y experiencias con las que se ponen en contacto en el entorno escolar (Pagès y Vilallón, 2013; Husbands, 1996). Por otro, para la construcción de un presente y un futuro en el que todo el mundo se considere actor y protagonista.

Estos inestimables estudios hacen referencia a diferentes aspectos del aprendizaje escolar; nuestra aportación quiere centrarse en el protagonismo y los personajes de la historia no escolar, aquella que rodea a los alumnos a lo largo de toda su vida y también contribuye a su aprendizaje y a la construcción de sus representaciones sociales. Nuestra perspectiva se enmarca en una teoría historiográfica que encuentra sus principios fundamentales en los Annales y se influencia de las miradas y aportaciones de la Historia Cultural, los estudios microhistóricos vinculados al creciente éxito de las mentalidades, la vida cotidiana, la historia social y los sectores históricamente invisibilizados combinadas con las nuevas tendencias de la macrohistoria que, sin detenerse en peculiaridades culturales o nacionales, permiten comprender procesos humanos sin perder de vista el componente atómico de cada uno de ellos: las realidades humanas. La implicación ideológica de este marco historiográfico es la voluntad de una historia comprometida socialmente que, “a partir de voces altas y bajas, grandes y pequeñas” (Fontana, 2000:351) sea una historia de todos (y todas)

que nos permita entender la complejidad del mundo y la sociedad y permita comprendernos y mejorar como seres humanos.

3. METODOLOGÍA Y CONCRECIÓN DEL ESTUDIO

Nuestro estudio se centra en el análisis de los protagonistas que aparece en aquellos recursos que pueden influir en la construcción de las representaciones sociales históricas del alumnado de Ed. Primaria del Estado Español y, en concreto, de Cataluña.

Revisando los agentes influyentes considerados por GREDICS en su participación a las investigaciones de *Récits de l'histoire nationale par les élèves* (2014), analizamos los protagonistas que aparecen en: **obras cinematográficas, obras literarias y juguetes con contenido histórico, destinados a un público infantil de entre 6 y 12 años (Educación Primaria) y publicados o distribuidos entre los años 2014 y 2016.** Dejamos para futuros estudios el análisis de juegos de mesa, series, videojuegos y aplicaciones digitales. Para el análisis de estos recursos o productos, nos hemos centrados en las siguientes preguntas e ítems:

Obras cinematográficas y obras literarias

Título:

Año de publicación/estrena:

La historia se desarrolla en (espacio geográfico/espacio temporal):

	Nombre	Atributos	Procedencia		Es humano?		Género			Edad		Caract. humanizadoras					
			Geog.	Cronolog.	Si	No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I	A	V	Prof/estrat	Bio	So	Ment	Em	
Protagonistas																	
Pers onajes																	

Juguetes

Nombre:

Descripción:

Escena se ubica en (espacio geográfico y temporal)

	Es humano?	Género		Edad	Prof/estrato	Color piel	Objetos/atributos
Personas	sí no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I A V			

4. RECURSOS ANALIZADOS

¿Qué obras cinematográficas, obras literarias y juguetes con contenido histórico, destinados a un público infantil de entre 6 y 12 años (Educación Primaria) se han publicado o distribuido entre los años 2014 y 2016 en Cataluña?

Obras cinematográficas: Se han estrenado en los cines catalanes y españoles un total de 56 películas infantiles, 5 de las cuales hemos considerado como históricas o con contenido histórico.

Obras literarias: Analizamos los catálogos de las principales editoriales LII catalanas: Edicions62, Cruïlla, La Galera, Edebé, Baula, Kalandraka, BiraBiro y Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Encontramos 18 títulos que responden a las características marcadas.

Juguetes: A diferencia de los grupos anteriores, nos fijamos no en lo que se produce, sino en lo que puede ser comprado. Recurrimos a las cuatro cadenas de comercio físico más utilizadas en la adquisición de juguetes (Toys'rus, Drim, Juguettos y Abacus) para analizar su oferta en los catálogos oficiales. Encontramos 2 productos concretos y 4 colecciones.

5. RESULTADOS

Obras cinematográficas:

De entre las diferentes películas analizadas, podemos hacer 3 categorías según la relación entre los protagonistas y el tiempo histórico de la narración:

- a) Los protagonistas pertenecen al tiempo histórico en el que se ubican los hechos: 2 películas
- b) Los protagonistas pertenecen al presente y viajan a tiempos históricos diferentes: 2 películas
- c) Se presentan gran variedad de escenarios históricos: 1 película

Categoría a)

La saga de *Ice Age* se ubica cronológicamente en la última era glacial terrestre, en la que ya hablamos de presencia humana. Puede generar ideas sobre la prehistoria, aunque ni sus protagonistas ni sus historias ya nada tiene que ver con la historia humana. Por otro lado, *Vaiana* (0,5 M de espectadores en el estado) se ubica en la Polinesia precolonial y en su mitología: la protagonista es una mujer con atributos de valentía y sensibilidad, y en los escenarios de su cotidianidad aparecen colectivos de hombres, mujeres, niños y niñas viviendo de manera pacífica.

Categoría b)

En el caso de *Atrapa la bandera* la distancia entre el tiempo del presente y en el que se viaja es mínimo. Se muestra a los personajes en entornos cotidianos y humanizados; las diferencias de género son bastante presentes.

En el caso de *Las aventuras de Mr Peabody y Sherman* encontramos, en los diferentes escenarios históricos a los que se viaja, una prevalencia de personalidades reconocidas con altos grados de humanización: muestran debilidades, explicitan necesidades biológicas, demuestran sentimientos, expresan opiniones. En todas las épocas aparecen hombres y mujeres de manera equilibrada, distintos grupos económicos y sociales, y algunas escenas cotidianas

Categoría c)

Nos referimos en este caso a *Los Minions* (4.3M espectadores en el España), en los que se hace un repaso por algunos escenarios históricos hasta desarrollar la mayor parte de la narración en Estados Unidos e Inglaterra en el año 1968. Hasta entonces no aparece ninguna mujer o niño/a, sólo hombres blancos y personajes ficticios. En 1968 sí que aparece alguna mujer en un mundo de hombres, pero no se dibuja un mundo de mujeres y hombres. Los protagonistas no representan humanos, pero tienen morfología varonil y sus nombres son todos ellos masculinos.

Obras literarias:

De entre las diferentes obras literarias analizadas, podemos hacer 3 categorías según la relación entre los protagonistas y el tiempo histórico de la narración:

- Los protagonistas pertenecen al tiempo histórico en el que se ubican los hechos
- Los protagonistas pertenecen al presente y viajan a tiempos históricos diferentes
- Se presentan gran variedad de escenarios históricos. No hay unos protagonistas claros

RELACIÓN PORCENTUAL ENTRE LOS 18 TÍTULOS ANALIZADOS, SEGÚN SU CATEGORÍA



Categoría a)

Entre las 12 narraciones de esta categorías, encontramos claras características compartidas: la prevalencia de los protagonistas infantiles; la hegemonía de los protagonistas masculinos muy por encima de los femeninos; la caracterización humana de los personajes principales a partir de sentimientos y emociones; la exaltación de valores como la valentía, el compañerismo y la amistad, y la tendencia aventurera y exploradora de los protagonistas.

Una gran diferencia que nos permite diferenciar dos grupos en esta misma categoría es el presentismo que encontramos en los 8 títulos de la colección *Dinoamics*, en los que los protagonistas crean empatía con el lector a través de unas rutinas, preocupaciones y motivaciones propias del niño/a del siglo XXI en un entorno presuntamente prehistórico, con muchos anacronismos. En cambio, los otros 4 títulos (*Bernat i el pirata*; *El bandoler de la Corona*; *Jaume I*; *Ramon Llull*) intentan la contextualización histórica y adaptan el personaje a ésta, creando el vínculo empático con el lector a través de sentimientos que éste puede comprender y compartir. En estas obras nos encontramos personajes de diferentes clases sociales, aunque perviven algunos estereotipos y los personajes femeninos son anecdóticos.

Categoría b)

De carácter plenamente aventurero, se nos presenta a unos protagonistas actuales que aparecen en contextos históricos distintos a partir de viajes en el tiempo. Para primeros lectores, *El petit drac Coco a Egipte* está protagonizado por personajes zoomorfos que se encuentran en un Egipto estereotipado y centrado en una nobleza faraónica básicamente masculina.

En cambio, los dos primeros volúmenes de *Els forasters del temps* nos llaman la atención no sólo por su brillante rigor contextual, sino por la voz que se da a los personajes. La empatía lector-personajes se crea básicamente a partir de los protagonistas, y los “otros históricos” adultos aparecen en principio como hostiles y peligrosos; pero los niños y niñas del nuevo contexto histórico sirven de conector y permiten no sólo la empatía con los protagonistas y el lector, si no también la comprensión de las realidades complejas a nivel social, ideológico o político que se están viviendo. Con una caracterización altamente humanizada (se explicitan necesidades y peculiaridades biológicas, sociales, mentales y emocionales), los protagonistas entran en contacto con una gran variedad de personas y colectivos sociales, en entornos que se describen desde lo cotidiano. Las temáticas o espacios geotemporales no evitan los tópicos, pero se abordan desde ángulos desinvisibilizadores en los que se da voz a esclavos e indígenas. Hay un claro intento de igualar la aportación de ambos géneros, y son los únicos títulos en los que aparecen ancianos referenciados.

Categoría c)

Encontramos dos propuestas distintas: *La màquina del temps* nos “fotografía” algunos momentos históricos de contextos euroasiáticos en los que la diversificación de agentes y experiencias humanas se hace más evidente a más proximidad con el tiempo actual; en *Història de Catalunya* y *Atles de Catalunya* las diapositivas hacen un repaso temporal al territorio catalán, español, peninsular y euro-mediterráneo dibujando, en todo momento, hombres y mujeres, niños y niñas, realizando gran variedad de actividades lúdicas o económicas, reflejando así diversidad de clases, estamentos y grupos socioculturales.

Juguetes

En los juguetes analizados encontramos tres grandes temáticas o espacios sociales y geotemporales: la Europa medieval, el oeste norteamericano durante la expansión colonial y la piratería de los siglos XVII y XVIII.

Entre todos los juguetes que reproducen escenarios medievales encontramos un total de 33 personajes: 1 mujer, 30 hombres y 2 personajes fantásticos.

El 84'8% de las figuras reproducen a soldados o caballeros; el 6% son monarcas.

El 100% de los personajes humanos son adultos de piel blanca.

En los escenarios del oeste americano sumamos un total de 37 personajes:
El 84% son hombres, el 16% son mujeres.

El 89.2% son adultos, el 10.8% son niños/as

El 67.5% son población colonial, el 32.5% son nativos americanos (3 de ellos -8%- identificados concretamente como *sioux*)

De la población colonial, un 32.5% son soldados (confederados, de la unión o indeterminados), un 13.5% son vaqueros y un 8% son bandidos. Encontramos también 1 sheriff (2.7%) y 4 personajes clasificados como "familia del oeste"

De entre las 12 figuras de nativos americanos sólo se diferencia 1 jefe indio y 2 mujeres (una adulta y una niña).

En los productos inspirados en la piratería moderna contamos un total de 29 personajes: 23 (79%) son piratas; 5 (17%) son soldados y 1 es un náufrago.

Aparece una sola mujer (3.4%), pirata. En las edades, contabilizamos 3 ancianos, 1 niño y 25 adultos, todos ellos de piel blanca excepto uno, de piel negra.

En la colección "La aventura de la Historia" (Playmobil) encontramos un total de 60 figuras que buscan la diversificación cronológica y geográfica para hacer referencia a un gran número de etapas y momentos de la historia de la humanidad con mirada global. Aunque esta intención es clara, el análisis de los 60 personajes nos deja frente a un gran desequilibrio:

El 100% son hombres, frente a un 0% de mujeres.

El 100% son adultos o ancianos, frente a un 0% de niños/as.

5 de ellos (8%) no son personajes reales (dioses, personajes de ficción)

Un 80% son blancos o asiáticos; un 15 % son mulatos y sólo 3 figuras (5%) son negras.

Si miramos las procedencias geográficas, vemos que un 63.3% son europeos; un 16.6% son americanos; un 11% son asiáticos y un 5% son africanos.

Especificamos la relación de sus ocupaciones a continuación:

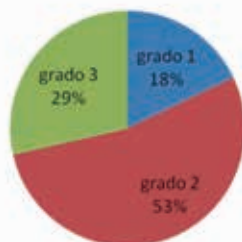


6. CONCLUSIONES

Después analizar todos los recursos, los clasificamos en 3 grados:

1. Grado 1: Los personajes aparecen humanizados, hay una clara diversificación de personajes y protagonistas (género, edad, posición social, procedencia) y se da voz a los invisibles.
2. Grado 2: Diversificación parcial de protagonistas y personajes, intentos de humanización y diversificación, pero con pervivencia de estereotipos

Relación de Grados de los Recursos Utilizados



3. Grado 3: Exclusión evidente de protagonistas y personajes con pervivencia de estereotipos.

Evidenciamos una tendencia positiva hacia la diversificación de protagonistas y personajes en los recursos infantiles analizados, pudiendo atribuir la mitad de ellos al segundo grado. Aquellos con los protagonistas más humanizados, diversificados y que optan por la desinvisibilización de agentes son aún minoría.

Nos preocupan los datos cualitativos escondidos detrás de los cuantitativos: son precisamente los recursos del grado 3, marcados por la exclusión, los estereotipos y la deshumanización, los que tienen más difusión entre el público infantil (juguetes como las colecciones *Playmobil*; películas como *Los Minions*, una de las más taquilleras de los últimos años)

Sacamos, además, las siguientes conclusiones:

- Se evidencia, en los recursos literarios, la prevalencia por el uso de protagonistas infantiles
- Nos sorprenden positivamente algunos recursos, sobretudo literarios (*Els forasters del temps*; *Història/Atles de Catalunya*) altamente humanizados, de clara diversificación de agentes protagónicos y que dan voz expresa a in-

visibles y realidades sociales muy complejas. Su difusión entre el público infantil es muy reducida.

- La enfermedad, la vejez, la marginación o el hambre siguen siendo temáticas invisibles; sólo son abordadas por los libros *Els forasters del temps*.
- Nos preocupan algunos recursos de alta difusión que introducen personajes no humanos en los discursos históricos, ya que en pasados estudios vimos que un 3% del alumnado encuestado consideró como protagonistas históricos personajes no humanos (Massip & Pagès, 2015)
- Los escenarios geotemporales tienden a repetirse, convirtiéndose en tópicos utilizados por los diferentes recursos (prehistoria paleolítica, Egipto faraónico, Medioevo europeo feudal, piratería moderna, expansión colonial en el oeste americano)

Creemos fundamental que el profesorado conozca los recursos que los alumnos de educación primaria pueden tener a su alcance, no tanto por si considera oportuno usarlos, si no porque éstos configuran sus representaciones sociales históricas, y es necesario conocer las ideas que transmiten para poder aprovecharlas en el aula, mirarlas críticamente, deconstruirlas con el alumnado. ¿Por qué hay gentes silenciadas? ¿Por qué hay temas que nunca aparecen? ¿Por qué hay libros en los que se empatiza con esclavos negros y un niño sioux puede hablar con una niña colona sobre los problemas de los tratados territoriales y en cambio en los juguetes no hay negros y sólo aparecen soldados? ¿Por qué si el 52% de la población son mujeres, en las películas más taquilleras y los juguetes más vendidos no aparecen? ¿Por qué hay personas que aparecen y personas que no? ¿No es esencial hablar de esto con nuestros niños, con nuestras niñas?

Protagonismo e invisibilidad van de la mano, y acompañan a nuestros alumnos a lo largo de su vida, dentro y fuera del aula, configurando constantemente ideas sobre los que han sido y los que no, sobre los que pueden y los que no, sobre los que tienen voz y los que no la tienen; sobre los que no construirán el futuro y los que sí lo harán.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Cerezer, O. M. y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña, en Pagès, J.; Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. AUPDCS/Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, vol. 2, 37-44
- Fontana, J (2000). *La història dels homes*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Husbands, C (1996). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press.

- Massip, M y Pagès, J. (2016): Humanos frente a humanos: la necesidad de humanizar la historia escolar. En García, Aroyo, Andreu (Ed) *XXVII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteritorar desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para la ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. a: FARR, R.M. & -MOSCOVICI, S. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-70
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 357, 9-17
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* nº 3. Publicación semestral editada por el Doctorado en Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, 129-146
- Santisteban, A (2009): El conocimiento social. *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona*. Document digital.
- Vilallón, G.; Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136

8. RECURSOS ANALIZADOS

Films

- Las aventuras de Peabody y Sherman (2014)
- Los Minions (2015)
- Atrapa la bandera (2015)
- Ice Age – collision course (2016)
- Vaiana (2016)

Literatura

- Castanyer, X (2014) En Bernat i el pirata Barba-rossa. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Castanyer, X (2015) El bandoler de la corona. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Garcia, D (2016) Jaume I i el vuitè passadís. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- Martí, M (2015) La màquina del temps. Barcelona: Editorial cruïlla
- Pau, A (2014) Dinoamics: amics per força. Barcelona: Estrella polar, Grup62

- Pau, A (2014) *Dinoamics: el robatori dels plàtans rostits*. Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2014) *Dinoamics: alarma T-Rex!* Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2014) *Dinoamics: atrapats al gel dinozoic*. Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2015) *Dinoamics: un desafiament a bastonades!* Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2015) *Dinoamics: cadell d'home en perill*. Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2015) *Dinoamics: el monstre de la llacuna dinozoica*. Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Pau, A (2015) *Dinoamics: una prehistoexcursió de por*. Barcelona: Estrella polar, Grup62
- Santiago, R (2016) *Els forasters del temps: l'aventura dels Vallbona al Far West*. Barcelona: Editorial Cruïlla
- Santiago, R (2016) *Els forasters del temps: l'aventura dels Vallbona i l'últim cavaller*. Barcelona: Editorial Cruïlla
- Segnier, I (2015) *El petit Drac Coco a Egipte*. Barcelona: La Galera
- Solé, JM et altr (2014) *Història de Catalunya*. Barcelona: Edicions 62
- Solé, JM et altr (2014) *Atles de Catalunya*. Barcelona: Edicions 62
- Soler, A (2015) *Ramon Llull*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Juguets

- Western City Construction, de Smoby
- Castle, de Play Set
- Colección "Western", de Playmobil
- Colección "Pirates", de Playmobil
- Colección "Knights", de Playmobil
- La gran aventura de la Historia, de Playmobil



EL PAISAJE Y SU INTERPRETACIÓN: REDESCUBRIENDO LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA DE UTILIDAD SOCIAL

M^a Carmen Morón Monge

Universidad de Loyola

mcmoron@uloyola.es

1. INTRODUCCIÓN

El paisaje es un contenido curricular en la enseñanza secundaria obligatoria en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, particularmente en 3º de la ESO en la asignatura de Geografía. En este curso es donde sus contenidos se desarrollan con mayor extensión, sin embargo como veremos más adelante, no existe una conceptualización clara ni en el curriculum oficial ni en los libros de texto. La conceptualización sobre esta temática es un aspecto clave que no sólo define qué paisaje se trabaja en la escuela, sino también para qué y cómo. En este trabajo presentamos una breve aproximación a la noción del paisaje desde los presupuestos de la Geografía académica que son aplicables al ámbito escolar. En este sentido, queremos conectar la Geografía académica con la Geografía escolar en la medida que los contenidos geográficos sirven para explicar nuestro mundo y sus problemas. Es así que decimos que la Geografía construida en la escuela con los fundamentos de la Geografía disciplinar, y que tiene como vehículo el paisaje permite darle utilidad social a dichos contenidos geográficos.

Para conocer el estado de la cuestión en relación con el paisaje en la enseñanza secundaria obligatoria hemos partido del análisis de libros de texto perteneciente a tres editoriales distintas (SM, Anaya y Santillana), y de cuatro comunidades autónomas diferentes (Andalucía, Cataluña, Madrid, y País Vasco). Este estudio de los distintos manuales está acompañado por el análisis del curriculum oficial, a nivel estatal (Real Decreto 1631/2006) y a nivel autonómico (Ver Cuadro 1 y Tabla 1).

CUADRO 1. CURRÍCULUM OFICIAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA MUESTREADO POR NUESTRO ANÁLISIS DE CONTENIDO.

LEGISLACIÓN EN MATERIA DE EDUCACIÓN SECUDARIA OBLIGATORIA
Real Decreto el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre
Orden de 10 de agosto de 2007. Comunidad Autónoma de Andalucía
Decreto 157/2007 País Vasco
Decreto 23/2007, de 10 de mayo Comunidad de Madrid
Decreto 143/2007, de 26 de junio. Cataluña

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DE LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS DE 3º DE ESO DE GEOGRAFÍA

COMUNIDAD AUTÓNOMA	EDITORIAL	AÑO	Nº EJEMPLARES
Andalucía	SM Andalucía	2007	2
	Anaya	2007	
Cataluña	Santillana Grupo Promotor	2009	1
Madrid	SM	2007	2
	Santillana-Casa del Saber	2008	
País Vasco	Anaya Haritza	2008	2
	Santilla Zubia (Proyecto Casa del saber)	2011	
Total			7

2. ¿QUÉ ES EL PAISAJE? APROXIMACIÓN A SU CONCEPTUALIZACIÓN

El paisaje es un término ampliamente conocido y reconocido dentro y fuera del ámbito escolar. Es una temática nativa dentro de la Geografía académica siendo uno de los objetos de estudios más importante dentro de esta disciplina y que ha traspasado al ámbito escolar desde los tiempos de la Institución Libre de Enseñanza llegando hasta la actualidad con mayor o menor *fortuna*. A pesar de este aparente trasiego del paisaje en el ámbito educativo no es frecuente encontrar en los libros de texto conceptualizaciones en torno al término, sin embargo aunque no hay delimitación terminológica si encontramos una amplia diversidad de *tipos de paisaje* (paisaje agrícola, paisaje industrial, paisaje urbano...).

Este corolario de denominaciones esconden una absoluta vaguedad en cuanto a la conceptualización de un fenómeno que es complejo, ¿qué diferencias existen entre un paisaje urbano y un paisaje agrícola?, ¿qué diferencias existen entre un paisaje antrópico y natural? Como no existe una definición, si quiera aproximada del fenómeno, se presta a la enunciación de diversas clasificaciones que no llegan a profundizar en la verdadera naturaleza de la cuestión.

El paisaje es un fenómeno cambiante y dinámico cuyos elementos y componentes forman un sistema que tiene dos grandes vectores: el ser humano y la Naturaleza, para comprender el paisaje hay que entender que estos componentes forman un binomio insoluble y complementario entre sí. No existe paisaje sin Naturaleza, pero tampoco existiría sin el ser humano que lo configura, lo percibe y lo vive. En el paisaje se entrelazan los componentes geocológicos junto con los antrópicos. Estos últimos son de una gran diversidad y complejidad, tanto como lo son las sociedades humanas y sus culturas (Morón, M.C, 2016).

El paisaje no sólo está compuesto por aspectos y elementos visibles como los sistemas de aprovechamientos agropecuarios y forestales, la dispersión o concentración del poblamiento, etc. -a esto denominamos *fenopaisaje*- sino que también encontramos otros elementos no tan aparentes y visibles pero vitales para comprender su parte oculta a los que denominamos como *criptopaisaje* (González 1981). Este paisaje oculto está compuesto primeramente, por aquellos flujos de materia y energía que permiten los procesos y dinámicas desde el punto de vista geocológico, y seguidamente se integran aquellos otros de naturaleza humana. Con ellos, nos referimos a procesos relacionados con la cultura e la identidad, la ideología (Taylor, 1994), los avances científicos y tecnológicos etc.

Por tanto, en el paisaje identificamos en una primera *lectura* los elementos y componentes visibles. Estos nos permiten ahondar en otros menos aparentes que nos hablan de la complejidad de este sistema y de la estrecha relación entre el componente natural y el antrópico. En este sentido, planteamos que el paisaje es producto de la *coevolución* de las sociedades humanas y su cultura con la Naturaleza (Morón y Morón, 2012).

Volviendo a la pregunta que nos formulábamos anteriormente referida a la diferencia entre distintos tipos de paisaje, por ejemplo entre los antrópicos y naturales, parece que existe una frontera nítida entre ambos tipos, pero en realidad no la hay como tal. Esta clasificación presenta de manera opuesta el ser humano y la Naturaleza, cuando precisamente en el paisaje esta delimitación no se puede identificar de manera clara. Sin embargo, si podemos establecer gradientes de naturalidad y de antropización, esto significa que el paisaje más artificial conserva siempre en su forma y funcionamiento una parte natural. Los procesos biofísicos siguen vigentes, con lo cual siempre guarda un grado de naturalidad en su estructura y funcionamiento (Bertrand, 2008). Hablamos de *paisajes culturales* para referirnos a este fenómeno que integra lo natural y lo

antrópico de distintas maneras, adoptando diferentes configuraciones dependiendo del territorio y la sociedad que los habita y los percibe.

3. ¿CUÁL ES EL PAISAJE DE LOS LIBROS DE TEXTO Y EN EL CURRÍCULUM OFICIAL? UNA BREVE SÍNTESIS

El análisis de los libros de texto, de distintas editoriales (SM, Anaya y Santillana) y del currículum oficial, nos permite aproximarnos al tratamiento que tiene el paisaje en 3º de la ESO. Así el enfoque del paisaje tanto en los libros de texto como el currículum se centra en los aspectos fisionómicos, lo cual se relaciona a su vez con una concepción de espacio geográfico como contenedor y proveedor de recursos naturales.

Esto se traduce, en los libros de texto, en que la cuestión paisajística se localiza principalmente en aquellas unidades que, o bien trabajan los Medios Naturales y el Medio Físico y los Recursos Naturales o en otras unidades que plantean contenidos relativos a las actividades económicas. Este es el caso de las unidades que trabajan las actividades agropecuarias y las actividades industriales.

En el caso del currículum oficial (Real Decreto 1631/2006) el paisaje queda acotado a los bloques de contenidos que referidos al Medio Natural y a las actividades económicas. Esta distribución del paisaje conduce a una tipología paisajística claramente contrapuesta: paisajes naturales versus paisajes antrópicos.

Los paisajes naturales son considerados como la suma de los componentes geocológicos del medio, siendo el papel del ser humano secundario y puntual. En este sentido, los paisajes naturales son considerados desde un punto de vista de ambientalista como islas de conservación, aisladas del territorio.

Por otro lado, dentro de los paisajes antrópicos existe una amplia tipología, por ejemplo paisajes agrarios, tradicionales y evolucionados, paisajes industriales heredados o portuarios, paisajes urbanos y paisajes del turismo.

El tratamiento que tienen los paisajes antrópicos desde el punto de vista de su representación visual es muy diferente. Así, las representaciones del paisaje agrario se realizan a través de croquis y diagramas que modelizan una síntesis ideal del territorio en la que sí se incorpora el componente antrópico. Mientras que en el caso de los paisajes industriales se ilustran a través de imágenes puntuales relativas a algún proceso o tipo particular de actividad industrial sin integración territorial. El espacio geográfico se entiende como soporte, contenedor y fuente de recursos naturales.

Este enfoque del paisaje tanto en los libros de texto como en el currículum oficial, presenta una visión contrapuesta del binomio ser humano-Naturaleza. Así por ejemplo, las unidades que tratan los paisajes naturales practican una descomposición de todos los elementos geocológicos, a lo cual se le suma el

papel y la función del componente antrópico. Por el contrario las unidades que trabajan los paisajes antropizados se centran en los componentes y factores de carácter económico.

Esta noción del paisaje en manuales y currículum oficial, se traslada también a cómo se enseña el paisaje y lleva implícita una visión particular de la Geografía en el marco escolar como veremos en el próximo apartado.

4. ¿POR QUÉ LA GEOGRAFÍA ESCOLAR HA PERDIDO -APARENTEMENTE- SU UTILIDAD SOCIAL? ¿QUÉ SE ENSEÑA Y APRENDE DE PAISAJE EN LOS LIBROS DE TEXTO?

A pesar del enunciado de este apartado, la Geografía escolar sigue siendo útil y funcional para explicar nuestro mundo, sin embargo, los resultados derivados del análisis que hemos realizado, centrándonos particularmente en el paisaje, indican otra situación. Precisamente, desde el punto de vista epistemológico y conceptual los distintos manuales presentan una visión del paisaje inmovilista y clásica, que se fundamenta por un lado en una orientación de la Geografía como disciplina y de otro, en su enseñanza y aprendizaje.

En lo relativo a la Geografía como disciplina, tenemos que señalar que mantiene en sus presupuestos epistemológicos un sesgo claramente positivista muy relacionado con los aspectos de carácter cuantitativo, los cuales son necesarios. Sin embargo, existe una menor presencia de otros planteamientos carácter crítico y reflexivo, que en definitiva permiten afrontar la resolución de los problemas escolares. En esta misma línea se sigue reforzando una Geografía descriptiva y locacional, no se trata de renunciar a estas contribuciones, por el contrario deben ir de la mano del análisis, de la valoración y de la interpretación crítica. Estos rasgos de la Geografía como disciplina tienen claras repercusiones en el marco escolar, ya que en numerosas ocasiones se trata de descafeinar y traspasar los contenidos más puramente disciplinares, sin entender el contexto escolar de su aplicación.

En este sentido, la Geografía y su enseñanza y aprendizaje, que debieran ser la misma, están claramente polarizadas en los libros de texto. De un lado, nos encontramos con unos contenidos fundamentalmente de carácter conceptual y eventualmente actitudinales y axiológicos, situados en el cuerpo central de las unidades, frente a una parte aparentemente más *didáctica*, que se localiza y desarrolla en las actividades y tareas, que parecen establecer un puente con la parte más disciplinar de los contenidos conceptuales.

Esta situación epistemológica de la Geografía escolar que presentamos se da manera llamativa en relación al paisaje. Ya que en las unidades que se dedican de manera más concreta a explicar de forma introductoria y aproximada los ob-

jetivos de la Geografía y el trabajo de los Geógrafos, se hace de manera bastante vaga y entre los objetivos que se enuncian, el paisaje no está entre ellos o si lo hace es de forma tangencial. Así que si no aparece, no se define el fenómeno y sin embargo se emplea, se instrumentaliza a lo largo de los distintos proyectos editoriales analizados.

Por tanto, ¿qué función tiene realmente el paisaje en libros de texto y el currículum oficial? En este punto tenemos que matizar que los diferentes currículos autonómicos presentan ciertas diferencias en cuanto a la conceptualización del paisaje y su enseñanza y aprendizaje. Así tenemos que señalar que el currículum andaluz y el vasco, presentan una visión del paisaje más integradora y compleja, favoreciendo la enseñanza en el entorno, mediante proyectos de investigación o salidas de campo. Estas últimas, son actividades emblemáticas y señeras de la Geografía escolar, y que salvo estas dos excepciones, son poco frecuentes por no decir inexistentes tanto el currículum estatal como en el de las Comunidades Autónomas de Madrid y de Cataluña.

Para conocer el *para qué* se enseña el paisaje, recordemos que las unidades que plantean con mayor extensión en sus apartados cuestiones relativas al paisaje, están localizadas en aquellas unidades referidas al *Medio Natural* y a los *Recursos Naturales* y eventualmente relacionadas con actividades agropecuarias. El otro foco, sería el conformado por las unidades relacionadas con las *Actividades del Sector Primario*, las *Actividades industriales* y las *Actividades del Sector Servicios*. En el resto de unidades la presencia del paisaje es mucho más dispersa y está desarrollada al hilo de cuestiones como el medio ambiente, la globalización y los grandes ámbitos geoeconómicos.

Esta distribución de unidades y apartados referidos al paisaje no sólo tiene una lectura cuantitativa, sino también otras más interesantes. Las unidades que tratan contenidos sobre el paisaje como *objeto de estudio* se centran especialmente en los dos bloques de contenidos señalados anteriormente, mientras que aquellas otras que cuentan con una presencia esporádica del paisaje lo hacen frecuentemente como *recurso metodológico*. Esta función está destinada a trabajar aspectos que no necesariamente están relacionados con el paisaje sino con otro tipo de cuestiones, como los problemas medioambientales, los desequilibrios regionales o por ejemplo los efectos de la globalización etc.

La aparición del paisaje como un *recurso gráfico*, tiene su presencia sostenida a lo largo de los diferentes proyectos editoriales, aunque lógicamente con mayor profusión y diversidad en aquellas unidades que tratan cuestiones paisajísticas. Su finalidad está orientada a ejemplificar visualmente aspectos diversos desde los diferentes componentes geocológicos o sirve para ilustrar alguna problemática medioambiental entre otras cuestiones.

Estas finalidades del paisaje descritas van en consonancia con el diseño metodológico existente en los manuales y en el currículum oficial. Estos serían algunos de los rasgos principales que caracterizan las actividades en los libros de texto. En términos generales las actividades tienen un carácter lineal, no

recursivo, sin conectividad entre los distintos tipos (actividades iniciales, desarrollo, síntesis, complementarias). Ello significa que las actividades iniciales, simplemente son las primeras, ya que las cuestiones, interrogantes etc. que se formulan en la presentación de la unidad, no sirven de inicio de un hilo conductor para plantear contenidos que más tarde se van a desarrollar a lo largo de la unidad. Asimismo, la funcionalidad de las actividades está desvirtuada, por ejemplo, las actividades de síntesis, sirven de compilación, de repetición de los contenidos desarrollados durante la unidad, en vez de estar enfocadas hacia el análisis, clarificación e interpretación de lo trabajado durante la misma. Mientras que las actividades de desarrollo, no están destinadas a la contrastación y construcción de ideas por parte del alumnado, sino a repetir, completar, o describir, preferentemente los contenidos conceptuales previamente planteados en los distintos apartados de la unidad didáctica. Por otro lado, estos contenidos conceptuales y memorísticos, estando desvinculadas con las actividades de carácter más procedimental que se enfocan hacia el saber hacer. Igualmente, se promocionan frecuentemente actividades individuales frente a las grupales.

En cuanto a los recursos gráficos podemos indicar varios aspectos. Los manuales presentan un amplio corolario de imágenes (fotos, diagramas, dibujos etc.) del paisaje. Sin bien, son escasos los ejemplos de actividades que emplean imágenes secuenciales, que permitirían valorar de manera histórica y por tanto evolutiva un fenómeno que por su propia naturaleza, el paisaje, es cambiante. Aunque existen algunos ejemplos, relacionados con el desarrollo urbanístico en las zonas litorales. En otras ocasiones se emplean mapas para trabajar el paisaje, este recurso didáctico y fuente de información, supone una modelización y una “foto fija” del fenómeno, que por supuesto es de gran interés pero debe ser acompañado por una imagen real de este espacio representado (imágenes de satélites y fotografías aéreas).

Finalmente, las actividades al igual que los contenidos más conceptuales y axiológicos son producto en buena medida de las disposiciones del currículum oficial, especialmente del Real Decreto 1631/2006, teniendo su traslación en los distintos currículos autonómicos, tendencia de la que se escapa en cierta medida, el currículum del País Vasco y de Andalucía, en cuyos criterios de evaluación, y particularmente en sus apartados más metodológicos se mencionan actividades fuera del aula. Por tanto, ningún proyecto editorial contempla la realización de salidas de campo, itinerarios etc.-Actividades que son fundamentales dentro de la Geografía escolar.

Esta tendencia que hemos descrito para estos manuales escolares y del currículum oficial procedente de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), también puede ser identificada en el Real Decreto 1105/2014 de 26 diciembre dentro del marco de la LOMCE. El tratamiento del paisaje queda recogido en el Bloque de contenido 1 el *Medio Físico* y en el Bloque 2 *El Espacio Humano* del 1º ciclo de la ESO. Los paisajes naturales quedan relegados en el Bloque 1º mientras que los paisajes antrópicos están localizados en el Bloque 2.

Por lo tanto, los contenidos relativos al paisaje se tratan en los mismos bloques que la legislación educativa anterior. El cambio clave con respecto al paisaje y la Geografía escolar es que desaparece del curriculum oficial en 3º de la ESO.

5. CONCLUSIONES: REINTERPRETANDO EL PAISAJE

El paisaje como contenido nativo de la Geografía, es la síntesis de las relaciones que establece el ser Humano con la Naturaleza, nos permite conocer un territorio, desde diferentes dimensiones la humana, la natural y la temporal. El paisaje es un hecho cultural y por tanto necesita también de una aproximación cultural (Martínez de Pisón, 2010).

Esa síntesis resume los aspectos más materiales y visibles junto con aquellos que nos hablan de los procesos y acciones producto de la actividad humana sobre su medio. Nos habla de sus creaciones, configuraciones territoriales, pero también de los problemas y desajustes que en ocasiones se generan. Sin embargo, el paisaje que plantean los libros de texto y el curriculum, se centra sobre una visión sumativa y sincrética del fenómeno dejando a un lado otros aspectos claves como son la vivencia y percepción del mismo. Necesitamos una reinterpretación nueva del paisaje en la escuela que considere una visión integradora del mismo conducente a descodificación de aquellos aspectos más ocultos y menos visibles producto de la acción de las sociedades y su cultura sobre un territorio, como pueden ser: el cambio y la permanencia; el paso del tiempo desde un punto de vista diacrónico y sincrónico; la causalidad de los hechos, su predicción etc. Ello permite trabajar aspectos realmente más complejos y más comprometidos para el docente y el alumnado, ya que favorece el pensamiento crítico, y sobre todo la formación de ciudadanos participativos y con capacidad decisoria. Por ello, fortalece los aspectos axiológicos, éticos y morales.

En definitiva, la construcción compartida de la noción de paisaje en el marco escolar permite aproximarnos a una explicación plausible y viable de nuestro mundo, sus retos, problemáticas etc. Es en este sentido que la Geografía escolar es útil.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertrand, G. (2008). Un paisaje más profundo, de la metodología al método. *Cuadernos Geográficos*, 43 (2008-2), 12-27.
- González, F. (1981). *Ecología y Paisaje*. Barcelona: Blume.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios geográficos*, 71(269), 395-414.
- Morón, M.C. y Morón, H. (2012). Paisaje y patrimonio como medio para enseñanza y aprendizaje de la geografía. En M. A. Peinado (Ed.) *I Congreso Internacional El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación*. (pp. 1670-1681). Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.
- Morón, M.C. (2016). *El paisaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Análisis de Libros de Texto y del Currículum Oficial, el abordaje Patrimonial*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Taylor, P. (1994). *Geografía Política. Economía-Mundo, Estado-Nación y Localidad*. Madrid: Trama Editorial.

ESTUDIO APROXIMATIVO Y ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS MOOC DE TEMÁTICA PATRIMONIAL

Ana Portela Fontán

Universidad de Barcelona
portelafontan.ana@gmail.com

Carolina Martín Piñol

Universidad de Barcelona
carolinamartin@ub.edu

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la demanda y exigencia de una formación continua por parte del mercado laboral así como la voluntad de seguir formándose, es una realidad. Como consecuencia, cada vez son más las personas que buscan experiencias formativas que les permitan desarrollar competencias y aptitudes en otras áreas profesionales.

El potencial de los MOOC (Massive Open Online Course) en este contexto viene dado por sus características intrínsecas, ya que son cursos abiertos a través de la web (online), gratuitos, temporales (por lo general tienen una duración de entre 4 y 10 semanas), y sin criterios de admisión. Diseñados para poder ser cursados de manera autónoma gracias a los recursos y materiales didácticos que contiene, hace que la participación sea masiva en lo que se refiere al número de estudiantes (Castaño y Cabero, 2013; Marauri, 2014; Valverde, 2014).

De hecho, el fenómeno MOOC tuvo lugar en el contexto de la web 2.0 (O'Reilly, 2007) y sus orígenes se remontan a iniciativas como Open Course Ware (OCW, 2001) del año 2001, que proponía la publicación en abierto de los materiales docentes empleados en las materias que se imparten en las universidades y los Recursos educativos en abierto (REA) que contribuirían a afianzar la filosofía 2.0 en el ámbito universitario (Martínez, Rodríguez y García-Peñalvo, 2014).

2. MOOCS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En el contexto de la educación, encontramos la necesidad de poseer una alta competencia en alfabetizaciones múltiples del aprendizaje (Cabero, 2015) y esto deriva en que la formación permanente sea imprescindible. Así lo indicaba la iniciativa europea *Opening up Education* (Comisión Europea, 2013), que apunta cómo las nuevas modalidades de formación masiva pueden fomentar la creación de recursos y contenidos educativos, y compartirlos fácilmente con compañeros y alumnos de distintos países, fomentando así la colaboración inter-centros.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) por su parte, oferta cursos MOOC para formación del profesor. Entre las líneas temáticas encontramos cursos centrados en el desarrollo de competencias profesionales docente y la formación en nuevas metodologías de enseñanza.¹ Así mismo, también existe una versión en abierto de los cursos en línea para la Formación del Profesorado ofertados por dicha unidad.

3. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo básico del presente análisis es realizar un estudio aproximativo acerca de aquellos MOOCs cuyos contenidos estén centrados en el patrimonio histórico-artístico. Tal y como se ha planteado en investigaciones precedentes (Yapes-Baldó et al., 2016) es una realidad que aún no están establecidos unos estándares que iguallen el grado de calidad en estos productos educativos de *e-learning*, por ello, uno de los objetivos específicos del presente análisis es estudiar su naturaleza con el fin de alcanzar unos protocolos acerca de su formato y características.

Es por ello que nuestra primera aproximación ha conllevado un estudio exploratorio sobre el número de cursos de temática patrimonial y para ello acerca de su propia taxonomía. Para su detección se han utilizado criterios basados en la clasificación respecto al patrimonio, reelaborada a partir de Quero (2010) (ver figura 1).

1 19 cursos ofertados entre el 27 de abril del 2015 y el 24 de octubre del 2016.

FIGURA 1. CLASIFICACIÓN DE LOS BIENES PATRIMONIALES



Fuente: Reelaborada a partir de Quero (2010)

4. SELECCIÓN DE DATOS Y PROCEDIMIENTO

La muestra está compuesta por cursos MOOC cuyos contenidos pivotan alrededor del concepto de patrimonio histórico-artístico. Con el objetivo de realizar la recogida de datos que conforman la muestra lo más exhaustiva posible, se combinan los resultados obtenidos del directorio MOOC List (en cual se albergan MOOCs procedentes de diferentes plataformas desde el año 2012) junto con la búsqueda en las plataformas más utilizadas como son Coursera, Udacity, MiriadaX, UnX, Openuped, edX (Scopeo, 2013)

En el caso del MOOC List la búsqueda se realizó con criterio múltiple seleccionando las siguientes categorías: Art, Architecture, and desing; Education; Humanities y como lenguas; English y Spanish. En cuanto a la búsqueda en las plataformas antes indicadas, se utilizó la combinación de los siguientes términos clave y operadores booleanos: Education AND heritage; Education OR heritage; Education AND art; Education OR art; Education AND history y Education OR history.

Tras introducir estas palabras clave se obtuvo un listado formado por 1.108 cursos desde febrero del 2013 hasta diciembre del 2016, de esta población se sesgó la muestra con aquellos que realmente su contenidos era acerca del patrimonio histórico artístico, con lo que contamos con una muestra final de 161 MOOCs. Pese a ello, es preciso señalar que se trata de una mera aproximación, ya que las plataformas y webs consultadas no conforman un archivo histórico.

Para el posterior análisis evaluativo en profundidad sobre la calidad de los mismos y, de acuerdo con el cronograma del análisis, se utilizó como criterio necesario que los cursos estuvieran disponibles entre diciembre de 2016 y enero de 2017.

De entre toda la muestra, un total de 5 cursos cumplieron los criterios establecidos y se seleccionaron los siguientes cursos: *Inspiring and Motivating Arts and Culture Teams*, *Teaching Historical Inquiry with Objects* ambos de la plataforma edX; *Art & Ideas: Teaching with Themes* (Coursera), *Cervantes en el Museo del Prado* (Miriada X), y *Heroism: Through Art and Film* (Future Learn).

5. HERRAMIENTA

Una vez seleccionada la muestra y respecto al instrumento de análisis (ver tablas 1 y 2) cabe señalar que la presente investigación sigue la estela de un estudio previo realizado por el grupo de innovación docente GID CAV de la Universidad de Barcelona (Yapes-Baldó et al., 2016) cuyo objetivo era el diseño de un sistema integrado de evaluación de la calidad de los MOOCs. Dicho instrumento se configuró con 48 ítems, generados teóricamente a partir del análisis de las obras principales en relación con la calidad de las MOOCs y otras propuestas de formación *e-learning* (Santoveña, 2005; Scopeo, 2013; Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento 2015).

Los indicadores se estructuran en dos categorías, los que se muestran en la Tabla 1 referidos al curso en sí (metodología, organización del contenido, guía docente, calidad del contenido, recursos didácticos, motivación, calidad técnica, aspectos cronológicos, lenguaje, interacción, valores, difusión y promoción y precio) y la Tabla 2 referidos a la plataforma ya que, puede parecer que la diversidad de plataformas no repercute en los materiales de los cursos tal y como han demostrado Roig, Mengual, y Suárez (2014), sí suponen un diseño específico de los mismos. En la mayoría de los casos se utilizó una escala de Likert de 5 puntos (1-nada, 5-mucho) excepto para los elementos de las dimensiones: Diseminación-Promoción y Precio, en este caso se escogió una escala dicotómica.

TABLA 1 DIMENSIONES E INDICADORES DE CALIDAD DE LOS CURSOS MOOC

DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
Metodología	Definición y explicación de los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación.	1-Nada 5-Mucho
	La metodología planteada es coherente con los objetivos definidos	
	Los contenidos y las actividades planteados son coherentes con los objetivos definidos	
Organización contenidos	Clara organización y estructuración de los contenidos	
	Diferenciación de las informaciones y actividades obligatorias y suplementarias	
	Selección bibliográfica. Cantidad y calidad de las fuentes	
	Bibliografía digitalizada	
Guía didáctica	Están claramente definidas las pretensiones del curso	
	Existe un sistema para conocer dónde nos encontramos, en qué parte del temario estamos y cuáles hemos realizado ya	
Calidad de los contenidos	Los contenidos están actualizados	
	Existen diferentes niveles de contenidos en función de los usuarios	
	Existen actividades a desarrollar para poner en juego las competencias que deben adquirirse	
	Existen itinerarios o secuencias de repaso	
Recursos didácticos	Presencia de esquemas, resúmenes, síntesis del temario	
	Se presentan los contenidos en diferentes formas y códigos comunicativos: verbal, audiovisual, escrito, icónico, hipertextual	
	Existen programas de apoyo y ayuda	
	Se aporta el material necesario para el desarrollo del curso	
	Se aporta material complementario	
	Se añaden recursos didácticos adicionales (redes sociales, móvil, app...)	
Motivación	Se aplican actividades de refuerzo para compensar las dificultades de los usuarios detectadas en la evaluación	
	Existen sistemas de refuerzo/premios ("insignias")	
Calidad técnica	Los contenidos se presentan de una manera atractiva	
	Las imágenes y gráficos incluidas en sus diferentes formatos son de calidad	
	Los mensajes de audio son de calidad	
Aspectos temporales	Existe coherencia entre las imágenes, gráficos, audio y texto	
	Especificación estimada del tiempo de dedicación al curso	
	Se especifica la temporalización de las actividades a realizar	
Lenguaje	Coherencia y adecuación de la temporalización	
	Correcta ortografía, sintaxis y sintáctica	
	El lenguaje está adaptado al nivel del usuario o el target	

Interacción	Existen sistemas que facilitan el acceso y contacto con los profesores	
	Existen herramientas de aprendizaje colaborativo	
Individualización y singularidad de los usuarios	El sistema atiende a las diversidades funcionales y/o particularidades de los usuarios	
	El sistema permite que el usuario organice su tiempo en horarios flexibles	
	Existen repositorios de información asincrónica	
Valores	Se emiten mensajes positivos a los usuarios	
	Los textos y contenidos se ajustan al principio de no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social	
	Se difunde el curso a través de recursos off-line (medios de comunicación, flyers, pósters, trípticos,...)	
Promoción	Se explicita la entidad responsable del curso y su certificación	SI-NO
	Se utilizan líderes de opinión (exalumnos, profesores de prestigio, ...) como avaladores del curso	
	Se explicitan al inicio los servicios con coste económico vinculados al curso	
Precio	Se explicitan al inicio los servicios con coste económico vinculados al curso	

Fuente: Yapes-Baldó et al., 2016 p.9

TABLA 2 DIMENSIONES E INDICADORES DE CALIDAD DE LAS PLATAFORMAS MOOC

DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
Diseño visual y estructural	Los diferentes componentes de la plataforma (iconos, botones, menús, formularios, barras de navegación, espacios de texto e imágenes, fondos,...) tienen calidad estética	1-Nada 5-Mucho
	La plataforma indica el lugar de navegación donde se halla el usuario	
Idioma base - variación	La plataforma permite incorporar cursos en diferentes idiomas	
Compatibilidad	Compatibilidad de la plataforma con diversos sistemas operativos (OS, Windows, Android, Linux,...)	SI-NO
	Compatibilidad de la plataforma con diversos soportes (PC, móvil, tabletas,...)	
Recursos de comunicación	Existen recursos que permiten la comunicación dentro-fuera (correo, news, foro, chat, calendario,...)	

Fuente: Yapes-Baldó et al., 2016 p.12

6. RESULTADOS

Tras el análisis en profundidad de los 5 MOOCs constatamos que en un 12,42 % de los casos se hace referencia al patrimonio etnográfico, en un 6,82% al bibliográfico documental, 3,37% al patrimonio arquitectónico y en un 2,48%

al arquitectónico. Solamente uno de los cursos versa sobre el patrimonio industrial. Así mismo, solamente un 34,16% puede ser definido como patrimonio histórico artístico, siendo el 40,75% sobre patrimonio histórico en términos generales.

En cuanto al tema, el 40,37% tratan sobre arte, dentro de los que distinguimos: entre artes plásticas (58,48%), música (9,23%) o literatura (32,30%). Un 50.93% tiene como tema central la Historia, diferenciando aquellos en los que se trata un hecho histórico concreto (ejemplo: *From World War to White Heat: the RAF in the Cold War*) (37,80%) y en aquellos más generales sobre la historia de una cultura o lugar (*Introduction to Ancient Egypt and Its Civilization*) (62,19%). También encontramos 2 cursos centrados en las instituciones museográficas, uno de ellos sobre museografía y otro que aborda la educación en los mismos.

En lo referente al tipo de contenidos, solamente un 4,34% son procedimentales, centrándose el resto en los contenidos de tipo conceptual, lo que no facilita una apropiación simbólica-identitaria (Fontal, 2003) de los bienes patrimoniales.

Por otra parte, el análisis cuantitativo de la calidad de las plataformas muestra que la plataforma Coursera logra puntuaciones significativamente más altas tanto en cuanto a la posibilidad de incorporar diferentes lenguajes como a los recursos de compatibilidad y comunicación. Es importante destacar que, si bien todas las plataformas son compatibles con diferentes sistemas operativos, solo Coursera utiliza el diseño web responsivo para adaptarse a diferentes dispositivos

TABLA 3 CALIDAD MEDIA DE LAS PLATAFORMAS PROBADAS

CURSO	MIRIADAX	COURSERA	FUTURE LEARN	EdX
Diseño visual y estructural	3	3	3	3,5
Idioma base - variación	3	4	4	3
Compatibilidad	3,5	5	4	3,5
Recursos de comunicación	2	5	4	4

La calidad del curso en sí, y en general las evaluaciones del MOOC, describen en mayor o menor grado el hecho de que el puntaje es superior a la calidad media con una diferencia de 0,64 entre la mejor (3,69) y la peor (3,05).

TABLA 4 VALORACIÓN MEDIA DE LOS MOOCS ANALIZADOS MEDIA DE LAS PLATAFORMAS PROBADAS

MOOCS		Puntuación
M01	Inspiring and Motivating Arts and Culture Teams (edX)	3,05
M02	Art & Ideas: Teaching with Themes (Coursera)	3,10
M03	Cervantes en el Museo del Prado (Miriada X)	3,69
M04	Teaching Historical Inquiry with Objects (edX)	3,27
M05	Heroism: Through Art and Film (Future Learn)	3,32

Los resultados muestran que la mayoría de los cursos tienen una estructura clara y organizada de su contenido, dividiéndose en módulos y éstos en unidades. En todos los analizados, los objetivos del curso se definen y se especifican con claridad (independientemente si se encuentran al inicio todos o los de cada módulo se presentan por separado).

En términos generales, todos los cursos destacan positivamente con respecto a los aspectos cronológicos, claramente especificando la dedicación requerida y con flexibilidad de horarios. De los 5 cursos analizados solo uno (M02) mostró plazo para las actividades de evaluación. Sin embargo, una vez que se alcanza el plazo, los recursos de enseñanza siguen estando disponibles.

Sin embargo, en el análisis destacan resultados negativos respecto a la dinamización del docente, en canales como el foro de discusión, en los que no se especifica si el profesor contestará o dinamizará.

Otro de los aspectos que destaca negativamente es la falta de distinción entre los niveles previos del alumnado, aunque algunos especifican los requisitos para el curso, ningún evento establece el nivel de especialización del MOOC; es decir, si el contenido de la formación requiere una base teórica-práctica o no, hecho que comporta unos desniveles muy acusados entre los estudiantes.

Cada uno de los cursos de análisis específicos muestra que M03 y M05 claramente diferencian de los restantes en términos de su bibliografía, proporcionando una gran cantidad de recursos para complementar el contenido, mientras que en los otros tres es prácticamente inexistente.

Los videos utilizados en los diferentes módulos de la mayoría de los cursos no tienen una directriz estilística clara común. En algunos casos existe una notable diferencia cualitativa, como M05, con resultados significativamente superiores a la media.

TABLA 5 CLASIFICACIÓN PROMEDIO DE LOS MOOCS POR CATEGORÍAS

	M01	M02	M03	M04	M05
Metodología	3	3,33	4	4,50	3,66
Organización contenidos	3,25	3,50	3,50	3,50	3
Guía didáctica	3	3,75	4	3,50	3,50
Calidad de los contenidos	2,50	3,50	3,12	3	3
Recursos didácticos	2,85	2,50	3,18	2,78	3
Motivación	2	2,50	3	2	3,25
Calidad técnica	4	3,66	5	3,33	3,83
Aspectos temporales	3	3,33	3,83	3,50	3,50
Lenguaje	4	3,50	4,75	4,50	4,50
Interacción	3	3,5	3,50	3	2,50
Individualización	3,33	3,50	4,33	3,66	3,33
Discriminación y valores	2,50	3	3	2,50	3,50
Diversidad de plataformas	SI	SI	SI	SI	SI
Diseminación Off-line	-	-	-	-	-
Entidad responsable y certificado	SI	SI	SI	SI	SI
Opiniones de estudiantes	NO	SI	SI	SI	NO
Precio	SI	SI	SI	SI	SI

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dado que el nacimiento y desarrollo del fenómeno MOOC resulta tan próximo (Gómez-Galán, 2014) es difícil encontrar expertos en su producción, lo que lleva a utilizar antiguos textos y materiales utilizados en cursos *e-learning* (Cabe-ro, 2014). La presente aproximación, a través de sus resultados nos da pautas de la naturaleza de los MOOCs de temática patrimonial con el fin de buscar aquellos ítems que se están cumpliendo correctamente así como los que no lo

hacen para crear unos protocolos acerca de su formato y características. Así, ofrecer unas pautas para aquellos profesionales del mundo patrimonial que deseen desarrollar un MOOC relacionado con la temática, obteniendo un producto de correcta calidad pedagógica. Por otro lado, este estudio aproximativo pretende abrir a la reflexión acerca de la necesidad de potenciar la creación de MOOCs patrimoniales como herramienta formativa del sector, ya que existen propuestas formativas limitadas que aborden la temática y que ofrezcan formación a lo largo de la vida con contenidos actualizados, de forma gratuita y que conforme una plataforma de networking masiva internacional entre profesionales del sector.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Cabero J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 39-60.
- Castaño, C. y Cabero, J. (2014). *Enseñar y aprender en entornos m-learning*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Europea (2013). *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. UE law and publications. Consultado el 17 de diciembre de 2016, en <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1389115469384&uri=CELEX:52013DC0654>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Gómez-Galán, J. (2014). El fenómeno MOOC y la universidad de la cultura: las nuevas fronteras de la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), 73-91.
- INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (s.d.) Consultado el 21 de diciembre de 2016, en <http://educalab.es/intef>
- Marauri, P. M. (2014). La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA / MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 17 (1), 35-67.
- Martínez, F., Rodríguez, M. J. y García-Peñalvo, F. J. (2014). Evaluación del impacto del término "MOOC" vs "eLearning" en la literatura científica y de divulgación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), 185-201.
- MOOC List (2012-2016). Consultado el 15 de diciembre de 2016, en <https://www.mooc-list.com/>

- OCW (2001). *MIT OpenCourseWare Fact Sheet*. MIT News. Recuperado de <http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw-facts.html>
- O’reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*. 65 (1), 17-37.
- Querol, M.A. (2010). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Madrid: Akal.
- Roig, R., Mengual, S. y Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 18 (1) 27-41.
- Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Sarmiento (2015). Un estudio sobre los componentes pedagógicos de los cursos online masivos. *Comunicar*. 22 (44), 27-35.
- Santoveña, S. M. (2005) Criterios de calidad para la evaluación de los cursos virtuales. *Revista Etic@net*. 2 (4), 18-36. Accesible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/calidad.pdf>
- Scopeo. (2013). *MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Accesible en <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>
- Valverde, J. (2014). MOOC: una visión crítica desde las ciencias de la educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*. 18(1), 93-111.
- Yepes-Baldó, M., Romeo, M., Martín, C., García, M. Á., Monzó, G., y Besolí, A. (2016). Quality indicators: developing “MOOCs” in the European Higher Education Area. *Educational Media International*. 53(3), 184-197.

USO Y ALCANCES DE LA TEORÍA FUNDAMENTADA EN LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Carlos Ramos Pérez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (Colombia)

Grupo de Investigación Pedagogía y Ciencias Sociales

juanc.ramos@unad.edu.co

SEPARADA DE LA PRÁCTICA LA TEORÍA ES PURO VERBALISMO INOPERANTE; DESVINCULADA DE LA TEORÍA, LA PRÁCTICA ES ACTIVISMO CIEGO. ES POR ESTO MISMO QUE NO HAY PRAXIS AUTÉNTICA FUERA DE LA UNIDAD DIALÉCTICA ACCIÓN-REFLEXIÓN, PRÁCTICA-TEORÍA

Paulo Freire (2006:30)

1. INTRODUCCIÓN

El texto pretende discutir el carácter de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales DCS precisando sus particularidades y discutiendo algunos puntos en los que la Teoría Fundamentada TF -como estrategia de análisis cualitativo- aporta respuestas a éstas. No es nuestro objetivo en este espacio presentar un manual de investigación desde la perspectiva de TF ni un texto que recoja todos y cada uno de los aportes y características de este enfoque. Nos proponemos destacar algunos aspectos que encontramos pueden ser válidos para su uso en la investigación en DCS¹.

Para ello se ha dividido el texto en tres partes que desarrollan tres preguntas esenciales: *¿Qué es la investigación en DCS?*, *¿Qué características y necesidades particulares requiere la investigación en DCS?* y *¿Cómo puede dar respuesta la TF a estos requerimientos específicos de la investigación en DCS?*

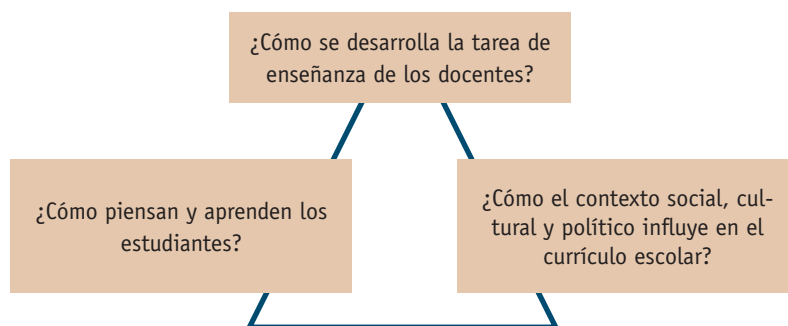
2. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN EN DCS?

Cuando hablamos de investigación en DCS nos referimos a la indagación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, geográficos e

1 El presente texto es parte de la discusión metodológica en el marco de la investigación doctoral *“Enseñanza del conflicto armado en Colombia. Posibilidades didácticas desde la Memoria y la fotografía”* que adelanta el autor en la Universitat Autònoma de Barcelona y que dirige el profesor Joan Pagès .

históricos. También al proceso de elaboración del currículo, de la formación del profesorado para enseñar contenidos, de las innovaciones de las prácticas o del valor educativo de los materiales curriculares incluidos en los libros de texto (Santisteban y Pages, 2011:106).

Siguiendo a Barton (2006) citado por Pagès y Santisteban (2011:106) las finalidades de la investigación en didácticas de las Ciencias Sociales se pueden resumir en tres preguntas básicas:



Cada una de las preguntas hace referencia a un ámbito del proceso educativo (alumnado – profesorado – currículo) de aquí que lo que se investiga en didáctica de las Ciencias Sociales corresponda igualmente a alguno de los elementos mencionados. También puede darse el caso que investigaciones didácticas consideren dos o más ámbitos para dar cuenta de una problemática más compleja como puede ser la utilidad de un método de enseñanza (Pagès y Santisteban., 2011:108). En otras palabras, el conocimiento didáctico es producido por las investigaciones desarrolladas en tres campos. El primero el que recurre al ámbito escolar con el estudio de las relaciones de enseñanza y aprendizaje entre los profesores y sus estudiantes, el segundo se enfoca en la formación de maestros para la enseñanza de contenidos específicos, y por último el que estudia los contenidos y programas de estudio junto con los materiales que acompañan la tarea de enseñanza. (Henríquez y Pagès, 2004).

Ahora bien, el propósito fundamental de la investigación en DCS debe ser el reconocimiento y posterior transformación de las prácticas de enseñanza para favorecer el pensamiento histórico y crítico de los estudiantes. Pero, ¿la investigación en DCS cambia las prácticas docentes para mejorar la enseñanza de los contenidos, habilidades y pensamiento crítico-social? Es probable que no lo suficientemente. Así lo reconoce Pagès (2011:45) cuando afirma que la práctica sólo cambia cuando el profesorado quiere cambiarla, y no cuando lo prescribe el currículo o la investigación educativa. Y esto es así en cuanto a que la única manera efectiva de impactar y cambiar las prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias sociales ocurre cuando son ellos mismos quienes indagan sus propias prácticas desde la perspectiva de una investigación rigurosa y perma-

nente. Aquí está la particularidad en el campo de la investigación en DCS: a diferencia de otros campos del conocimiento donde el solo estudio del objeto no modifica su esencia, la DCS al investigar la práctica de enseñanza y aprendizaje de contenidos, habilidades y formas de pensamiento social promueve modificaciones de este objeto cuando el investigador coincide con quien efectúa esta tarea de enseñanza.

En la definición del campo de la investigación en DCS un elemento distintivo es el diseño, la experimentación y la evaluación de estrategias didácticas y la creación de materiales que sirvan para intervenir de manera controlada el proceso de enseñanza y aprendizaje (Prats, 2002:88). Si hemos de considerar, como lo hemos planteado anteriormente, que el campo de la investigación en DCS es un asunto que surge de la práctica y tiene su razón de ser en ella, es evidente que el diseño de materiales didácticos se constituye como parte fundamental (y exclusiva de nuestro campo) del instrumental metodológico al que debemos recurrir. La pregunta que queda es ¿cómo sistematizar y analizar la información que surge de este tipo de instrumentos de investigación didáctica? La Teoría Fundamentada TF puede ser parte de la respuesta.

El afirmar que el interés primordial de la investigación en DCS es la práctica educativa implica reflexionar sobre el tipo de investigación y de estrategia metodológica que pueda ser más conveniente para este tipo de indagación. Ya hemos dicho que los materiales didácticos se convierten en parte del arsenal metodológico al que podemos acudir para obtener información relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje pero es importante precisar que esta herramienta no es suficiente por sí misma sino se enmarca dentro de una perspectiva epistemológica más amplia que encauce los objetivos y las preguntas sustanciales en investigación en DCS. Siendo coherente con estos planteamientos el enfoque más pertinente puede ser sin duda la investigación acción. Una investigación acción que sea rigurosa con el método y que aspire a consolidar el corpus teórico de nuestro campo de conocimiento.

Las dificultades metodológicas que aparecen al situar la investigación en DCS desde la perspectiva mencionada son evidentes y ya han sido señaladas previamente por otros investigadores (Merchán, 2010:107). No obstante, muchas de estas dificultades pueden ser superadas al aplicar los criterios de validez y confiabilidad que ha desarrollado la investigación cualitativa, pero otros problemas son específicos de nuestro campo y merecen soluciones innovadoras que surjan del contexto y la práctica educativa. Nos referimos en particular al hecho de investigar sobre la propia práctica de enseñanza y al proceso reflexivo de aprender a enseñar. La investigación en la cual se fundamenta esta reflexión está trazada desde esta perspectiva y acude a la teoría de la reflexividad destacando el papel del sujeto en la construcción de conocimiento científico. Resumiendo, el papel del profesor como investigador de su propia práctica de enseñanza aprendizaje es una particularidad de la investigación en DCS que requiere de instrumentos metodológicos adecuados.

3. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PARTICULARES REQUIERE LA INVESTIGACIÓN EN DCS?

Uno de los requerimientos necesarios para consolidar el campo de investigación en DCS tiene que ver con la consideración que merece el método en nuestras investigaciones. Prats (2002:86) al denunciar la inmadurez de las estrategias metodológicas utilizadas en nuestro campo acierta en llamar la atención para tener mayor cuidado en la elección y diseño de este aspecto. En este sentido, lo más importante es afirmar la necesidad de que el método utilizado en la investigación en DCS permita alcanzar una reflexión teórica fuerte que se fundamente en la realidad escolar investigada.

Un problema de no poca relevancia en la investigación en DCS consiste en que los resultados de los estudios se quedan en el plano de lo descriptivo y no avanzan a reflexiones más profundas que alcancen el nivel de generación de nueva teoría didáctica (Sánchez, 2010:439). Por tanto, proponer el uso de la Teoría Fundamentada TF (Grounded Theory como se conoce en el mundo anglosajón) en el desarrollo de investigaciones en DCS es una apuesta por la utilización de herramientas y estrategias metodológicas que permitan elevar el nivel de análisis a la vez que asegure la calidad y validez científica de los resultados obtenidos.

Consideramos que las cuatro características enunciadas por Prats (2002:85) que identifican la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sociales pueden ayudar a precisar mejor las particularidades con las que deben contar las estrategias metodológicas que se utilicen en el campo de la investigación en DCS. Estas características son: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad.

4. ¿CÓMO PUEDE DAR RESPUESTA LA TF A LOS REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN DCS?

La TF surge de una serie de estudios sociológicos adelantados en la década del sesenta por los norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss en donde el propósito fundamental era cerrar la brecha entre la teoría y la investigación empírica. Su propuesta se centraba en realizar investigaciones que contribuyeran al avance del campo teórico fundamentando sus conclusiones y resultados en los datos recolectados durante la investigación.

La TF como apuesta metodológica que ayude a fortalecer nuestro campo investigativo y teórico cumple con los requerimientos de rigurosidad y validez que establece el método científico y que con justicia reclamaba Prats (2002:85). Sin embargo, cualquiera sea la estrategia metodológica en investigación en DCS no se puede convertir en un recetario preestablecido ni en una declaración de

dogmas inamovibles. Efectivamente, el método no existe en abstracto, y cada problema a resolver debe generar una estrategia metodológica distinta (Prats, 2002:85). Por tanto, la TF no puede ser entendida como un corsé que limite la necesaria libertad requerida para indagar asuntos complejos como los que nos conciernen.

Por tanto, lo que proponemos no es aplicar de manera reproduccionista esta estrategia, al contrario, aspiramos a que la TF sea un insumo válido que -ajustada a las necesidades de la investigación en DCS- ayude a responder los problemas particulares de nuestro campo. Ahora bien, ¿Cuáles son esas particularidades que consideramos sustanciales en la investigación en DCS? Ya lo anunciábamos en el apartado anterior con Prats (2002:85) que la diversidad, la complejidad, la variabilidad y la inmaterialidad pueden ser consideradas cuatro propiedades que requieran el uso de una estrategia metodológica que se adapte a sus condiciones.

La condición de *diversidad* se refiere a la multiplicidad de posibilidades que implica la acción de enseñanza y aprendizaje de los contenidos sociales. Nos referimos tanto a la pluralidad de formas de enseñanza como a la variedad de maneras como el estudiante puede recibir, transformar y utilizar el saber social que se le presenta. Esta diversidad supone que los enfoques y métodos para recoger la información en una investigación de DCS sean igualmente heterogéneos. Con esto queremos decir que la investigación en DCS debe superar la dicotomía cualitativo – cuantitativo para dirigir su atención a la calidad y pertinencia de la información recogida.

La TF puede ser entendida en nuestro campo de investigación como una estrategia de transformación de los datos. Al presentar Carrero (2012:9) la diferencia entre análisis cualitativo e investigación cualitativa se enfatiza en que la TF se centra en facilitar un análisis cualitativo de cualquier tipo de datos ya sean éstos cualitativos o cuantitativos. Así, en investigación en DCS casi cualquier instrumento de recolección de información es válido desde el enfoque de la TF siempre que los datos recogidos permitan una mayor cantidad y calidad de la información a través de la saturación y riqueza de los datos, de forma que no se obsesiona por el número de datos recogidos sino por el número de dimensiones contenidas en los datos que ayuden a ensanchar la interpretación (Carrero, 2012:25).

Cuando señalamos la *complejidad* del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales nos estamos refiriendo a las múltiples variables y actores que intervienen y a la cantidad de conexiones que se establecen entre ellos, lo que implica que ningún estudio en DCS puede reflejar la realidad que investiga de manera completa si no tiene en cuenta todos los elementos sociales, culturales, económicos, pedagógicos y psicológicos que intervienen en este proceso. Por la dificultad que esto implica podríamos considerar que la investigación en DCS será más acertada en sus resultados en cuanto más cantidad de los elementos nombrados incorpore en su estudio y análisis.

Para dar cuenta de esta complejidad es necesario que la investigación en DCS no se quede en el plano de lo descriptivo sino que ascienda a la formulación de explicaciones profundas de la realidad social del fenómeno didáctico que estudia. Precisamente el propósito primordial de la TF es proporcionar herramientas metodológicas para la construcción de teorías.

La condición de *variabilidad* implica que cualquier influencia endógena o exógena modifica el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos sociales y por tanto requiere un permanente ajuste a los métodos utilizados en la investigación de estos procesos. Como legado de los métodos cuantitativos y de los enfoques positivistas en investigación nos ha quedado la idea que la estrategia metodológica es un asunto que hay que planearla en cada detalle desde el inicio mismo del diseño de la investigación. Esta herencia nos señala que cada etapa es independiente y lineal e inicia con la recolección de datos y finaliza con su análisis. No obstante, este procedimiento tiene una desventaja básica esencial pues no permite la introducción de ajustes metodológicos.

Frente a este asunto la TF presenta una estrategia flexible que propone que tanto en el diseño como en la recolección de datos y selección de la muestra los investigadores se permitan ajustes que respondan a las necesidades particulares de su investigación. Sólo mencionaremos dos elementos de la TF que aportan a responder la característica de *variabilidad* en la investigación en DCS: el *muestreo teórico* y la *emergencia conceptual*. El primero hace referencia a la selección gradual de los casos o grupos de casos en función de criterios concretos que emergen del proceso de análisis. Esta selección culmina cuando se alcanza la *saturación teórica* de las categorías, es decir, hasta el punto en que nuevos casos no entregan información adicional (Flick, 2004:80). Siguiendo este criterio se logran hacer ajustes a la selección de la muestra y al diseño de los instrumentos de recolección de la información para dar cuenta de elementos que no pudieron ser previstos en el momento inicial de indagación con los actores investigados.

En cuanto a la *emergencia conceptual* nos referimos al énfasis de la TF en la generación de un conjunto de hipótesis conceptuales que puedan dar cuenta de la variedad de los acontecimientos y sucesos descritos. Este surgimiento de conceptos debe estar enraizado en los datos de campo. De aquí que no se recogen datos e informaciones en el trabajo de campo para verificar algunos conceptos ya establecidos sino para que -por el contrario- de los datos emerjan hipótesis y conceptos que reflejen fielmente la realidad estudiada y que conlleven a una formulación teórica fundamentada en ellos. Por tanto, no es la *inmovilidad* de categorías ya establecidas la que guía el trabajo sino la *variabilidad* y la permanente *emergencia de conceptos* lo que caracteriza la investigación.

Una última característica propia de la DCS se refiere a la *inmaterialidad* en los resultados del acto educativo. Con esto nos referimos a la inconmensurabilidad que acompaña muchas de las habilidades y competencias sociales que pretendemos formar en los estudiantes. En didácticas de ciencias básicas podríamos tener una mayor certeza de que los estudiantes saben o manejan cier-

tas habilidades ya que existe un proceso de verificación rápido y eficiente para determinarlo.

Con o anterior no queremos afirmar que en DCS no pueda existir la posibilidad de medir el grado y calidad de los saberes y habilidades pero esta comprobación es mucho más frágil en cuanto a que verificarlo implica comprobar un cambio en el comportamiento y pensamiento social del estudiante. Esta *relevancia de lo subjetivo* tiene que ser tenida en cuenta también en el desarrollo de investigaciones en DCS. La TF como estrategia de análisis de datos permite analizar los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad, se trata de descubrir el significado profundo de la experiencia vivida por los individuos en términos de sus relaciones con el tiempo, espacio e historia personal (Galeano, 2004:162). La TF es esencialmente interpretativa por lo cual para captar el proceso analíticamente el investigador ha de tomar el punto de vista de los participantes, comprender la interacción y dar cuenta de los cambios que el proceso experimenta en el transcurso del tiempo.

El argumento más importante de la TF es que debe reflexionarse de manera sistemática la multiplicidad de perspectivas durante la investigación, porque ello contribuye a la construcción de teoría incorporando concepciones no visibles, al tiempo que previene de ser cooptado por aquellas, es decir, que el investigador se deje influenciar por los actores sociales a tal punto que “desdibuje” su papel como analista y “creador” de teoría (Galeano, 2004:166).

Uno de los métodos que más fácilmente permite recoger los puntos de vista de los participantes a la vez que registra la propia perspectiva subjetiva del investigador que interpreta los datos recogidos durante el proceso es la etnografía. Los profesores que investigan su propia realidad escolar se pueden sentir intimidados frente al hecho que no son sociólogos expertos en el uso de este método y de las teorías que lo acompañan. Frente a este punto la TF tiene como importante ventaja que utiliza los instrumentos de investigación como herramientas en la recolección de datos para posteriormente interpretar la realidad. No así sucede en el enfoque cualitativo tradicional en donde previo a su uso el investigador debió elaborar una teoría que fundamente su diseño.

La etnografía se acerca al trabajo de campo “armada” con unas teorías desarrolladas por generaciones de antropólogos, por lo tanto, centra su atención en la cultura desde una perspectiva teórica particular, es por eso que la atención del etnógrafo es focalizada antes de entrar al campo. En cambio, los investigadores que trabajan con teoría fundamentada se acercan a los escenarios sin una teoría preelaborada; la observación y las preguntas son guiadas por hipótesis surgidas en el campo a partir de los datos mismos; la teoría se genera y desarrolla a través del interjuego entre los datos recolectados y su análisis y conceptualización (Galeano, 2004:164-165).

El profesor puede poner en juego su propia experiencia para elaborar teoría sin tener que ser un experto en el campo que investiga. La TF lo conduce para que siguiendo criterios de rigurosidad llegue a la teorización de su estudio al

contrastar los datos obtenidos, su experiencia docente y la producción intelectual en el campo que investiga.

5. CONCLUSIÓN

La DCS debe entenderse como un campo de conocimiento propio y específico, independiente de otros conocimientos sociales. Este campo se desprende de disciplinas bien establecidas en las ciencias sociales como la Historia y la Geografía pero no se limita a ellas ya que sus problemas son distintos y se centran en la manera como se enseñan y se aprenden estos contenidos. También es independiente de otros saberes sociales de los cuales retoma teorías y métodos para adaptarlos y encontrarlos útiles en la búsqueda de respuestas a preguntas que son exclusivas al ámbito de la didáctica.

La TF es una estrategia de transformación e interpretación de datos de carácter flexible en su diseño sin que por ello pierda rigurosidad con el tratamiento de la información. Esta estrategia se adapta a ciertas condiciones que caracterizan la investigación en DCS siendo especialmente útil a los profesores que estén interesados en investigar su propia práctica educativa. Este tipo de investigación permite generar los cambios y las innovaciones que reclamamos en DCS y que no pueden surgir de otro lugar distinto a la reflexión sobre la práctica que ha propuesto toda la corriente crítica en educación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Carrero, V; Soriano, R.M; y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generación conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: Editorial La Carreta.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Revista Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación. UNED*, 7, 63-84.
- Merchán, J. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En. R.M. Ávila, M.P.

- M.P. Rivero, y P. Domínguez, (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 105-114. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. AUPDCS.
- Pagès, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. APEHUN, 9, 41-60.
 - Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89.
 - Sánchez, 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, y P. Domínguez, (Coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 433-440. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. AUPDCS.
 - Santisteban, A; Pagès, J. (coord.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
 - Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

ENSEÑAR LA ILUSTRACIÓN EN LA Hª DE ESPAÑA DE 2º DE BACHILLERATO. LA UTILIZACIÓN DE LAS FUENTES¹

Helena Rausell Guillot

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Valencia
helena.rausell@uv.es*

Rafael Valls Montes

*Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universidad de Valencia
Rafael.Valls@uv.es*

1. INTRODUCCIÓN

Una de las grandes apuestas de la didáctica de las Ciencias Sociales en los últimos años ha sido la apelación a la importancia de las fuentes históricas y a su diversidad para fundamentar el discurso didáctico, como indicador de la presencia de un *nuevo paradigma educativo de la historia* en el que se prioriza el uso de las fuentes primarias, tratando de superar la transmisión acrítica de contenidos históricos a través de recursos didácticos como los libros de texto (Maia, 2016:425; Mora y Ortiz, 2012). En este sentido, el trabajo sobre las fuentes se entiende como *una de las destrezas fundamentales en la enseñanza de la historia*, ya que no en vano son una *herramienta fundamental que deben adquirir los alumnos para alcanzar una adecuada alfabetización histórica* (Fuster, C., Saiz, J. y Souto, X. M., 2016:258; Carretero y López, 2009).

En nuestro trabajo tratamos de analizar de qué modo una serie de editoriales recurren a las fuentes primarias y secundarias a la hora de abordar la Ilustración dentro de los contenidos de la asignatura de *Historia de España* de segundo de bachillerato. Está planteado sobre el análisis de diferentes materiales curriculares de segundo de bachillerato de las editoriales Anaya, SM, Ecir y Vicens Vives. Dos de ellos (Vicens Vives y ECIR) se corresponden con los años finales de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), mientras que los otros dos, más recientes, están adecuados a la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013).

1 Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con Fondos FEDER de la UE y del proyecto "Construcciones del yo: narraciones y representaciones del sujeto moderno, entre lo personal y lo colectivo, siglos XVII-XIX" del MINECO (HAR2014-53802-P).

Como es bien sabido, el libro de texto desempeña un rol principal en casi todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia (Gómez, Cózar y Miralles, 2014). No en vano, estos cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder, que generalmente no se cuestiona en sus páginas, además de ser el recurso más utilizado por los docentes (Carretero, 2007; Martínez, Valls y Pineda, 2009). En el caso concreto que nos ocupa, los libros de *Historia de España* de Bachillerato son textos densos y cargados de contenidos, en parte por la amplitud cronológica abordada, que se extiende desde la prehistoria y la edad de los metales hasta la España actual. Aunque en todos ellos los siglos XIX-XX se analizan con mayor profundidad que las etapas anteriores, la Ilustración, alumbradora de la contemporaneidad, suele contar con una presencia relativamente importante dentro de los mismos. De hecho, se aborda siempre en los primeros bloques de contenidos, los anteriores a la Edad Contemporánea, al tratar la España de los Borbones _ “La España del siglo XVIII y el reformismo borbónico” (ECIR), “La España del siglo XVIII y el reformismo borbónico” (Vicens Vives), “El siglo XVIII: Antiguo Régimen, reformismo e Ilustración” (Anaya) o “El reformismo borbónico” (SM). Siempre se les dedica un apartado específico _ “La ilustración española” o “Los ilustrados españoles” _ de unas pocas páginas, aunque se habla de ellos y de su influencia al abordar las reformas llevadas a cabo desde la administración, de forma que es muy clara la vinculación, en ellos, entre absolutismo e ilustración y entre reformismo e ilustración, con una mayor o menor alusión al reinado de Carlos III en función de los manuales considerados.

2. EL TRABAJO SOBRE FUENTES. TIPOLOGÍA DE LAS MISMAS

Todas las editoriales ofrecen gran importancia al trabajo sobre textos históricos, aunque este parece mayor en aquellos editados en el periodo de vigencia de la LOGSE (Ecir y Vicens Vives). En general, se tiende a dar una gran importancia a los mismos, por encima de las imágenes y en ocasiones se les otorga la condición de *documentos*. Además de acompañar el cuerpo del texto del manual con diferentes fuentes y sus correspondientes actividades, estas dos editoriales, Ecir y Vicens Vives, proponen diferentes soluciones a la cuestión del trabajo sobre textos históricos. Al finalizar la unidad didáctica, la primera plantea un modelo de comentario de texto desarrollado a partir de un fragmento del *Informe sobre la ley agraria* de Jovellanos, además de incluir una serie de textos de o sobre la Ilustración en el anexo final del manual, en el apartado de documentos históricos (ECIR, 2004:186-187 y 444-445). Por su parte, Vicens Vives utiliza cinco textos sobre una cuestión específica, la ley agraria, a trabajar de forma conjunta en un apartado concreto, el de las actividades de balance (Vicens Vives, 2005:128-129).

El número de textos propuestos por las diferentes editoriales consideradas oscila entre los seis de SM y los catorce de Vicens Vives, pasando por los ocho de Anaya y los nueve de ECIR. En general, el porcentaje de textos de o sobre la ilustración sobre el total de textos incluidos en las unidades didácticas en cuestión es alto, ya que oscila entre el 46´15% (SM), el 60% (Ecir) y el 63´15% (Vicens Vives), hasta alcanzar en editoriales como Anaya el 71´42%.

GRÁFICO Nº 1. LOS TEXTOS DE ILUSTRADOS O SOBRE ILUSTRACIÓN SOBRE EL TOTAL DE TEXTOS PROPUESTOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS CONSIDERADAS.



Por lo que respecta a su naturaleza, las editoriales tienden a preferir, casi con exclusividad, las fuentes primarias (82%) sobre los textos de naturaleza historiográfica (18%). De hecho, tan sólo hemos documentado el recurso a estos últimos en el caso de Anaya, que introduce cinco textos historiográficos sobre un total de catorce, firmados por autores como Higuera Quijada, Moreno Alonso, Horacio Capel, Sarraíl o Lafuente y Mazuecos, aunque se trate en la mayoría de los casos de textos relativamente antiguos.

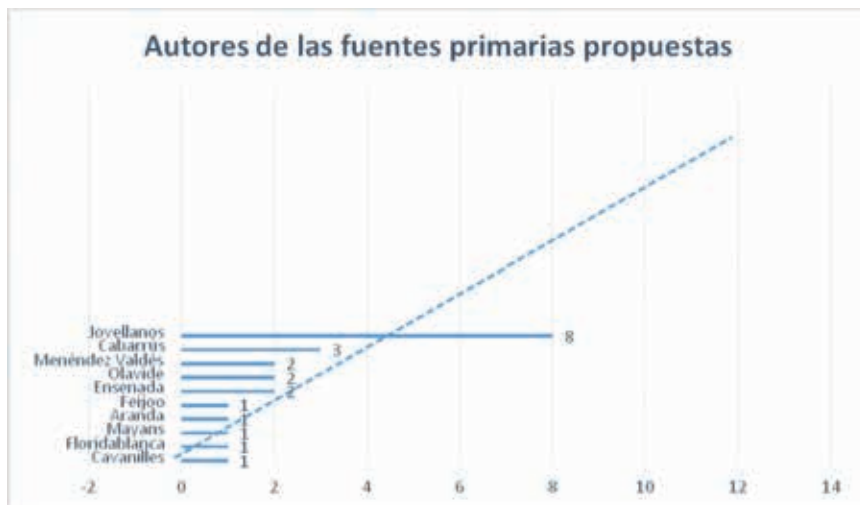
GRÁFICO Nº 2. NATURALEZA DE LAS FUENTES PROPUESTAS A LOS ALUMNOS (FUENTES PRIMARIAS Y TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS)



3. LA AUTORÍA DE LOS TEXTOS Y LA TEMÁTICA

Por lo que respecta a aquellos autores que suscriben los textos, la autoría de los mismos tiende a ser recurrente en casi la mitad de los casos (45´94%). Destaca concretamente Gaspar Melchor de Jovellanos, autor de 8 de los 37 textos considerados, seguido por Cabarrús que suscribe tres y de Ensenada, Olavide y Menéndez Valdés con dos textos cada uno. En el resto de los casos, los autores considerados constan en los materiales curriculares en una única ocasión, caso de Aranda, León de Arroyal, Cavanilles, Feijoo, Floridablanca, Luis Gabaldón y López, M. de Gandara, Macanzaz, Gregorio Mayans, Melendez Valdés, Lorenzo Normante, Antonio Javier Pérez y López, Miguel de Zabala o el embajador ruso Zinoviez.

GRÁFICO Nº 3. RECURRENCIA DE AUTORES DE LAS FUENTES PRIMARIAS INCLUIDAS.



En lo tocante a los fragmentos de obras de Jovellanos, tres de las cuatro editoriales consideradas incluyen su *Informe sobre la ley agraria* de 1794 (ECIR, 2005:186-187; SM, 2016: 88 y Vicens Vives, 2004:128-129). También repite en dos ocasiones su *Memoria sobre educación pública* (ECIR, 2005:181; Vicens Vives, 2004:127) y sus *Ordenanzas para la creación del Real Instituto Asturiano* (SM, 2016:87; Vicens Vives, 2005:119), a los que SM añade su *Elogio de Carlos III* (SM, 2016:86-87). Igualmente suele ser elegido como autor Cabarrús, con su *Memoria para la constitución de un banco nacional*, su *Elogio del excelentísimo conde de Gausa* o el epistolario, en el que se pronuncia sobre la situación de la nobleza y los mayorazgos (Vicens Vives, 2004:121; Anaya, 2016:107), mientras que los documentos de Ensenada, dirigidos a Fernando VI, informan sobre el excesivo número de clérigos o los problemas de caminos y canales (SM, 2016: 96; Anaya, 2016:103). También repite el *Informe sobre la Ley Agraria de Olavide*,

aunque, en ocasiones, no se formulen cuestiones sobre los fragmentos seleccionados (Vicens Vives, 2004: 128-129; Anaya, 2016:103)

Los temas tratados en el conjunto de los textos abarcan desde la fisiocracia a la visión irónica de los males de la España de la época (Macanzaz) o el regalismo (Melendez), pasando por los Reales Institutos (Jovellanos), las críticas a la nobleza (Cabarrús) o al excesivo número de clérigos (Ensenada), pero también los efectos de la independencia de los EEUU sobre las colonias españolas (Aranda) o las Sociedades Económicas de Amigos del País. A grandes rasgos, hemos identificado hasta nueve grandes temáticas: educación, economía, política, ciencia, religión y regalismo, formas de sociabilidad y comunicación, crítica social y naturaleza del movimiento ilustrado. Como muestra el gráfico siguiente, la más importante de todas ellas es, con bastante distancia, la económica (40'54%), seguida por las reflexiones sobre educación (16'21%), sociedad (10'61%) y religiosidad (10'61%).

GRÁFICO Nº 4. TEMÁTICA DE LAS FUENTES PROPUESTAS COMO MATERIALES A LOS ALUMNOS.



Como señalábamos, la primera gran cuestión abordada es la económica, con textos sobre la red de caminos (Ensenada), la necesidad de reducir los impuestos sobre el consumo (Cabarrús) o la defensa de la liberalización del comercio. Sin embargo, la cuestión estrella es la situación agraria y la necesidad de una reforma que acabe con los vínculos y las manos muertas. A ello le sigue el problema de la educación, con fragmentos de Jovellanos o los de Meléndez Valdés que denuncian las carencias del sistema educativo de la época y *falta de un curso elemental que abrace por entero con claridad y sencillez la instrucción de los primeros años* (Anaya, 2016:109).

4. LAS PROPUESTAS DE TRABAJO O CÓMO ABORDAR EL ANÁLISIS DE LAS FUENTES HISTÓRICAS E HISTORIOGRÁFICAS

La forma en que las distintas editoriales proponen a los alumnos abordar el trabajo sobre las fuentes históricas e historiográficas varía de unos casos a otros. Editoriales como ECIR dedican un apartado completo al procedimiento del comentario de texto histórico, mientras otras como Vicens Vives o Anaya realizan planteamientos algo más interesantes. Como señalábamos, la primera propone, en el apartado de métodos de trabajo histórico, cinco fragmentos a trabajar de forma conjunta en los que se plantea la necesidad de una Ley Agraria y en los que se abordan cuestiones como los diferentes tipos de labradores en España, las causas de la decadencia de la agricultura, el problema de la vinculación de la tierra y la acumulación de las mismas en pocas manos o la sequía. Además de que la naturaleza de las fuentes consideradas es diferente (memoriales, informes sobre la ley agraria e instrucciones reservadas), creemos que es sugestivo que se trabajen de forma conjunta, y también algunas de las actividades propuestas que incluyen identificar y clasificar los problemas agrarios en función de su importancia, individuar las propuestas ilustradas o redactar un breve informe sobre la cuestión agraria en el siglo XVIII (Vives, 2004:128-129).

Por su parte, Anaya es, como indicábamos, la única editorial que propone el trabajo de fuentes de naturaleza historiográfica. Creemos que su introducción es especialmente relevante porque rompe con la concepción de la historia como un saber cerrado. Estos se contrastan entre sí o con fuentes de naturaleza primaria, o sirven para tratar algunas de las nuevas cuestiones introducidas por la historiografía, caso de la censura de libros en el Antiguo Régimen (a través de un texto de Horacio Capel) o las expediciones científicas del siglo XVIII (Lafuente y Mazuecos), aunque no plantee actividades sobre los mismos (Anaya, 2016: 109 y 111). Sí lo hace en otros dos textos, ofrecidos a los alumnos de forma conjunta para contrarrestar dos visiones historiográficas diferentes del movimiento ilustrado. Se trata de fragmentos de las obras de Moreno Alonso y de Sarrail que presentan la ilustración española como algo “superficial”, como un “fracaso absoluto” o, por el contrario, a los ilustrados como una “minoría selecta” de “hombres valientes” (Anaya, 2016:108). Se pide a los alumnos que realicen un breve esquema sobre cada una de las opiniones ofrecidas sobre el movimiento ilustrado y se vea cual coincide más con el sugerido por el propio texto de la unidad didáctica, lo que consideramos puede ser especialmente positivo porque hace que los alumnos se enfrenten a puntos de vista contrapuestos sobre un mismo tema, mostrando cómo el texto del manual está basado en opiniones historiográficas concretas. Creemos que con ello es posible *hacer comprender al alumno que la historia es el resultado de distintas interpretaciones que debemos conocer y con ello promover la formación de una conciencia histórica crítica* (Anaya, 2016: 109; Maia, 2016:425).

5. CONCLUSIÓN

A pesar de la relativa importancia que los materiales curriculares analizados prestan a las fuentes como elemento de trabajo propuesto a los alumnos, estos plantean carencias relativamente importantes. Aunque en la mayoría de los casos se encuentran debidamente localizadas en el tiempo y en el espacio, en ocasiones no se plantean actividades específicas sobre los mismos, mientras que, en otros casos, trazan un discurso didáctico de mera ilustración del contenido, más que acrecentar la información que está presente en el texto de autor y su tratamiento no implica el desarrollo de las capacidades reflexivas e interpretativas del alumno (Maia, 2016:426). Esto está igualmente relacionado con el peso de una historia transmisiva fruto de actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir información (Saiz, 2012). Todo ello se evidencia, posteriormente, en un uso deficiente de los textos por parte de los alumnos, como demuestran estudios como los de Fuster, Saiz y Souto (2016) o los de Martínez, Conejo y López Facal (2010), que, a través de una serie de marcadores tratan de evidenciar los distintos niveles de progresión en el uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España a partir del análisis de las destrezas de los alumnos en el tratamiento de las fuentes y en su comprensión lectora y comunicación (Fuster, C., Saiz, J. y Souto, X. M., 2016:268).

A esto se añade, en nuestra opinión, la tendencia que muestran los materiales curriculares a seguir mostrando la Ilustración como un cuerpo “abstracto” de ideas (Munck, 2001), como un conjunto de textos y de autores canónicos que intentan llevar a cabo una serie de reformas con ayuda de la monarquía y las élites ilustradas que tienen que hacer frente al conjunto de fuerzas reaccionarias o a instituciones como la Inquisición (SM, 2016:82), sin considerar las nuevas tesis que indican que la Ilustración, más que provocar la revolución, es construida por ésta, en la medida en que después de la revolución se constituye un *corpus* de obras y autores que supuestamente la prepararon, subrayando el papel de algunos (Voltaire, Rousseau) y desdeñando a otros que fueron tanto o más leídos que aquellos, pero que fueron descartados a posteriori del *canon* (Descartes, Fénelon, Buffon) (Darton, 2008).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Darton, R. (2008). *Los best-sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuster, C., Saiz, J. y Souto, X. M. (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de secundaria. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En López, R. (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- García, E. (coord.) (2005): *Historia*. Valencia: ECIR, Grupo Edetania.
- García de Cortazar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Del Val, M^a I., Cuadrado, M. F. y Gamazo, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: Anaya.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias". *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 1-25.
- Maia, C. (2016). O discurso didático em manuais de história: caso britânico. En López, R. (ed). *Ciencias sociales, educación y futuro*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mora, G y Ortiz, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Martínez, R., Conejo, F., y López, R. (2011). La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España. En P. Miralles, S. Molina, & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, I, 259-268. Murcia: AUPDCS.
- Munck, T. (2001). *Historia social de la ilustración*. Barcelona: Crítica.
- Pereira, J. C. y De la Mata, A. (2016). *Historia de España*. Madrid: SM.
- 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.
- VVAA. (2004): *Historia*. Barcelona: Vicens Vives.

FORMACIÓN DE LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL USO DE LA IMAGEN ARTÍSTICA. EL CASO DE LAS VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA

Sandra Marcela Ríos Rincón

Secretaría de Educación de Bogotá

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Grupo de Investigación Pedagogía y Ciencias Sociales

riosdelrincon@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El documento presenta el análisis de un estudio de caso que pretende evaluar la capacidad de empatía que presentan los estudiantes frente a las víctimas del conflicto armado colombiano. La investigación pretende ayudar a los estudiantes a colocarse en el lugar del otro, ubicándose en múltiples perspectivas frente a una situación que le permita crear nuevas formas de entendimiento e interrelación social. El estudio recoge las percepciones y emociones relacionadas con el uso de la imagen artística (pintura) en este mismo grupo de estudiantes.

El trabajo parte del hecho de considerar importante no sólo los conocimientos históricos sino la parte emotiva que surge de ello y la interlocución con la memoria en este tipo de hechos.

Se parte de reconocer una ausencia en la enseñanza de la historia reciente en nuestro país, la cual afecta de manera directa su comprensión por parte de los estudiantes. Esta ausencia se explica fundamentalmente por dos razones, la primera es la falta de propuestas didácticas innovadoras que motiven a los estudiantes a conocer el conflicto armado, la segunda, la resistencia a su enseñanza por parte de los docentes. Esta se explica porque es un tema que aún hoy sigue siendo bastante polémico ya que actúa sobre las fibras más sensibles de la sociedad colombiana.

2. EMOTIVIDAD Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Un punto de partida importante para este estudio es el hecho de considerar que la emotividad juega un papel significativo en la comprensión de temáticas históricas recientes, en particular aquellas ligadas a hechos traumáticos o polémicos del acontecer nacional, en este caso el conflicto armado. Se parte de en-

tender el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia escolar como un asunto complejo que implica no sólo promover conocimiento y pensamiento científico, sino también comprender el campo emotivo y de los sentimientos.

Este campo ha sido muy poco estudiado y tratado desde la perspectiva didáctica, descuidando las implicaciones que tiene en la formación de un pensamiento histórico y político, no solo en los años escolares sino en la vida adulta de los estudiantes.

El campo de las emociones no puede ser subestimado en el proceso de posicionamiento político de los individuos y en la formación de una opinión pública colectiva. Sin duda, constituye una parte importante de la explicación a la actuación y justificación de los juicios de los individuos. Edgar Morin señala que frente a los nuevos retos de la sociedad contemporánea es necesario remitirse a nuevos vínculos que superen el pensamiento cognitivo-intelectual y que se acerquen al campo emocional y valórico. La relación entre razón y afectividad explica nuestras reacciones y actitudes y ninguna de las dos es superior a la otra (Morin, 1999), de allí que la enseñanza de los contenidos escolares pueda ser tan importante como la promoción de la emotividad y afectividad entre seres humanos.

Las emociones en el campo escolar se manifiestan cuando valoramos (positiva o negativamente) nuestro yo en relación con actuaciones individuales o grupales (Pagés, et. al., 2014). Las podemos definir como un estado de alteración afectiva originado normalmente por una situación que puede ser amenazante, frustrante o sencillamente activadora para el sujeto (Alonso, et. al., 2006). Esta investigación intenta encontrar estas alteraciones emotivas frente a dispositivos artísticos que pueden ser utilizados como recurso de enseñanza en el aula, para este caso la pintura.

3. LA IMAGEN ARTÍSTICA COMO ACTIVADOR DE LA EMPATÍA

El uso de la imagen en la enseñanza de la historia ha sido utilizado tradicionalmente por docentes de ciencias sociales. Habitualmente este recurso didáctico se usa con el fin de que los estudiantes asocien ciertas imágenes con un período o hecho histórico específico.

Las posibilidades de trabajar en el aula con recursos didácticos icónicos facilitan los procesos de aprendizaje de la historia como la comprensión de la realidad socio cultural correspondiente a la vida cotidiana de una época. La relación que se da entre el arte y la enseñanza de la historia puede fundamentarse en la idea que plantea Trepát (2011:90) al afirmar que *“la obra de arte, por otra parte, en el marco de la enseñanza de la historia constituye una fuente primaria de indiscutible valor, que puede ser utilizada como motivación, e incluso como eje para efectuar una primera aproximación a un periodo histórico determinado”*.

Es tal la importancia del uso de la imagen en la enseñanza de la historia, que para algunos historiadores puede equipararse a un archivo documental o una fuente primaria, *“los textos o los testimonios orales, las imágenes son una forma importante de documento histórico”* (Burke, 2001:17).

No obstante el uso de la imagen como recurso didáctico puede ofrecer otras posibilidades para el desarrollo del pensamiento histórico. Santisteban (2010:39) propone 4 tipologías para este fin; la construcción de la conciencia histórico- temporal, las formas de representación de la historia, el aprendizaje de la interpretación histórica y la imaginación/creación histórica. Esta última, según el autor es la que genera la capacidad de la formación en la empatía la cual conlleva al análisis histórico y el desarrollo del pensamiento crítico.

Es así como la formación de la empatía con fines educativos, especialmente en la enseñanza de la historia, permite a los estudiantes la construcción de valores sociales y morales, preparándolos así para la vida democrática de los mismos (2010:47).

Esta competencia, al estar relacionada con la formación del pensamiento crítico, le otorga al alumnado instrumentos para entender la realidad social que lo rodea, ser capaz de comprender y respetar puntos de vista diferentes, percibir o sentir las afectaciones de otras personas con el fin de actuar en sociedad y lograr la construcción de un mundo más justo y solidario.

Estas capacidades sociales, morales y afectivas situadas en un escenario educativo, finalmente colaboran en la formación de la sensibilidad del alumno a favor de la reflexión en cuestiones socioculturales.

4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN COLOMBIA

Es importante reconocer que la enseñanza de la historia reciente en Colombia no ha estado caracterizada por propuestas didácticas innovadoras que permitan al estudiante interesarse por el conocimiento de estos hechos históricos y a la vez tener en cuenta elementos de carácter emotivo en su aprendizaje y discusión. Por tanto, la investigación apunta a promover la formación de competencias de pensamiento histórico, en particular la empatía fundamentada tanto en el conocimiento del pasado como en el reconocimiento de las emociones individuales de cada estudiante.

La violencia, tomada como hecho social y no tanto como elemento interpersonal, no es ajeno de las realidades y contextos cotidianos de muchos de los jóvenes de nuestro país, antes al contrario es vivenciada de manera más o menos cercana por ellos en la medida que el contexto de la sociedad colombiana está marcado por su carácter violento.

En Colombia el campo de la enseñanza de las ciencias sociales escolares y en particular el de la historia, ha sido bastante descuidado en la medida que dife-

rentes reformas educativas lo vinieron diluyendo en una integración con otras disciplinas lo que terminó convirtiéndolo en un campo difuso sin claridad en la propuesta de contenidos y métodos de enseñanza. Adicionalmente, se ha venido entendiendo la enseñanza de la historia escolar como una historia científica alejada de los aspectos pedagógicos, sociales y educativos que por definición encierra su práctica; y lo más importante, de la realidad de los estudiantes. Este tipo de entendimiento por la historia escolar, alejado de los adelantos y discusiones en la disciplina histórica y su enseñanza, pervive en muchas instituciones educativas del país barnizado con algún discurso de carácter crítico-constructivista. Lo anterior lo confirma el Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia GIEH de la Universidad Nacional de Colombia (2007) quienes hace algunos años constataban que:

En cuanto a la primaria y en particular la secundaria, a lo largo del siglo XX y en buena medida hasta la actualidad, la enseñanza de la historia y la geografía se ha mantenido con enfoque enciclopedista, con un dejo peyorativo pero “necesario” referido a la enseñanza de “cultura general”. Aún se considera como persona culta aquella que posee unos conocimientos (contenidos/temas) que se le han transmitido y ha memorizado. Podría decirse, que era y sigue siendo como el vestuario, un adorno complementario de la persona, que puede lucir en reuniones sociales.

Pero lo que es aún más grave es el analfabetismo histórico que esto ha conllevado con lo cual el conocimiento de la realidad actual se hace aún menos comprensible en las generaciones actuales. Esta situación se hace especialmente compleja cuando tenemos en cuenta que Colombia ha vivido durante las últimas décadas una guerra civil no declarada entre movimientos armados de izquierdas y el Estado. Guerra que ya lleva más de cincuenta años y que debido a su prolongación pierde su sentido en cuanto a que las nuevas generaciones no pueden responder claramente a las preguntas del porque o cómo se da inicio a la guerra y que la lleva a su continuidad.

La guerra y el conflicto han marcado a las últimas generaciones sin distinguir clase social, procedencia geográfica o cultural en Colombia. La Escuela como institución y sus actores, maestros y estudiantes, no han sido la excepción, bien sea como víctimas directas del conflicto o como testigos de la violencia permanente que afecta a sus instituciones muchas de las cuales se encuentran en zonas directas del conflicto. Este panorama plantea una paradoja: una Escuela rodeada por una guerra que a su vez se resiste a analizarla sin convertirla en una temática de estudio con estrategias pertinentes a su carácter volátil y polémico.

Pareciera que la escuela en Colombia estuviera eclipsada por una visión “eficientista” y “productivista” en donde lo más importante es el cumplimiento de los estándares, competencias y lineamientos curriculares promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional construidos sin la participación efectiva de los maestros y atendiendo, por el contrario, a estándares y parámetros internacionales de evaluación y medición.

Esta paradoja permite explicar -en parte- por qué no se ha encontrado un espacio propicio para la incorporación de la enseñanza de la historia reciente o de la memoria y su relación con el conflicto armado ni como contenido curricular ni como tópico emergente de trabajo pedagógico. Sin embargo, la principal razón de la ausencia en la escuela de temáticas relacionadas con la historia reciente, y en particular con el conflicto armado, se puede asociar al alto grado de polémica que aún suscita esta cuestión en la sociedad actual al ser transversal en la vida y experiencia vital de prácticamente todos los colombianos.

El panorama actual en Colombia muestra a los maestros reacios a incluir temas que pudieran promover antagonismos o levantar heridas aún no cerradas. Aparece una ausencia de métodos didácticos que permitan hacer énfasis en la enseñanza desde el punto de vista histórico y de formación de una conciencia histórica cercana al dolor de las víctimas donde lo académico se conjuga con lo emotivo.

En Colombia la falta de memoria histórica o lo que se planteó anteriormente como analfabetismo histórico, no implica que no exista una cierta memoria colectiva por parte de los estudiantes de la violencia social y política y del conflicto armado en Colombia. Esta memoria es aquella a la que se refería Halbwachs (2004) cuando afirmaba que el recordar no ocurre de manera aislada sino que por el contrario acontece en el interior de un contexto social donde están presentes las instituciones y la cultura, por tanto aunque la memoria funciona al interior del sujeto es finalmente el contexto social quien le da sentido creándola y recreándola de acuerdo a las situaciones culturales, económicas y políticas que caracterizan un momento histórico determinado.

De allí que los estudiantes ya tengan una memoria colectiva del conflicto armado que ha sido moldeada a través de los marcos sociales en los que se desenvuelven, los medios de comunicación, la familia y en general la cultura son, en últimas, quienes conforman esta memoria sobre el conflicto que poseen los niños y jóvenes.

En conclusión, la enseñanza de la historia reciente en Colombia se encuentra bastante limitada tanto por docentes que la asuman como en ayudas didácticas que permitan que los estudiantes se motiven en aprenderlas. La enseñanza del conflicto armado en Colombia no es un contenido de primer orden para los docentes de ciencias sociales, esto debido a que es un tema que genera aún un alto grado de polémica. La falta de recursos didácticos se explica en parte a que los docentes se enfocan en el cumplimiento de estándares, competencias y lineamientos a nivel internacional.

5. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

Como se mencionó anteriormente el objetivo de este texto es presentar la capacidad de empatía que presentan los estudiantes frente a las víctimas del conflicto armado colombiano. Parte de esta premisa se basa en la idea que plantea

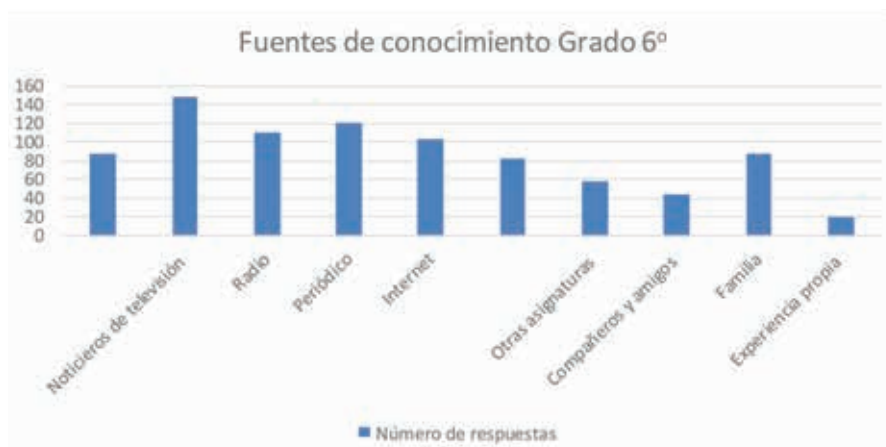
P. Waldmann Augburg (1997) al afirmar que la violencia en Colombia se ha convertido en un fenómeno cotidiano. La “cotidianización” de la violencia permea todas las capas de la sociedad colombiana, Waldmann lo expresa con las siguientes palabras:

Se la practica en público o en privado, por individuos o por grupos, de manera espontánea o premeditada, para alcanzar fines políticos, económicos o personales, dentro de las capas bajas, pero también por personas pertenecientes a la clase media o a la alta, en las ciudades grandes y en las medianas, y alcanza hasta los rincones más recónditos de este, en parte, tan accidentado territorio.

Esta exposición frecuente a la violencia conlleva a que la sociedad colombiana presente cierto grado de insensibilidad en relación a los hechos de agresión que genera el conflicto armado. Damián Fernández (2001:16) lo explica desde la teoría del aprendizaje observacional, este se presenta al existir una estrecha relación entre medios de comunicación y violencia. El estudio de Fernández muestra que el receptor de un mensaje, si es sometido frecuentemente a estímulos agresivos, va afectando la susceptibilidad de la persona, formando en ellas una reacción de insensibilidad, lo que conlleva a una aceptación gradual de la violencia como algo natural.

Un estudio previo realizado por la autora en el año 2016 en 5 colegios oficiales de la ciudad de Bogotá indagó a 159 estudiantes por las fuentes de conocimiento de las cuales provenían sus nociones sobre el conflicto armado. Los resultados demuestran que los medios de comunicación son quienes tienen mayor influencia. Ver gráfica 1.

GRÁFICA 1. FUENTES DE CONOCIMIENTO DE ESTUDIANTES DE GRADO 6º EN RELACIÓN CON EL COFLICTO ARMADO



Los medios de comunicación tienden a distorsionar la información en búsqueda de mayores audiencias y se enfocan al sensacionalismo mediático, ofreciendo al estudiante una información descontextualizada, de poco análisis, cargada de alto contenido violento o influenciada por alguna tendencia política o interés económico, generando en ellos una idea errónea, parcial o manipulada del conflicto armado.

En consecuencia de lo anterior, la sociedad colombiana terminará desolidarizándose, sobre todo con aquellos que han vivido la violencia en primera persona. Esta desensibilización emocional no es ajena al contexto escolar, si se acude a la idea que las aulas son parte y reflejo de la misma. Por lo tanto, tratar una temática como la del conflicto armado en la escuela es un escenario inmejorable para ayudar a comprender y sensibilizar a las nuevas generaciones de la inutilidad de la guerra y la violencia.

La necesidad de vincular la enseñanza de la historia con lo emotivo no ha estado presente de manera evidente en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En este sentido, se parte de entender que el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia escolar como un asunto complejo que implica no sólo promover conocimiento y pensamiento científico, sino que también promueva la reflexión desde el campo emotivo y de los sentimientos.

Metodología del estudio

El estudio se establece tomando como referencia la teoría fundamentada planteada por Corbin y Strauss (2002) que en términos generales afirma la importancia de recopilar datos de manera sistemática y analizarlos por un proceso de investigación. Desde esta perspectiva, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surjan de ellos guardan estrecha relación entre sí. Por tanto, en el desarrollo de la investigación no se pretende partir de teorías y explicaciones ya establecidas sino que por el contrario, los resultados surgirán de un análisis de los datos recopilados en estrecha relación con la realidad educativa encontrada. Desde esta perspectiva, se plantea que las categorías, la codificación y los conceptos surjan del análisis de la información recopilada fundamentada en los datos cuantitativos recogidos a través de instrumentos validados.

Contexto de Investigación

La población objeto de estudio se centra en estudiantes del Colegio Distrital María Mercedes Carranza ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar. La propuesta se llevó a cabo con alumnos de 6º grado de edades comprendidas entre los 11 y 13 años, en la asignatura de ciencias sociales, jornada mañana, en total 35 estudiantes participaron de la experiencia.

La investigación se fundamenta en la aplicación de un cuestionario en donde se indaga por las percepciones emotivas de los estudiantes alrededor de la temática del conflicto armado sugeridas por imágenes artísticas pictóricas.

IMAGEN 1. PINTURAS UTILIZADAS EN EL CUESTIONARIO

	
<p>Autor: Alipio Jaramillo Titulo: Masacre. Año: 1950</p>	<p>Titulo: El cazador. Autor: Fernando Botero. Año: 1999.</p>
	
<p>Titulo: Exodo. Autor: Sair García. Año: 2009</p>	<p>Titulo: Masacre II. Autor: Alipio Jaramillo. Año: 1956</p>

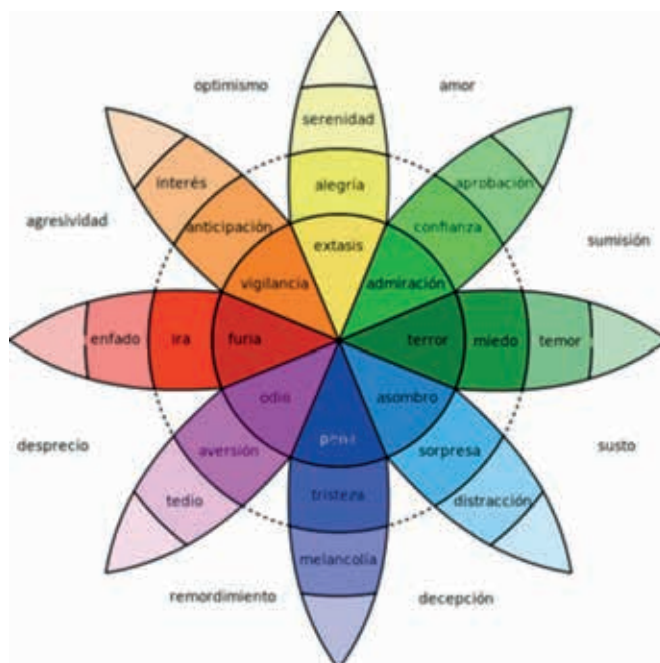
El cuestionario examinó la manera cómo los estudiantes reaccionan emotivamente frente a pinturas de diferentes artistas colombianos que hacen alusión a las víctimas en el conflicto armado.

Para establecer las reacciones emotivas se recurrió a la clasificación de Robert Plutchik (1980) que categoriza las emociones en ocho campos:

- Interés /anticipación/vigilancia/optimismo;
- Enfado /ira/furia/agresividad;

- Tedio /aversión/odio/desprecio;
- Melancolía /tristeza/pena/remordimiento;
- Distracción /sorpresa/asombro/decepción;
- Temor /miedo/terror/susto;
- Aprobación /confianza/admiración/sumisión; y
- Serenidad /alegría/éxtasis/amor.

IMAGEN 2. CAMPOS EMOTIVOS SEGÚN PLUTCHIK (1980)



La intensidad emocional varía -de acuerdo a Plutchik- de un individuo a otro. Las emociones varían según la intensidad dentro de cada categoría y este hecho amplía mucho el rango de emociones que se experimentaron.

El cuestionario fue puesto en conocimiento de los docentes de ciencias sociales que participaron en el estudio los cuales aportaron comentarios y ajustes que ayudaron a su validación.

Miradas que generan emotividad en el entorno del conflicto armado

La investigación pretende descifrar la manera en que los estudiantes de este nivel reaccionan emotivamente frente a algunas imágenes artísticas concernientes con esta temática.

Se parte del hecho -como se mencionó inicialmente - de considerar que las emociones juegan un papel importante en la configuración tanto del conocimiento escolar como de las opiniones y formas de comprender que se le otorgan a hechos históricos polémicos que poseen una carga sensible importante.

Con este propósito la investigación acude a imágenes artísticas que puedan suscitar reacciones emotivas develando con ellas la manera cómo impacta a los estudiantes este tipo de recurso y la forma más apropiada de utilizarlo como estrategia de enseñanza desde lo emocional.

Las imágenes utilizadas fueron cuatro pinturas; dos del autor Alipio Jaramillo, una de Sair García y la última del reconocido pintor Fernando Botero.

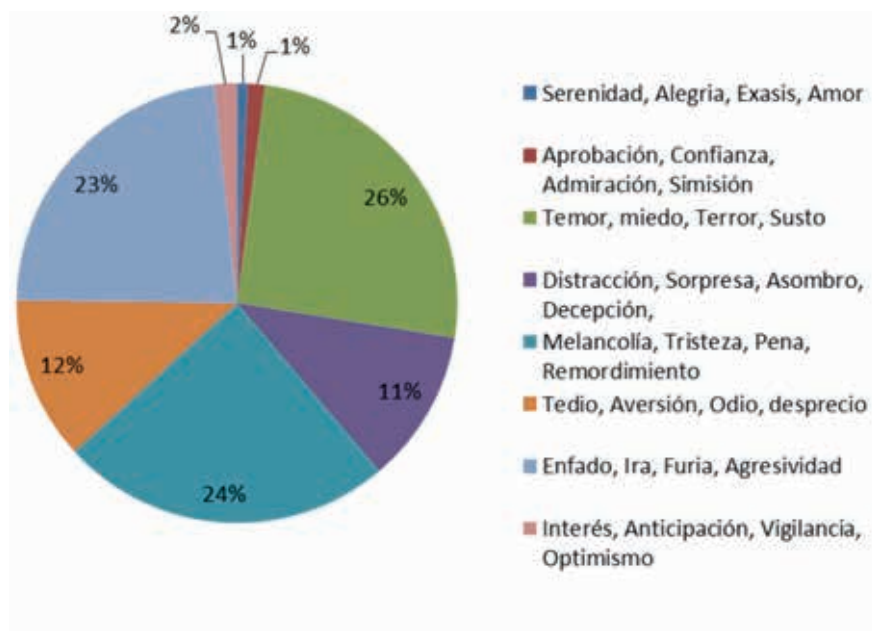
6. ALGUNOS RESULTADOS

Los resultados señalan que la categoría que más recurrentemente fue nombrada como evocadora de emociones fue la de *temor/miedo/terror/susto*. Es posible que esta situación tenga que ver con la edad de los estudiantes (11 – 13 años) que pueden ser más susceptibles a este tipo de imágenes.

Ahora bien, la segunda categoría que se observa es relevante, es la que tienen que ver con el sentimiento de *melancolía/tristeza/pena/remordimiento*. Esto se explica si se observan las imágenes en donde la tragedia de la guerra es una constante.

Esta categoría del temor va acompañada de una mayor disposición al *enfado/ira/furia/agresividad*. Lo que se deduce es que cuanto más explícita es la imagen en la demostración de violencia aumenta consecuentemente el nivel de enfado y agresividad de los estudiantes. Parece una especie de reacción primaria como medio de defensa en una situación violenta.

GRÁFICA 2. CATEGORIAS DE LAS EMOCIONES



7. CONCLUSIONES

El conflicto armado tiene una exposición mediática muy amplia que llega a los estudiantes por múltiples canales, en particular se exponen aquellos hechos violentos que se desprenden de él, lo cual conduce a que la Escuela no alcance a asimilar esta sobreexposición dificultando ligarla a contenidos curriculares concretos.

Esta temática debería ser tratada como una temática escolar y analizada desde el punto de vista académico ayudaría a preferenciar razones de tipo histórico y político que expliquen la realidad actual de la guerra en Colombia no desde la opinión irreflexiva sino desde el conocimiento profundo de la realidad social.

En cuanto al uso de las imágenes artísticas y la reacción emotiva que generan, se puede concluir que las imágenes asociadas con la guerra, el conflicto y la violencia tienden a generar sentimientos de **tristeza, pena y melancolía** en los estudiantes. Resultado que evidencia que la imagen artística se constituye como un recurso valioso para promover la empatía con las víctimas del conflicto armado.

El tema del conflicto armado por su naturaleza tiende a ocasionar este tipo de emociones por lo cual es importante para una propuesta didáctica equilibrar esta tendencia con el uso de historias resilientes que tengan como elemento contundente la esperanza, el perdón y la reconciliación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F. M., Esteban, C., Calatayud, C., Alamar, B., y Egido, Á. (2006). *Emociones y conducción: Teoría y fundamentos*. Madrid: Attitudes.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Claves para navegar por la memoria histórica*. Bogotá: CNMH
- Fernandez, D. (2001). *La violencia del relato. Discurso periodístico y casos policiales*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid: Anthropos.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Pagés, J., Martínez-Valcárcel, N. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Pagés, J., Martínez-Valcárcel, N., Cachari-Aldunate, M., (Coords.) *La historia de España en los recuerdos escolares*. Valencia: Nau Libres.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: theory, research, and experience*. New York: Academica Press.
- Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X., Trepal, C. A., y Prats, J. (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Colombia. GIEH. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Waldmann, P. (1997). Cotidianización de la violencia: El ejemplo de Colombia. *Revista Análisis Político*, 32, 33-52.

LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS PREPARADOS PARA EL APRENDIZAJE

Jorge Ruiz Morales

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

jruiz2@us.es

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de maestros y maestras en coherencia con el diseño y desarrollo de un currículum integrado, desde la perspectiva de las ciencias sociales, precisa que la construcción de conocimientos socioambientales sean contextualizados, que se tome en consideración el abordaje de problemas reales y actuales (García, 2016) que nos preparan para la vida. Todo ello requiere del reconocimiento de procesos dialógicos en los que los/as estudiantes (maestros/as en formación inicial) sean co-protagonistas de su propio proceso de formación.

Esta aportación se basa en la experiencia docente de este año en un grupo de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, que se cursa en tercer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla, y tiene sus antecedentes en el trabajo de investigación sobre la metodología didáctica basada en el trabajo con las ideas y concepciones de los estudiantes en el marco del seminario de profesores/as universitarios noveles de iniciación 2015-2016 que propició la presentación de un trabajo sobre la experiencia del año anterior (Ruiz-Morales, 2016).

Tomar en consideración y reconocer la palabra, la voz de los/as estudiantes en el aula universitaria, es un valor en sí mismo para las ciencias sociales. Para lograr que los/as estudiantes se expresen es necesario conseguir que el aula sea un *espacio preparado y seguro* donde se pueda sentir y expresar lo que se siente, donde se produzca la comunicación verdadera, la participación, la reflexión. Esto es posible si se logra construir en el aula un espacio seguro de aprendizaje que recoge las propuestas de Bain (2007) para lograr un entorno de aprendizaje crítico natural en referencia a sus principios metodológicos, las que Wild (2009) supone desde su enfoque de pedagogía no-directiva en una escuela libre o las que proponen otros autores para avanzar hacia estilos educativos más democráticos (Ruiz y Limón, 2013) que faciliten la construcción de ciudadanías críticas y responsables que hagan posibles sociedades más sustentables.

Desde esta perspectiva la construcción del conocimiento es un proceso complejo, que requiere tiempo, en el que median procesos psicológicos internos, que emergen de la curiosidad, del interés intrínseco que tiene el sujeto por aprender, de su capacidad para explorar, investigar, asombrarse y apasionarse en las diferentes actividades y tareas que se realizan en el aula. Y que se produce de modo intersubjetivo entre las diferentes personas que conforman el aula. Lo que aprenden y cómo aprenden niños y niñas en las aulas de educación infantil y primaria, dista poco de las experiencias que deben experimentar los/as maestros/as en formación, para que se produzca esa coherencia necesaria, conexión emocional o principio isomórfico.

El rol del docente está más centrado en facilitar y dinamizar los procesos de aprendizaje (Finkel, 2008), cuestionándose cómo aprende el sujeto, de qué modo influye que los aprendizajes estén conectados con el mundo interior y el contexto del estudiante, qué valor tienen la pregunta, la comunicación, la investigación y cómo son los procesos de transición de los estudiantes en su formación inicial como maestros y maestras. Esta labor del docente es distinta, alternativa respecto de la visión tradicional que lo ha considerado en primer o último término enseñante, genera todo un proceso nuevo de autoreferencia (de estar conectados con nuestra esencia), que nos aproxima a praxis de análisis existencial.

2. OBSTÁCULOS Y OPORTUNIDADES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La universidad es un espacio de formación privilegiado para abordar la importancia de la participación, servir de espacio de investigación sobre la importancia que tiene tomar en consideración el protagonismo de estudiantes, concretamente de maestros y maestras en formación inicial, para que su palabra y su voz sea tomada en consideración en los procesos de enseñanza-aprendizaje y particularmente en la metodología, los contenidos y la evaluación de la didáctica de las ciencias sociales.

La investigación social y educativa es oportuno que esté al servicio de la propia actividad docente en la Universidad, como forma de conocer las prácticas docentes, analizar y visibilizar las mejores formas de aprender, contextualizar los procesos formativos en una realidad poliédrica, probar nuevas estrategias didácticas y contrastar sus resultados en el aprendizaje para la vida.

En la investigación sobre la situación del estudiantado en relación con el conocimiento de los derechos y deberes, los conflictos, la participación y la Defensoría Universitaria por Romero-Rodríguez, Ruiz-Morales, Muñoz Román y Magaña Jiménez (2016) en la Universidad de Sevilla, plantea entre sus conclusiones que hay un conocimiento vago de normas y reglamentos, que los es-

tudiantes no se sienten tenidos en cuenta en la toma de decisiones, conocen muy poco la institución universitaria y su funcionamiento, y que esto repercute sobre manera en situaciones de indefensión. Llegándose a aprender esta y la sumisión a través de mecanismos de dominación que pervierten el sentido formativo que recoge el ideario y finalidades de una institución universitaria.

Estos mecanismos son entre otros la organización jerárquica (patriarcal), la falta de información, canales de comunicación controlados por equipos de gobierno, conflictos que no se resuelven y que generan insatisfacción, representantes estudiantiles e institucionales que apenas son conocidos, esto ocurre incluso en el caso de los delegados de clase, una normativa de evaluación que es conocida con una puntuación media de 4,48 sobre 12 puntos.

Esta investigación puede servir como análisis del estado de la cuestión junto con los trabajos de Alcover de la Hera (2008) y Baumann (2010), entre otros, en ella se recogen recomendaciones y propuestas que conciernen al trabajo de aula, a la práctica docente y a un conjunto de contenidos que la didáctica de las ciencias sociales puede asumir como propios. Entre ellos, conocer la institución universitaria, la investigación como praxis socioeducativa, la formación complementaria, la participación, el abordaje de situaciones reales de la vida cotidiana y problemáticas reales que interesan a los estudiantes.

Y es esto lo que el programa de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales ha intentado provocar. Abrir una ventana al mundo (sociedad, educación, ciencias sociales) del que formamos parte desde la que asomarnos para conocer-nos, sentir-nos y aprender individual y colectivamente.

Esto es posible desde la construcción de un espacio de aprendizaje preparado y seguro, que genere confianza en los/as estudiantes, en el que puedan expresarse y comunicarse, que los muestre como co-protagonistas, en el que puedan aprender y desarrollar competencias profesionales básicas.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO PREPARADO DESDE LA PARTICIPACIÓN Y EL AUTOAPRENDIZAJE, UNA PRAXIS FORMATIVA

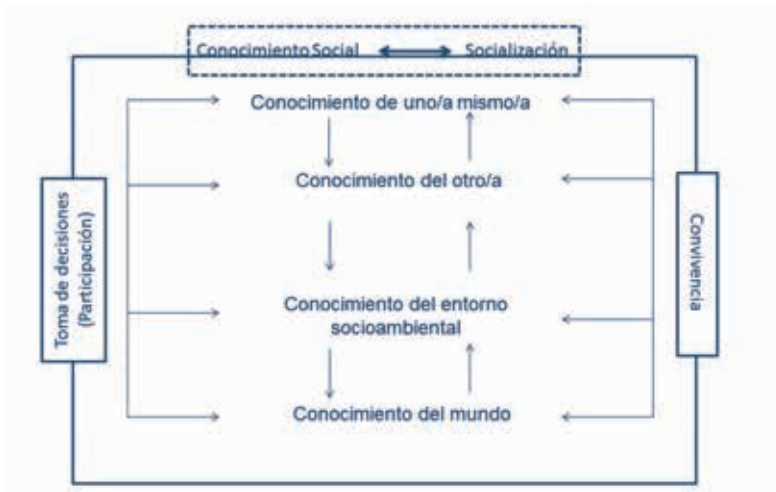
En esta experiencia nos centramos en la dimensión emocional del aula, cómo se construyen espacios preparados y seguros para favorecer el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la participación.

Desde la perspectiva del trabajo desarrollado en cursos anteriores, el docente se ha planteado la necesidad de investigar sobre el trabajo en grupo y la gestión emocional del trabajo cooperativo como espacio de construcción de aprendizaje, consciente de que es una estrategia para formar a estudiantes que próximamente pueden constituir nuevos grupos de trabajo en las aulas de primaria. Desde esta perspectiva de educación no directiva, urge desenfocar la

atención centrada en el maestro/a como enseñante y construir un rol de dinamizador/a y facilitador/a formado en estrategias de participación y aprendizaje cooperativo (Ruiz-Morales y Limón, 2013).

En esta línea un espacio preparado es aquel que respeta el proceso madurativo de la persona en conexión consigo misma, con la otra y con el mundo, facilita la participación del individuo y del grupo en favor de una socialización, a la vez que logra el desarrollo del potencial humano que atesoramos cada persona, desde esta perspectiva se plantea la figura 1. Que además sirve como marco de referencia para construir el currículum escolar en conexión con la formación inicial de maestros/as en el marco de las ciencias sociales en la Universidad.

FIGURA 1: CONOCIMIENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente problemática ha sido el motor de trabajo para construir la metodología en la asignatura de didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo construimos un espacio preparado para el autoaprendizaje y la participación?

En primer lugar, ha sido importante generar confianza entre docente y estudiantes a partir de una comunicación verdadera, a la vez que invitar al estudiante a conocer, analizar, proponer, tomar decisiones sobre el programa de la asignatura, los contenidos, la metodología, las diferentes actividades desarrolladas durante el cuatrimestre y la evaluación.

Desde una perspectiva dialógica (Freire, 1990), la pregunta más que la afirmación, provoca la reflexión individual y colectiva, sin que necesariamente el docente tenga que redirigir constantemente, o llevar a una reflexión ya cerrada, a modo de verdad. Todo lo contrario diferentes situaciones que se generan en el aula nos llevan a búsquedas personales y/o grupales, que pueden tener

su proyección en el trabajo de investigación, en el diario personal, en otras actividades de clase aportadas por los estudiantes o profesor. Lo importante es que existan estas oportunidades de seguir tejiendo relaciones cognitivas y experienciales.

Enlatar la realidad genera dependencia en la construcción de conocimientos, sensación de que hay una verdad, que hay que acertar en la respuesta, pongamos otro ejemplo: ¿qué es el Black Friday? Cada estudiante que lo desea se manifiesta, después de agotadas las perspectivas se introduce otra cuestión ¿qué tiene que ver con el consumo?, se vuelve a indagar de cara a otra sesión, para más adelante ¿hay alguna relación con la esclavitud?, seguimos trabajando. Lo mismo se ha planteado con el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la situación de la educación, los deberes, la perspectiva de género en el consumo, etc.

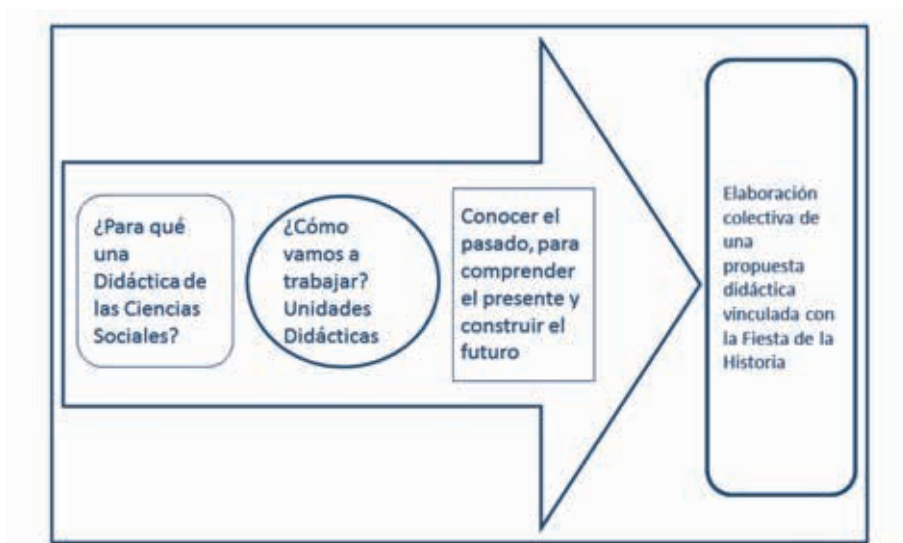
Cada cuestionamiento ha provocado la búsqueda, traer experiencias, documentos, vídeos, que han generado actividades descentralizadas dinamizadas por los propios estudiantes, hasta un total de veinte. Inicialmente, los primeros días de clase se planteaban como una presentación a la clase tras el momento de la relatoría del día anterior, ante la avalancha se optó por fragmentos de clase, en torno a 45', para que simultáneamente los estudiantes presentasen sus propuestas, cada estudiante se movía libremente por cada experiencia. Y el estudiante-facilitador se encargaba de entregar una recesión sobre la actividad que posteriormente se incluía en la plataforma de la asignatura, al igual que se hacía con el cuaderno de bitácoras, que han ido construyendo día a día.

Como presentación de la asignatura y a modo de testimonio, para empezar a construir un lenguaje coherente con la metodología de la asignatura, se planteó que en las dos primeras semanas se abría un proceso de negociación entorno al programa de la asignatura. En estas primeras sesiones empezamos a trabajar sobre nuestras experiencias escolares en ciencias sociales, expectativas en la asignatura y proyectos de vida.

Se introducen dos transparencias, la primera (figura 2) aborda un planteamiento general que desemboca en el reto de desarrollar un proyecto de investigación sobre una problemática socioambiental, a través de una metodología de aprendizaje basado en proyectos. Esta actividad encuentra su continuidad con el diseño de una propuesta didáctica que se comienza, una vez que el maestro en formación inicial ha construido un conocimiento suficiente sobre la realidad investigada para atreverse a diseñar una propuesta didáctica, que a su vez tiene que estar vinculada en el camino con las ideas y concepciones que tiene alumnado de primaria sobre la temática investigada, para que el diseño tenga una conexión con la realidad educativa y su profesión como docente.

De este modo tiene que elaborar un instrumento compuesto de diferentes actividades para explorar las ideas y concepciones del alumnado de primaria a partir de la extracción de datos e interpretación de los mismos.

FIGURA 2: PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Fuente: Elaboración propia

En otra transparencia se detalla la propuesta de trama de conocimientos para la asignatura, elaborada a partir de diferentes cuestiones que interrogan sobre los elementos fundamentales: objetivos, metodología, estrategias, materiales y recursos didácticos, evaluación, que tienen como apoyo un dossier compuesto por diferentes artículos y documentos seleccionados por el profesorado. A la pregunta de qué y cómo queremos aprender, hay miradas de confusión, silencios, algunos comentarios entre estudiantes, pocos, porque sorprende el modo en el que se plantea trabajar.

Introducimos técnicas de grupo para favorecer el conocimiento entre ellos/as, actividades grupales de resolución de tareas y empezamos a favorecer procesos de comunicación interpersonal.

Durante todo el cuatrimestre se ha prestado mucha atención a lo personal, interesándose el profesor por quienes vienen a clase (sin que exista una hoja de firmas o asistencia), las ausencias, las formas en las que los estudiantes están, se manifiestan, opinan, etc. A las dinámicas en el aula con grupos de trabajo interactivos y otros permanentes en el tiempo, se sumaron actividades de formación fuera del aula, caso de las realizadas en el Parque junto a la Facultad, en el Parque Cultural Miraflores y en el Parque Nacional de Monfragüe; presentaciones/exposiciones simultáneas mediante póster de los resultados del proyecto de investigación y, mediante actividades, se presentaron las propuestas didácticas en los pasillos de la facultad, estas últimas sujetas a la evaluación de los grupos que participaban de las presentaciones de sus compañeros/as. Toda esta

información se ha ido subiendo a la plataforma como un contenido más de la asignatura. Es este otro testimonio de la relevancia que tiene para la construcción de conocimiento académico y escolar las elaboraciones de los estudiantes, como aprendizaje entre iguales y material didáctico.

Cada trabajo ha tenido una entrega inicial, su revisión y su posterior entrega final, resaltando la importancia del proceso formativo en la construcción, más que el resultado y por supuesto la calificación. De tal modo que en todos los casos, incluido el propio diario personal, se han dado algunas indicaciones, al principio del cuatrimestre muy pocas, para que la propia actividad pudiese estar enriquecida con las diferentes formas de diseñar estrategias para afrontar y resolver la tarea. Desde esta perspectiva el docente se ha centrado en el seguimiento, recabar información sobre cómo abordan la actividad, de qué modo la desarrollan, qué dificultades encuentran y cuáles son las conclusiones. Restar importancia a los aspectos formales y ortográficos, sirve para que los estudiantes ganen confianza y seguridad en lo importante que es sentir, pensar y comunicar. Una ejemplificación es la actividad del diario individual, cada persona empezó escribiendo sobre aquello que le resultaba más interesante, del modo en el que consideraba más oportuno.

Simultáneamente, el diario de bitácoras, elaborado conjuntamente por todos los estudiantes, cada día, voluntariamente iban saliendo a relatar lo acontecido el día anterior, desde la propia expresión espontánea de los relatos, el docente ha ido señalando elementos relevantes para elaborar más profundamente el mismo.

En las revisiones y con el devenir del cuatrimestre se han ido planteando las actividades con un nivel mayor de exigencia respecto a redacción, presentación, aspectos académicos, todos ellos también importantes, pero que en ocasiones se convierten en un obstáculo para lo realmente importante.

4. CONCLUSIONES

La evaluación de la experiencia nos arroja algunos aprendizajes importantes, que tomar en consideración en posteriores cursos, para seguir avanzando en la mejora de la docencia universitaria.

La voz de los estudiantes, sus ideas y concepciones se han hecho más presente este año que en otras ocasiones, su implicación ha aumentado y también la responsabilidad en la gestión y construcción del conocimiento.

Las tutorías grupales realizadas al principio del cuatrimestre y que culminan con la evaluación grupal, han servido como punto de arranque, conexión, mejorando la comunicación con aquellas personas más retraídas, la implicación en la asignatura y el clima del grupo-clase.

La actividad de formación en el espacio natural, Parque Cultural Miraflores y Parque Nacional de Monfrágüe, son sin duda, y más la última, dos oportunidades de conocer-nos, aprender y convivir. Que a juicio de los estudiantes marca un antes y un después en las relaciones del grupo-clase, llegando a provocar nuevas dinámicas de trabajo entre estudiantes y con el profesor.

La cantidad de tareas, que supone este tipo de procesos formativos, tiene que ser más compartidas con los estudiantes, mediante espacios virtuales de trabajo cooperativo, para que puedan difundirse de forma más puntualmente.

Muy probablemente aquella afirmación expresada en clase por parte del profesor hoy es una realidad fruto de la toma de conciencia, “un grupo sabe más que un individuo, por tanto una clase sabe más que un profesor, la clave está en saber cómo dinamizar su potencial humano”.

Después de tres meses, revisamos la figura 1, y los estudiantes eran capaces de situar actividades realizadas y experiencias vitales que se conectaban y relacionaban con cada uno de los elementos (conocimientos de las ciencias sociales).

Como reza en la portada de un texto encuadernado y elaborado por un grupo importante de estudiantes de la clase: “de eso se trata, de coincidir con personas que te hagan ver cosas que tú no ves. Que te enseñen a mirar con otros ojos” ...esta es nuestra lista de sueños cumplidos...

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, C. M. (2008). El Defensor Universitario y la resolución de conflictos en contextos universitarios: El caso de la mediación como alternativa a los procesos adversariales. En C. M. Alcover (coord.), *La figura del Defensor Universitario: Garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades* (pp.72-79). Sevilla: UNIA.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Baumann, B. (2010). Students' view on Ombudsman and the importance of their activities for the basic values and principles of the university. En U. Beisiegel & J. Chela, X., Martí, M. y Parés, M. (2012). *La participación estudiantil en las universidades*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- García, F. F. (2016). Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo. En AA.VV., *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el sigloXXI* (pp.145-171). Tafalla: Ed. Txalaparta.

- Parés, M., Martí-Costa, M y Chela, X. (2013). Gobernanza universitaria y participación estudiantil en un contexto de crisis. En C. Ortega (Presidencia), *GT 4.13 Jóvenes y participación política en un contexto de crisis, XI Congreso de AECPA*, Sevilla, España.
- Ruiz-Morales, J. y Limón, D. (2013). Ciudadanía para una sociedad sostenible: Educación democrática y participación ciudadana desde una perspectiva intergeneracional. En F. Sirignano y J. González-Monteagudo (Coord.) *Aprendizaje, ciudadanía y participación. Perspectivas desde el sur de Europa* (pp. 85-101). Sevilla: Ariel2011.
- Ruiz-Morales, J. (2016). ¿Qué importancia tiene trabajar en educación con las ideas y concepciones de estudiantes y alumnado? En AA.VV. *III Jornadas de Docencia Universitaria*. Programa de Formación Docente del Profesorado (pp. 406-419) Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Wild, R. (2009). *La vida en una escuela no-directiva. Diálogos entre jóvenes y adultos*. Barcelona: Edit. Herder.

LATINOAMÉRICA: ENTRE LOS CURRÍCULOS ARGENTINO, BRASILEÑO Y ESPAÑOL

Léia Adriana da Silva Santiago

Instituto Federal Goiano
leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Joan Pagès Blanch

Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat

Marco Antônio de Carvalho

Instituto Federal Goiano
marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

1. INTRODUCCIÓN

Pensar la enseñanza de la Historia ya sea en Brasil, Argentina o España presupone un análisis de los factores involucrados en el proceso de selección, secuenciación y exclusión de determinados conceptos y contenidos, así como de las concepciones que son definidas por ellos, en la medida en que la cultura escolar ejerce, también, la función de transmisión de los saberes, símbolos y valores presentes en una sociedad determinada.

En este sentido, el objeto de investigación en este artículo son las propuestas curriculares de Historia y Ciencias Sociales desde la segunda mitad del siglo XIX en Argentina, Brasil y España hasta la actualidad. Se analizan los contenidos sobre Latinoamérica incluidos y, en particular, los que han permanecido inalterables en estas propuestas curriculares; sus semejanzas y sus diferencias y su rol en la resignificación de una enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales que estimule la formación de una identidad más global o regional y de una conciencia histórica y ciudadana tal como la concibe Rüsen (2001).

2. LATINOAMÉRICA EN LOS CURRÍCULOS DE LOS TRES PAÍSES

Los análisis de las propuestas curriculares publicados en Brasil y en Argentina fueron el punto de partida de la investigación sobre Latinoamérica. Para ello revisamos anales de congresos y revistas electrónicas de investigadores de ense-

ñanza de la Historia, de la *Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil)* y de la *Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC)* e índices bibliográficos y de tesis.

En Brasil, las investigaciones realizadas por Dias (1997), Vechia y Lorenz (1998), Cristofoli (2002), Carvalho y Medeiros (2006), Bittencourt (2005) y Alves y Fonseca (2008) aportan información al tema. En Argentina, los textos escritos por Lanza e Finocchio (1993), Viard (1999), Bertoni (2001), Finocchio (2004), Aquino, Bertone y Ferreyra (2004) aportaron, asimismo, informaciones relevantes (Santiago *et al.*, 2016).

La investigación sobre España se realizó posteriormente a la de Brasil y Argentina. Buscamos referencias bibliográficas que pudieran, también, dar indicios al respecto de los contenidos sobre Latinoamérica. Autores como Cuesta (1997), Boyd (2000), Ruiz (2001) Pagès (2003, 2010), Díaz y Moratalla (2008), López (2009), Salles (2011), Martins (2012) han sido referencias para esta investigación.

Un primer resultado de nuestra investigación es la comprobación de que Brasil, Argentina y España se preocuparon en el siglo XIX y gran parte del siglo XX por la construcción y consolidación de sus Estados-nación a través del currículum de historia y ciencias sociales.

Brasil y Argentina tuvieron que preocuparse por aquello que consideraron como problemas o *amenazas* internas, como el mestizaje en Brasil y la inmigración en Argentina. Los dos países dirigieron sus miradas a la construcción de sus propias identidades nacionales, creando discursos, tradiciones nacionales y símbolos patrios que dieran sentido y significado a la formación de una identidad homogénea (Santiago *et al.*, 2016).

En España la preocupación fue su papel subalterno dentro de las relaciones internacionales. En este sentido, el proyecto educativo y, más específicamente, el de la enseñanza de las Ciencias Sociales necesitó reforzar la idea del culto a la nación con un pasado glorioso en la que Latinoamérica, como territorio conquistado, fue parte de sus glorias.

Ante la construcción y consolidación de sus estados-nación, ¿qué lugar asumió Latinoamérica en los currículos de estos tres países?

En el caso de **Brasil**, hasta la década de 1930, el currículo del *Colégio Pedro II* de Rio de Janeiro servía de base curricular para el resto del País (Alves e Fonseca, 2008).

En el análisis realizado por Vechia y Lorenz (1998) de los programas de enseñanza secundaria brasileña entre los años 1850 y 1951 advertimos que sobre Latinoamérica hay más permanencias que cambios. América estuvo integrada en los estudios de Historia Universal y de Historia de Brasil de dichos currículos, con temas como el “descubrimiento” de América, los conflictos en la región del Plata, los procesos de independencia y la Guerra del Paraguay.

A partir de 1951, según Bittencourt (2005) y Dias (1997), la enseñanza de Historia da América se hizo obligatoria para el segundo año de enseñanza

secundaria mediante un programa oficial - *Portaria n° 724*. En este nuevo programa, la Historia de América se dividió en diez unidades. Los contenidos de Latinoamérica trataban: el hombre precolombino, su origen y costumbres primitivas; los principales pueblos precolombinos, su ubicación; las grandes culturas indígenas de América; las tradiciones relativas al Nuevo Mundo; el “descubrimiento” de América y sus consecuencias; la conquista de América por españoles y portugueses; el Nuevo Mundo Español y su división administrativa; la cuenca del Plata; la Colonia del Sacramento y las Misiones de Uruguay; el Virreinato del Plata; los antecedentes de la emancipación política; la acción de los precursores y libertadores y el caudillismo.

Con la dictadura militar de los años 60, y los cambios llevados a cabo en el campo de las Humanidades con la creación de los Estudios Sociales, la finalidad de su enseñanza fue preparar y disciplinar al hombre brasileño para el trabajo y para la vida en el medio urbano e industrial. En este sentido, el estudio de la Historia americana atravesó un periodo de ausencia, especialmente en el transcurso de la primera etapa del régimen militar.

A finales de la década de los setenta y en los años ochenta, el estudio de la Historia americana se retoma tratando de comprender la inserción de Brasil en el sistema capitalista y su alineamiento ante los países desarrollados. Se crearon identidades económicas que situaban las semejanzas del proceso histórico de Latinoamérica bajo categorías interpretativas que emplazaban a los “países subdesarrollados” a un lugar de oposición o de dependencia a los “países desarrollados”. Dicha “teoría de la dependencia” caló en los estudios sobre Latinoamérica en Brasil de tal forma que la Historia de Latinoamérica pasó a reducirse a los estudios de las etapas sucesivas de dependencia económica colonial, exportadora de productos primarios y tecnológico-financieros.

En los años ochenta, las nuevas tendencias en el campo historiográfico estimularon reflexiones sobre las nuevas temáticas. Sin embargo, en relación con la enseñanza de Historia de América, los contenidos vehiculados en el periodo fueron el proceso de independencia de Latinoamérica y la crisis del sistema colonial.

En relación con **Argentina**, son pocas las informaciones obtenidas sobre los contenidos de Latinoamérica vehiculados en las propuestas curriculares de la enseñanza de Historia de la educación básica.

En 1887, cuando se inició la tarea de construcción de la identidad nacional argentina, tuvo lugar la reforma de planes y programas de enseñanza que trataban de dar preferencia a los temas que se referían a la República. La instrucción cívica, la historia y la geografía de la República constituirían bases principales de la enseñanza, además de la organización política, los derechos y los deberes del ciudadano, la nación, las provincias, los municipios, la forma de gobierno, el poder legislativo y el poder ejecutivo (Bertoni, 2001).

Durante bastante tiempo, las referencias a los “otros países latinoamericanos” fueron escasas, fragmentarias e indirectas, dado que el esfuerzo estaba

centrado en la enseñanza de la propia historia nacional, considerada aisladamente de los demás procesos que tenían lugar en el continente. La presencia de la Historia de América en los currículos contenía profundas discontinuidades. Los contenidos planteados exponían, simultáneamente, una imagen deteriorada de la Historia de Latinoamérica y una imagen revalorizada del mundo europeo. La frontera de las “diferencias” entre Argentina y sus vecinos se trazaron sobre la base de un discurso que trataba de demostrar lo poco “latinoamericanos” que eran (Aquino, Bertone y Ferreyra, 2004).

Al final de la década de los setenta se inicia un movimiento de tendencia panamericanista, de aproximación entre países. Así, en la propuesta curricular de 1979 para la enseñanza secundaria está presente el origen del hombre latinoamericano y del hombre prehistórico americano.

Con la recuperación de la democracia, se inicia una revisión de la perspectiva regional en los programas de Historia del País. La necesidad de reconocer Argentina como parte de Latinoamérica empieza a ser valorada. La decisión de incorporar temas de la enseñanza de Historia de Latinoamérica empieza a aparecer con más consistencia.

En los currículos de 1984 el espacio americano, como eje de enseñanza de Historia y Geografía, aparece basado en el principio de “los círculos concéntricos”, que empieza con lo local, prosigue con lo nacional y llega a lo americano, comparando históricamente a los distintos países latinoamericanos (Viard, 1999).

Con la formación del MERCOSUR y los cambios en las políticas educativas que tuvieron lugar en Brasil y en Argentina en la década de los noventa, se propusieron otros temas en los currículos actuales (Santiago et al., 2016).

En Argentina, tuvo lugar una inserción de subtemas amplios. Así, en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) se incluyeron temas sobre la diversidad sociocultural del continente, las civilizaciones indígenas en América y los diversos significados de la conquista.

En Brasil, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) añadieron contenidos más específicos como el Intervencionismo estadounidense en Latinoamérica, la Guerra de Paraguay, la Revolución Mexicana, la Revolución Cubana, el socialismo y el golpe militar en Chile, el militarismo en Latinoamérica, la Guerra de El Salvador, la Guerra de Nicaragua y el proceso de democratización latinoamericano.

A pesar de estos cambios producidos después de la institucionalización del MERCOSUR, todavía hay signos del predominio, tanto en Brasil como en Argentina, de una Historia de Latinoamérica que comienza con la intervención de los europeos en ella.

En **España**, la consolidación de un estado burgués fue muy lenta y tropezó con muchos problemas. Una de las consecuencias fue la lentitud en la construcción de un sistema público de educación pues esta estaba en manos de la Iglesia. Se funcionó más por decretos que por Leyes Generales. De acuerdo con Pagès (2010), estos decretos son los que han conducido durante más de un siglo,

la estructura normativa de la educación nacional y han asentado las bases de la administración educativa, definiendo marcos teóricos y prácticos del sistema de gestión educacional y de la profesión docente.

Así, entre las leyes que se promulgaron a partir de 1850, cuando se principia el desarrollo de un sistema educativo nacional en España, se encuentran la Ley Moyano de 1857, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en la que tuvo lugar la reformulación de los contenidos de Historia de España del bachillerato, pero que fue suspendida en 2004, cuando volvió al gobierno el Partido Socialista Obrero Español, que promulgó en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, la Ley Wert, de 2013 cuyo final está cerca en el momento de redactar esta aportación. Veamos como presentan estas leyes y los currículos que las acompañan el papel de Latinoamérica.

La Ley Moyano presenta sus contenidos en cuatro secciones que se subdividen en títulos y capítulos. Sobre la primera sección, Cuesta (1997) describe que la enseñanza de Historia plantea el estudio de la Historia de España vinculado al estudio de la Historia Universal, iniciando los estudios de la primera con la época romana. Esta Ley, al exponer solamente los temas generales que deben ser estudiados, no presentó la especificidad de los contenidos analizados en cada tema por lo que no nos informa sobre el lugar de Latinoamérica. Sin embargo, y debido a que la Ley regulaba la aprobación de los libros de texto¹ se puede saber a través de ellos cuál fue el tratamiento que se dio a Latinoamérica en ellos.

En este sentido, los estudios realizados por Valls (2012) sobre los temas relacionados con Latinoamérica en los libros de Historia de España a partir de la segunda mitad del siglo XIX, señalan la presencia del periodo *postcolonial* como tema de estudio.

En 1970 se promulgó la Ley General de Educación (LGE). Entre la Ley Moyano y ésta, se promulgaron muchos decretos en los 113 años que las separan, tratando de organizar la enseñanza de modo que ésta respondiera al estado social de España. Sin embargo, los decretos no produjeron cambios significativos en la enseñanza de Historia de América, ya que ésta siguió siendo tratada dentro del contexto de la Historia de España, dado que los contenidos propuestos se referían a lo que se denominaba “postdescubrimiento de América”, que tiene como marco la llegada de los europeos a dicho territorio, el contacto con los pueblos precolombinos y la colonización.

1 En el Título V, “de los libros textos”, artículo 88, se afirma que “todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años”. (Ley de Instrucción Pública del 9 de Septiembre de 1857. Ley Moyano).

Con la Ley General de Educación (LGE) se inició en España un proceso de modernización del sistema educativo, que se adaptó a las nuevas realidades socioeconómicas de un país que dejaba de ser agrario y aspiraba a incorporarse al proceso de integración de Europa. Era la primera vez desde la Ley Moyano, que se reestructuró todo el sistema educativo, estableciendo la educación obligatoria entre los 6 y los 14 años, pasando a llamarse EGB (Enseñanza General Básica).

Sobre la Historia escolar de este periodo, Pagès (2003) señala que los contenidos escolares seleccionados para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la segunda y última etapa de la Educación Obligatoria, aparecían divididos cronológicamente a lo largo de tres cursos, de tal forma que para el sexto curso (primero de la segunda etapa), los temas se referían a la historia antigua y a la Edad Media, el séptimo se dedicaba al estudio de los siglos XVI, XVII y XVIII y para el octavo curso había 12 temas de estudio que abarcaban desde la Revolución Industrial a la España actual como el movimiento obrero, la burguesía, la Segunda República y el régimen franquista.

En lo que respecta a Latinoamérica, el texto de la LGE describe en el artículo veinticuatro que el área de estudio de la Historia y de la Geografía daría especial atención a España y a los pueblos hispánicos, pero no señalaba los contenidos que se estudiarían sobre los pueblos hispánicos. Sin embargo, los libros de texto vehiculados en el periodo en el que estuvo en vigor esta Ley, “han incorporado informaciones sobre demografía o datos sobre el envío de metales preciosos desde América a la Península, como producto de la explotación colonial” (Acosta, 1987:16).

Las décadas de los ochenta y noventa trajeron deseos de renovación y cambios en la sociedad, que tuvieron sus reflejos en una pluralidad de iniciativas didácticas. Con la consolidación de la democracia, poco a poco los esfuerzos iniciales fueron diluyéndose y las propuestas reformistas, que recomendaban una amplia libertad a los profesores y a los centros de enseñanza para definir el currículo, fueron rechazadas y alteradas por la promulgación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 (López, 2009). En esta Ley, el Gobierno español optó por mantener la organización del currículo de la enseñanza obligatoria por áreas de conocimiento² como fue el caso de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y por un currículo cerrado y tradicional.

Así, a través del Real Decreto 1007/1991 se establecieron los contenidos mínimos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se dividieron en cuatro bloques titulados respectivamente: Sociedad y territorio; Sociedades históricas y cambios en el tiempo; El mundo actual y la vida moral y la reflexión ética. En el segundo bloque estaban incluidos los siguientes contenidos de Historia: Iniciación a los métodos históricos, sociedades prehistóricas, primeras civili-

2 Este modelo estaba en vigor desde la *Ley General de Educación* de 1970, en la educación obligatoria. (Pagès, 2003)

zaciones y antigüedad clásica; Sociedades medievales. Al-Ándalus y los Reinos cristianos en España; Las sociedades del Antiguo Régimen en la época moderna - incorporando el estudio de la “Colonización de América y el impacto recíproco”-; Alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante la Edad Media y la Edad Moderna; Cambio y revolución en la Edad Contemporánea y Sociedades y culturas diversas.

La reforma educativa de 1990 (LOGSE) fue duramente condenada por los sectores conservadores, antes incluso de que fuera aprobada. López (2009) señala que muchas críticas dirigidas a ella difícilmente se le podían atribuir porque ésta no llegó a aplicarse en su totalidad. Estas críticas generaron en 2002 la aprobación por el Partido Popular de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), en la que se produjo una reformulación de los contenidos de la Historia de España en el bachillerato. Esta Ley se suspendió en 2004, cuando volvió al gobierno el PSOE, que promulgó en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE).

La LOE (2006) destacó como uno de sus objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (Ley Orgánica 2/2006:1716³). La enseñanza de Historia en esta etapa se dividió en bloques, que tenían los siguientes temas: Las Sociedades prehistóricas, Las Primeras civilizaciones y la Edad Antigua, para los alumnos del primer curso; Las Sociedades preindustriales, para los del segundo curso; Las Transformaciones y los desequilibrios en el mundo actual, para el tercer curso; y para el cuarto, Bases históricas de la sociedad actual. La Historia de América siguió vinculada a la Historia de Europa o a la Historia de España, formando parte del tema de las sociedades preindustriales y del subtema “La monarquía hispánica y la colonización de América”.

En diciembre de 2013 se propusieron algunas alteraciones a esta Ley promulgada en 2006, mediante la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, la Ley Wert. La lógica de dicha reforma educativa está basada en la evolución de un sistema capaz de dirigir a los alumnos hacia el desarrollo de sus habilidades para que puedan realizar sus aspiraciones y se conviertan en instrumentos de promoción de la empleabilidad y del emprendimiento. Sin embargo, para las Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Educación Secundaria Obligatoria, el texto de la nueva Ley, no hizo cambios ni en los objetivos expuestos en la Ley anterior ni en los contenidos propuestos. En el aspecto curricular, la Ley hizo desaparecer el término “Ciencias Sociales”, designando el área ahora sólo como Historia y Geografía. Esta Ley, sin embargo, parece a día de hoy que tiene poco futuro.

3 *Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación*. Accesible en: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>>.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En las propuestas curriculares de Brasil y de Argentina el lugar de América ha sido bastante restringido desde el siglo XIX, manteniéndose diluida en temas que la plantean como una aportación a una historia mayor, ya sea retratando la Historia de Brasil o de Argentina, ya sea retratando la Historia Universal. Latinoamérica ha sido representada casi exclusivamente en el pasado en temas relacionados con los pueblos precolombinos, con el proceso descolonización y las independencias en el siglo XIX.

Del mismo modo, en las leyes y decretos oficiales de educación promulgados en España, el lugar de América también ha sido y sigue siendo bastante reducido, exponiendo contenidos diluidos en temas que tratan de la Historia de España o de la Historia Universal. Hay contenidos, como el proceso de colonización y las independencias de las colonias, que se han vehiculado en todas las propuestas curriculares. Esto nos permite ejemplificar lo señalado por Goodson (1995:8), con quien estamos plenamente de acuerdo, de que,

[...] o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

En esta lógica de elaboración del currículo, parece que todos los países han optado mucho más por la exclusión de contenidos relacionados con una visión global de Latinoamérica y por la inclusión de contenidos que estén subordinados a su propia historia. Las diferencias entre España, Argentina y Brasil son, sin embargo, evidentes habida cuenta de la pertenencia a Latinoamérica de estos dos países y del carácter de potencia colonial de España.

Sin embargo, cabe observar que si las estrategias⁴ postuladas por el poder definen, por un lado, una forma de vehicular determinados contenidos sobre Latinoamérica, por otro lado, el profesor, en el interior del aula, tiene muchas posibilidades de ser innovador, original y creativo a la hora de acercar los saberes históricos a su alumnado. Latinoamérica parece estar representada en los documentos prescritos como el postre de un menú, cuyo primer plato es la Historia europea o la Historia española, en un caso, o la Historia de Argentina y Brasil, en el otro. Sin embargo, lo que puede ocurrir en el aula puede tener otro signo, un signo que promueva en el alumnado el proceso de construcción de una conciencia histórica y ciudadana global en la que las historias nacionales sean vistas, analizadas y críticas desde una perspectiva diferente a la que pretendían los políticos responsables de los currículos.

4 Michel de Certeau analiza el tema de las estrategias y tácticas en el libro intitulado “La invención de lo cotidiano: I. Artes de hacer”.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (1987). *América Latina: historia y pretexto* (El '92 una operación en marcha). Accesible en: <file:///C:/Users/user/Downloads/98466-146133-1-PB.pdf>.
- Alves, T. K. C; Fonseca, S. G. (2008). Histórias do Ensino de História da América no Brasil. En VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Aquino, N.; Bertone, D.; Ferreyra; S. (2004). Enseñanza de historia de América, cultura escolar e identidad latinoamericana. En: M. F. S. Dias (Coord.). *História da América: ensino, poder e identidade* (pp 89-102). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, Cosmopolitas y Nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bittencourt, C. M. F. (2005). Ensino de história da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, 4, 01-11. Accesible en: <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1358/1229>
- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria, política, historia y identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- Cuesta, R. F. (1997). *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis. Universidad de Salamanca. Departamento de Educación. España.
- Dias, M. F. S. (1997). *A Invenção da América na Cultura Escolar*. Tesis. Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas.
- Díaz, F. A.; Moratalla, S. I. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 255-282. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003508>
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: Teoría e História*. Petrópolis: Vozes.
- López, R. (2009) Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008. *Historia de la Educación*, 27, 171-193. Accesible en: https://www.researchgate.net/publication/40909947_Identificacion_nacional_y_ensenanza_de_la_historia_1970-2008
- Martins, M. A. (2012). *O eurocentrismo nos programas curriculares de História no estado de São Paulo, pp. 1942-2008*. Disertación. Sao Paulo: Pontificia Universidade Católica, PUC-SP, São Paulo.
- Pagès, J. (2003). Absences et oublis dans les contenus de l'histoire scolaire en Espagne (1970-2003). *Le Cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire*, 3, 59-71. Accesible en : https://www.unige.ch/fapse/edhice/files/8214/2496/8301/cclio1_7_tm.pdf

- Pagès, J. (2010). L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle). *Histoire de l'Education*, 126, 77-95. Doi: 10.4000/histoire-education.2151
- Ruiz, J. (2001). Instrucción versus formación, una constante de la enseñanza secundaria en España. *Revista Española de Educación Comparada*, UNED, Madrid, 7, 77-102. Doi: 10.5944/reec.7.2001.7325.
- Rûsen, J. (2001). *Razão Histórica*. 1ª ed. Brasília: Editora UNB.
- Salles, N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, Barcelona, 10, 3-10. Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023105>
- Santiago, L. A. S. et al. (2016). Políticas Educacionais Integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina. *Conjectura*, Caxias do Sul, 21, 1, 132-169. Accesible en: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3598>
- Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Valencia, 26, 121-143. Accesible en: <http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25676/1936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viard, G. E. (1999). Los Desafíos de Enseñar Historia en Argentina en el Contexto de la Integración Regional. En XX Simpósio Nacional de la Associação Nacional de História-Brasil. *Anais de História: fronteiras/ Associação Nacional de História*. Humanitas/FFLCH/USP, Sao Paulo: Humanitas.



LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL SERVICIO DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

Antoni Santisteban

Universidad Autònoma de Barcelona

Antoni.Santisteban@uab.cat

En el trabajo sobre el estado de la investigación de los estudios sociales que coordinaron Levstik y Tyson (2008), se señalan tres necesidades: a) conocer qué pasa en las aulas; b) orientar la investigación a las necesidades de la práctica; c) investigar para convertir los conocimientos de ciencias sociales, geografía e historia en herramientas intelectuales para la crítica social y la participación democrática. Estas necesidades no son nuevas y ya fueron señaladas en trabajos anteriores de los años 90 del siglo pasado (Shaver, 1991; Marker y Mehlinger, 1992; Thornton, 1994).

Leming y Nelson (1995) consideran que la perspectiva crítica no se ha consolidado ni en la investigación ni en la enseñanza, pero a pesar de todas las dudas en su aplicación es el instrumento más valioso de que disponemos para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales. Por otro lado, hay autores que consideran que en la actualidad hay un retroceso en los estudios sociales desde la teoría crítica y que se impone en muchos países el neopositivismo, el determinismo y la educación mecanicista basada en la aplicación de la tecnificación de la enseñanza y en el control de resultados a nivel nacional e internacional (Evans, 2004, 2006).

Para Ronald W. Evans (2011) hay una parte del poder político cada vez más inmovilista en los programas de estudios sociales, que ha declarado la guerra a la enseñanza de la historia y a los estudios sociales progresistas, aunque con esta actitud se esté provocando una fractura cultural y social evidente en los últimos diez años. Evans sitúa esta fractura en los Estados Unidos y se basa en los debates producidos durante las reformas educativas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, pero en la actualidad es evidente que esta situación se puede extender a otros países y también a España. Para el autor el profesorado de ciencias sociales debería extraer cuatro lecciones importantes de esta guerra.

- a) La primera lección es que los docentes tienen la opción de elegir. Elegir entre el uso de métodos tradicionales o una enseñanza progresista centrada en problemas y para la justicia social. La batalla curricular sobre la enseñanza

del pasado y del presente es esencialmente un debate moral. Cada uno de los profesores debe desarrollar su propio modelo didáctico: “La reflexión profunda sobre la práctica siempre está en el corazón del desarrollo profesional y es la clave para combatir la ‘estupidez’ que a menudo se vive en la escuela” (Evans, 2011:20).

- b) La segunda lección es que la libertad es poderosa y efímera. Debemos defender con pasión la integridad del área y el derecho del profesorado a tomar decisiones reflexionadas entre las diferentes alternativas. La libertad del alumno a aprender y del profesor a tomar decisiones informadas son la esencia de la educación como práctica profesional. Debemos defender a los profesores como intelectuales y éstos tienen la difícil responsabilidad de ejercer su libertad profesional de una manera crítica.
- c) La tercera lección que se desprende de la guerra de las ciencias sociales, es que las perspectivas disciplinares parece que se imponen, en parte, debido a que las disciplinas tienen un gran número de defensores en las facultades y universidades, y aliados en el campo de la educación. Pero sabemos que cuando se centra la educación en las disciplinas y sus contenidos, se presta muy poca atención a cuestiones críticas sobre el sistema económico y social: “mantener los problemas fuera de la escuela, implica que la reflexión y la vida también se mantengan fuera” (Rugg, 1941, citado por Evans, 2011:20).
- d) La cuarta lección es que el centro de la enseñanza no es la disciplina académica, sino las personas y, en especial, los niños y niñas. Esta fue la gran aportación de los progresistas durante la primera mitad del siglo XX, por ejemplo, John Dewey, que consideraba que el profesorado debía seleccionar los contenidos en base a los intereses del alumnado, en función de su desarrollo y para aumentar su comprensión del mundo. En este sentido, las disciplinas están al servicio de la ciudadanía y deben reflexionar sobre qué pueden aportar a las personas para resolver problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2014).

Entonces: ¿cómo podemos contribuir desde la investigación a la formación de una ciudadanía crítica y a una enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social? La investigación desde la perspectiva de la justicia social, parte de los mismos supuestos que la teoría crítica, pero profundiza en la necesidad de compromiso y acción social. Así, la perspectiva crítica ha sido reinterpretada desde el concepto de justicia social por muchos autores (Gewirtz, 1998; Bickmore, 2008; Fraser, 2009; Bogotch & Shields, 2013; Sant, et al, 2017). Encontramos propuestas surgidas de la investigación para la educación formal y no formal, como las de McCrary y Ross (2016), que ponen el acento en las desigualdades y las injusticias sociales como problemáticas para indagar en las clases de historia y geografía. Ross y Vinson (2006) proponen que se trabaje con el concepto de proyecto social común y de solidaridad.

Renner (2009) expone que se deben trabajar en los estudios sociales “shocks” de inicios del siglo XXI, por ejemplo, la Guerra de Irak, el genocidio en Darfur, el huracán Katrina, o la globalización empresarial... Plantea trabajar estos problemas o conflictos como una plataforma de posibilidades didácticas a partir de la pregunta: ¿Cómo puede utilizar el profesorado estos eventos para construir (o reconstruir) la idea de humanidad o comunidad global? Propone trabajar la perspectiva histórica y geográfica, establecer conexiones con el contexto local (por ejemplo, a partir de la vida de los refugiados), y explorar otras posibilidades didácticas relacionadas como serían, por ejemplo, las emociones vividas por las víctimas, algunas de las cuales pueden estar en nuestras escuelas. Para McCrary y Ross (2016) estas propuestas pueden ser también la base de nuestras investigaciones.

Para Renner & Brown (2006) o Renner (2009) es necesario que el profesorado tenga “coraje” para mostrar a su alumnado la realidad social, para poner un rostro humano en temas como la guerra, la pobreza y la explotación, a nivel global o local, para avanzar hacia la solidaridad y hacia una democracia más activa y participativa en las escuelas. Nuestro mundo es más global y complejo, pero hemos de encontrar formas de conectar la enseñanza de las ciencias sociales con la vida de los estudiantes, con lo que sucede fuera de la escuela, con la realidad y con las personas de nuestro entorno y de otros lugares del mundo: “finding ways to connect students’ lives together, connecting curriculum with the world outside of school... and connecting students with real lives/stories/faces in local, national, and global communities” (Renner, 2009:72).

De lo expuesto hasta ahora por los diferentes autores citados, como referentes que hemos seleccionado para reflexionar sobre qué y cómo hemos de investigar, podemos extraer algunas ideas clave, que son las que guían los proyectos de nuestro grupo de investigación GREDICS de la UAB¹. Se acompañan de algunas preguntas que pueden sugerir elementos de reflexión y de debate.

- 1) La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe estar al servicio de la educación para la justicia social (McCrary y Ross, 2016), para profundizar en una educación para la igualdad, la libertad y la participación. ¿Qué conocimientos de las ciencias sociales, de la geografía o de la historia son los más adecuados en este sentido? ¿Qué pueden aportar las diferentes disciplinas de las ciencias sociales a la educación para la justicia social? ¿Qué tipo de competencias debe desarrollar el alumnado como

1 GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials / 2014 SGR 1384), de la Universidad Autónoma de Barcelona, investigador principal Joan Pagès. En la actualidad desarrolla en colaboración con otras universidades españolas y extranjeras el proyecto de I+D: “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. Referencia: EDU2016-80145-P. Investigador principal Antoni Santisteban.

- parte de una ciudadanía crítica? ¿Cómo pueden contribuir la geografía, la historia o las ciencias sociales al desarrollo de estas competencias?
- 2) El desarrollo de la competencia social y ciudadana solo puede conseguirse si trabajamos en las clases de ciencias sociales con problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2004, 2008; Santisteban, 2012). Estas cuestiones centrales de la sociedad, sus problemas más latentes y debatidos, estos han de ser los contenidos en el estudio de la sociedad. Es el único camino posible para que la enseñanza de las ciencias sociales tenga una función social crítica y de utilidad, trabajar con cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagès y Santisteban, 2011). ¿Qué problemas sociales hemos de enseñar? ¿Cómo se definen las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo ayudar al alumnado a interpretar los problemas sociales? ¿Cómo dialogar con el currículo actual y los temas controvertidos de la actualidad? ¿Con qué estrategias nos enfrentamos a los problemas sociales relevantes? ¿Cómo abordamos su temporalidad, espacialidad, su perspectiva multicultural o transcultural, sociológica o geopolítica, por ejemplo?
 - 3) Es necesario re-humanizar la enseñanza de las ciencias sociales: “Focusing on (re) humanization, grounded in a promising struggle, provides one antidote to the shock therapists who strive to keep the world divided, less whole, and without hope” (Renner, 2009:76). Es importante investigar qué papel juegan las personas en las temáticas que se abordan desde la enseñanza de las ciencias sociales, en el estudio de nuestro presente y en la construcción de nuestro futuro. Hemos de conseguir que el alumnado se sienta parte de la sociedad que está estudiando, actor y espectador a la vez. Es necesario indagar en las clases de geografía e historia sobre qué es lo que nos hace humanos (Levstik, 2014; Anguera, et al., 2016). ¿Qué nos diferencia de los animales o de las máquinas cuando nos relacionamos con el mundo o con otras personas? ¿Qué tenemos en común todos los habitantes de la Tierra? ¿Cómo podemos hacer que los y las estudiantes se sientan protagonistas de la historia y de la geografía del mundo del cual forman parte? ¿Qué y cómo tenemos que enseñar para que los y las estudiantes aprendan y sean capaces de tomar decisiones sobre su futuro?
 - 4) Este nuevo proceso de humanización debe contemplar una educación para la ciudadanía global (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007). Debemos abordar el estudio del ser humano más allá de las nacionalidades o estados, de las fronteras, religiones, etnias o culturas. Hoy en día el concepto de ciudadanía no puede limitarse al de ciudadanía local, nacional o europea, sino que debe contemplar la ciudadanía desde el concepto de humanismo radical de Eric Fromm o Paulo Freire. Así, por ejemplo, cuando enseñamos historia hemos de relacionar diferentes escalas y contemplar una historia global, como un mosaico formado por historias interdependientes (Santisteban, Pagès y Bravo, 2017). ¿Cómo revisar el actual concepto de

educación para la ciudadanía desde el humanismo radical? ¿Qué escalas espaciales y temporales se deben priorizar o interrelacionar? ¿Qué implica esta perspectiva en el tratamiento de problemas sociales en las clases de ciencias sociales? ¿Qué contenidos enseñar desde la educación para una ciudadanía global?

- 5) Hemos de incorporar a los y las invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, a las niñas, a los niños, a las mujeres, a los ancianos, a los enfermos, a las identidades diferentes, a culturas invisibilizadas. El estudio de la sociedad no puede dejar en el olvido a una mayoría de las personas ni a las minorías. En demasiadas ocasiones los protagonistas son hombres, blancos, políticos, militares, europeos, etc. (Sant, et al., 2015; González-Monfort, et al., 2015; Santisteban, 2015). La enseñanza de las ciencias sociales puede contribuir a una educación inclusiva si planteamos una enseñanza que evite la exclusión de determinadas personas, identidades o culturas ¿Quiénes son los y las protagonistas de la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Por qué? ¿Cómo incorporar a todas las personas? ¿Qué piensan los niños y las niñas y los jóvenes? ¿Ellos mismos se sienten incluidos o excluidos en la enseñanza de las ciencias sociales?
- 6) Es necesario reformular nuestras ideas sobre la formación del pensamiento crítico. La mayoría de propuestas se han limitado a establecer una serie de estándares de aprendizaje o habilidades cognitivas, insuficientes para conseguir una formación para la acción y el cambio social (Ross, 2004). Ante esta situación los estudios sociales proponen la literacidad crítica (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008; Mulcahy, 2008), esto es centrar las investigaciones en la interpretación crítica de la información con el objetivo ineludible de la intervención social. La literacidad crítica no es un tipo de lectura, es una reflexión sobre la ideología de los textos, una práctica social de cuestionamiento de los discursos para trabajar por el cambio social (Santisteban, et al., 2016; Santisteban, Tosar y Pagès, 2016). El concepto se ha trabajado desde la lingüística y las ciencias experimentales en nuestro entorno más próximo, pero existen muy pocas contribuciones desde la enseñanza de las ciencias sociales, aunque el concepto ha sido propuesto desde los estudios sociales en EEUU. Estas propuestas, que también podríamos denominar de alfabetización crítica, son imprescindibles en nuestro tiempo ¿Cómo formar a la ciudadanía en la sociedad del espectáculo? ¿Qué relación tienen los jóvenes con los medios? ¿Cómo enseñar a cuestionarlos? ¿Cómo enseñar a discriminar la información y a evitar la manipulación? ¿Cómo educar para el cambio social?
- 7) En la misma línea de interpretación crítica de los textos o discursos de los estudios sociales, de los relatos o de las narraciones sobre el pasado, el presente o el futuro, la enseñanza de las ciencias sociales tiene un reto que es trabajar con materiales de las redes sociales o de otros contextos virtuales con lo que se ha denominado “relatos del odio” (hate speech), para contra-

restarlos con la creación de contra-relatos a favor de la convivencia pacífica y la inclusión social, que reflexionen sobre los estereotipos y prejuicios, para priorizar valores democráticos, humanistas, solidarios. Las redes sociales son un ámbito de proliferación de relatos racistas, sexistas, clasistas. En la sociedad del espectáculo (Debord, 1976, 1996; Santisteban y González, 2013), donde el acceso y la creación de textos en Internet es ilimitada, proliferan discursos del odio contra todo tipo de opciones ideológicas, religiosas, culturales, etc., donde se ignoran los derechos humanos y, de alguna forma, todo está permitido. ¿Qué piensa y qué hace el profesorado sobre este tipo de intervenciones en las redes digitales? ¿Cómo trabajar con los relatos del odio que aparecen en las redes desde la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo se reconoce el alumnado o qué papel se otorga en este tipo de actitudes? ¿Cómo ayudar al alumnado a construir relatos alternativos o contra-relatos del odio?

- 8) Debemos prestar también atención al papel emergente de las emociones en la enseñanza de las ciencias sociales. No se trata de educar las emociones, sino de comprender su peso en nuestras representaciones sociales sobre el mundo. Cuando se escribe la historia personal y familiar, no podemos despojarnos de las emociones. Cuando se enseña la historia como épica de los héroes de la nación se está haciendo un determinado uso de las emociones. La historia que se enseña se nutre muchas veces del dolor de la derrota (Amar, 2010) o del resentimiento (Ferro, 2009). Nuestra memoria se mezcla con nuestras experiencias de vida (Ankersmit, 2004). En la enseñanza de la geografía los sentimientos asociados al territorio se relacionan con la construcción de la identidad. Y podríamos buscar otros ejemplos evidentes en la enseñanza de la economía, la política, en la historia del arte o en el desarrollo de conocimientos transversales como las capacidades para la empatía (Yuste, 2017). La investigación de las emociones debe ser un acto de reivindicación de la razón, es decir, de las capacidades intelectuales para comprender los sentimientos que nos hacen humanos. ¿Qué papel conceden los jóvenes a las emociones cuando relatan hechos sociales? ¿Qué tratamiento hace el profesorado de las emociones cuando enseña ciencias sociales, geografía o historia? ¿Cómo podemos trabajar la comprensión de las emociones en la formación del pensamiento social? ¿Qué papel debemos dar a los sentimientos que se generan cuando tratamos en clase problemáticas de justicia social?

Estas son algunas de las líneas de investigación en las que estamos trabajando en este momento. Hemos expuesto no tan solo aquello en lo que estamos investigando, sino también y más importante las preguntas que nos sugieren estos campos de investigación. Son cuestiones que podemos debatir y que deberían preocuparnos como investigadores y como educadores, si queremos con-

tribuir a que los y las jóvenes comprendan el mundo social, se sientan parte responsable de la sociedad y quieran mejorarla.

En su obra sobre la democracia y la educación Dewey (2004) comienza con una reflexión sobre cómo todas las sociedades han usado la educación como una forma de control social. Desde esta perspectiva, Marker (2004) piensa que la diversidad curricular debe ser un valor fundamental en los estudios sociales. Nosotros pensamos que hoy más que nunca investigamos y enseñamos ciencias sociales para defender la pluralidad de ideas y para combatir la desigualdad, la manipulación, las mentiras, los relatos del odio. Para trabajar por una nueva cultura democrática, donde tengan cabida todas las identidades, todas las culturas, todas las personas. Y es evidente que ha cambiado el mundo, las formas de comunicarse, la economía globalizada, la tecnología, el acceso a la información, pero seguimos necesitando defender una investigación y una educación para la libertad y para la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, M. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos.
- Anguera, C.; Benejam, P.; Bosch, D.; Canals, R.; Garcia, C.; González-Monfort, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ankersmit, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, (pp.155-171). New York: Routledge.
- Bogotch, I. & Shields, C.M. (eds.) (2013). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. New York: Springer.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education". *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.
- Debord, G. (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama. Barcelona.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Evans, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Evans, R.W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70, 321-325.

- Evans, R.W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Evans, R.W. & Saxe, D.W. (eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Ferro, M. (2009). El Resentimiento en la Historia. Madrid: Càtedra.
- Fraser, N. (2009). Social justice in the age of identity politics. In Henderson, G. & Waterstone, M. (eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective* (pp. 72-89). New York, NY: Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing Social Justice in Education: mapping the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.
- González-Monfort, N.; Pagès, J.; Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D.E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). Routledge, New York/London.
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clío*, 3, 245-253.
- Leming, J.S.; Nelson, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23 (2), 169-182.
- Levstik, L. (2014). What can History and the Social Sciences Contribute to Civic Education? Pagès, J. y Santisteban, A. (ed.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.
- Marker, P.M. (2004). Old wine in a new bottle: Twentieth century social studies in a twenty-first century world. In Vinson, K.D. and Ross, E.W. (eds.), *Defending public schools: Curriculum continuity and change in the 21st century* (pp. 17-30). Westport, CT: Praeger.
- McCrary, N.E. & Ross, E.W. (Eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.

- Marker, G.; Mehlinger, H.D. (1992). Social studies. Jackson, P. (ed.). *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.
- Mulcahy, C. (2008). *Marginalized Literacies: Critical Literacy in the Language Arts Classroom*. New York: Information Age Publishing Inc.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013) Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3): 301–325.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J. y Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.
- Renner, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.
- Renner, A., & Brown, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.
- Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En Kincheloe, J.L. & Weil, D. (Eds.), *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp.383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ross, E.W., & Vinson, K.D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. Allen, R.L., Pruyn, M. & Rossatto, C.A. (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Sant, E.; Lewis, S.; Delgado, S. Ross, W. (2017). Justice and global citizenship education. In Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).
- Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González-Monfort, N., & Oller, M. (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?, *McGill Journal of Education*, 50, 2/3, 341-362.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada. Vol. II.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (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/AUPDCS.

- Santisteban, A.; González, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico? Díaz, J.J.; Santisteban, A.; Cascajero Á. (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A.; Pagès, J.; Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. In Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).
- Santisteban, A.; Tosar, B; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N.; 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. García, C.R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Santisteban, A.; Tosar, B; Pagès, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Santiago de Chile 5, 6 y 7 de Octubre de 2016. RIDCS (Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales).
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3): 248–258.
- Shaver, J. (ed.) (1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Thornton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.
- Wallowitz, L. (2008). *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA PATRIMONIAL Y MUSEOLÓGICA. NUEVOS ESCENARIOS, NUEVAS METAS

Carmen Serrano Moral

Universidad de Málaga

carmen_serrano_moral@yahoo.es

1. INTRODUCCIÓN

La Sociedad del Conocimiento reclama un cambio profundo y sistemático en la educación. La superación de las barreras tradicionales del aula, la vinculación con la comunidad, con el entorno en el que se desarrolla el alumnado, son piedras filosofales en la nueva didáctica. En la segunda década del siglo XXI no se puede pensar en una *educación de clausura*, la escuela no es la única institución educativa con la que cuenta la sociedad. Para este proceso de apertura los centros educativos poseen una serie de recursos y de instrumentos facilitadores. En esta búsqueda de aliados los museos y el patrimonio se presentan como recursos e instrumentos didácticos de primer orden.

Cuando países de referencia en el ámbito museológico y patrimonial como Francia, Inglaterra o Alemania llevaban décadas desarrollando políticas educativas en los museos, España estaba sumida en un sueño profundo del que despertó a lo largo de la década de 1980. No será hasta la siguiente cuando se empiecen a publicar las primeras investigaciones en las que los museos y el patrimonio sean partícipes y coprotagonistas del proceso educativo. Este texto acomete la labor de sintetizar la evolución de la investigación de la didáctica patrimonial y museológica en nuestro país ayudándose para ello de las tesis doctorales publicadas más significativas.

2. UNA VISIÓN PANORÁMICA

La preocupación por los museos y el patrimonio como instrumento educativo ha soportado un incremento mantenido a lo largo de las últimas décadas. En la siguiente gráfica se muestra la evolución cuantitativa de las tesis publicadas en nuestro país.



El presente texto trata de un modo parejo las investigaciones educativas realizadas tanto en el ámbito de los museos como aquellas que tienen como protagonistas el patrimonio. Aun cuando son muchos los puntos en común entre ambos instrumentos unos y otros no siempre van de la mano. Entendemos por educación museística aquella que se desarrolla vinculada al museo, bien como espacio físico en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje o bien como institución cuya función educativa está llevando a cabo. Incluimos además en la conceptualización de la educación museística aquella labor comunicativa de los museos que tienen una finalidad didáctica. Para definir la educación patrimonial se va a seguir la aportada por el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2013) con todos sus matices: *educación del patrimonio, educar con él, educar para él, educar desde y hacia él y Educación y Patrimonio o Educación Patrimonial*.

El panorama de la investigación doctoral siguiendo esta división queda reflejado en el siguiente gráfico, como se puede observar, salvando pequeñas subidas y bajadas, hay una tendencia al incremento en las investigaciones en la educación y museos y patrimonial.



En todo este desarrollo, ha habido sobre todo una riqueza multidisciplinar, ya que el acercamiento que se ha realizado a este ámbito se ha realizado desde muy diferentes áreas de conocimiento o disciplinas. Cada una de estas ha aportado su visión y su experiencia. En la tabla inferior se presentan los valores cuantitativos de las investigaciones doctorales realizadas por áreas:

ÁREA DE CONOCIMIENTO	ESPECIALIDAD	NÚMERO DE TESIS
Ciencias Sociales	Geografía, Historia e Historia del Arte	13
	Educación	43
	Comunicación	9
Psicología	Psicología	5
Bellas Artes	Bellas Artes	11
Ciencias naturales	Zoología y ecología	1
Jurídicas	Empresa	1
	Economía	1
Humanidades y Letras	Filosofía	1
	Filología	1
Ingeniería	Ingeniería	1
	Computación	1

A continuación, se presenta cronológicamente los principales conceptos que han completado la aproximación que se ha realizado a los museos y al patrimonio desde la educación desde las décadas de finales del siglo pasado hasta la actualidad.

3. EL FINAL DEL SIGLO XX, EL COMIENZO DE LA VISUALIZACIÓN

La primera tesis doctoral de esta temática registrada en nuestro país de Alonso (1986) presentaba una visión general del ámbito museológico abordando la finalidad didáctica éstos y sus implicaciones sociales. Aspecto que centró el interés de Pastor Homs (1989), concretando algunas pautas para tener éxito en las intervenciones didácticas en los museos.

Este mismo año, Prats (1989) presentó su tesis en la que se encuentra la primera investigación de gran envergadura sobre la capacidad didáctica de una exposición según sus características formales. Basada en el estudio de público (incluyendo a los escolares) mediante la observación no participante y el cues-

tionario. Para encontrar la siguiente investigación relativa a la educación y los museos hay que esperar hasta mediados de la década siguiente, cuando García Blanco (1995) realiza su tesis doctoral. Se ha entendido que esta intencionalidad comunicativa de la exposición está en la base de toda finalidad educativa. La importancia de los estudios de público en los museos, será el punto de inflexión que establece Pérez Santos (1998) con su investigación.

El profesor Santacana (1995) inaugura la línea de la didáctica aplicada al patrimonio, seguida de Ballart (1996) centrado en la capacidad de este en la transmisión de valores.

En esta década también se puede contar con las investigaciones de Valdés (1997), relacionando comunicación, difusión y educación como base para la relación museo-visitante. Y la de Bellido (1999) en la cual plantea un nuevo concepto clave en la renovación museística: *los museos virtuales*.

Se pueden sintetizar las últimas décadas del siglo XX con España en tres hitos importantes: el estudio de público, la didáctica aplicada y el museo ante las nuevas tecnologías digitales.

4. PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI, LA CONSOLIDACIÓN

Las tesis presentadas hasta este momento sentaron las bases para que se produjera un incremento considerable durante esta primera década del siglo XXI. Las investigaciones se centraron, entre otros, en la búsqueda de los referentes curriculares del patrimonio (Cuenca, 2002), la definición de un Modelo Integral de gestión del Patrimonio (Fontal, 2003) que posteriormente estará en la base del *modelo relacional* propuesto en el Plan de Educación y Patrimonio (2013).

A partir de este momento, las investigaciones doctorales proliferaron cuantiosamente. Algunos investigadores han defendido la educación patrimonial como sistema de conservación (Schwengber, 2004), otros en acciones concretas de intervención (Ibáñez, 2006) o han profundizado en el valor educativo del patrimonio cultural (González, 2006). Toda esta variedad de visiones deja patente las posibilidades didácticas del patrimonio y la riqueza (tanto teórica como práctica) que ofrece.

Serán numerosas las investigaciones dedicadas a la educación y los museos a partir del 2000, se pueden hallar diferentes enfoques:

- Tesis dedicadas a la didáctica de materias específicas; Historia del Arte, Música o Educación Artística.
- Tesis dedicadas a la comunicación en los museos como fase previa ineludible de la educativa.
- Tesis dedicadas a la didáctica museística, la manera de estructurar el museo para que sea realmente un instrumento educomunicativo.

- La incorporación de Internet y de las tecnologías digitales a los museos y al patrimonio.
- Tesis que se basan en la vinculación de museos- territorio- sociedad.

5. LOS AÑOS DE LA REVISIÓN Y LA MIRADA AL FUTURO

En los años que abarcan desde el 2011 hasta la actualidad se produce un cuantioso incremento. Junto con las líneas iniciadas en la década anterior las cuales se siguen investigando desde diferentes perspectivas o con otros estudios de casos, se produce una evolución de las mismas.

Si en la década anterior, en lo que respecta a las nuevas tecnologías o la incorporación de los museos y del patrimonio a Internet se hacían proyecciones a futuro sobre sus posibilidades, ahora se ha pasado a investigaciones basadas en la evaluación de la presencia y del uso de estas herramientas. Los dispositivos móviles que han experimentado el mayor desarrollo en los últimos años también son los nuevos protagonistas de importantes investigaciones, así como las redes sociales vinculadas a estas instituciones museísticas o patrimoniales.

Sin dejar de lado aspectos que continúan siendo un referente en el ámbito patrimonial como la preocupación por la inclusión en el currículo o la vinculación con la comunidad. En este último aspecto se ha dado un paso más al plantear un nuevo modelo educativo patrimonial, conocido como *identización* (Gómez, 2013).

También llegan al ámbito de la educación museística y patrimonial los nuevos requisitos de la Sociedad del Conocimiento en el ámbito educativo, como la creatividad (Morales, 2011) o el Aprendizaje Basado en Problemas (De Castro, 2016).

6. CONCLUSIÓN

Como se ha podido observar, la educación patrimonial y la educación en los museos tardaron en llegar y en establecerse en nuestro país. Cuando en el panorama internacional esta era una realidad, así como la vinculación con las instituciones educativas comunitarias (escuelas, institutos y universidades), en nuestro país esta apertura se demoró (quizás en exceso). Sin embargo, la realidad actual de este campo de investigación es bien distinta. En tan sólo treinta años, los doctorados se han multiplicado exponencialmente, los museos están siendo reconocidos como agentes fundamentales en la educación y en el desarrollo de las comunidades. Son concebidos como lugares de experimentación educativa y tecnológica, se ha superado la visión de un museo para las élites pasando a ser un centro educativo de la sociedad proyectándola para el futuro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (1986). *Museos y Museología. Dinamizadores de la cultura de nuestro tiempo*. Tesis doctoral U. Complutense de Madrid.
- Bellido, M.L. (1999). *Museos virtuales y digitales: proyectos y realidades. Del objeto de arte al ciberarte*. Tesis doctoral U. Carlos III de Madrid.
- Cuenca, J. M. (2002). *El Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral U. de Huelva.
- De Castro, P. L. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. Tesis doctoral U. de Valladolid.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Definición de un modelo integral y diseño de sensibilización*. Tesis doctoral U. de Oviedo.
- García, A. (1995). *La exposición, un medio de comunicación*. Tesis doctoral U. Complutense de Madrid.
- Gómez, M. C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identidad*. Tesis doctoral U. de Valladolid.
- González, N. (2006). *L'ús didàctica i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis Doctoral U. Autònoma de Barcelona.
- Ibañez, A. (2006). *Educación y Patrimonio, el caso de los campos de trabajo de la comunidad autónoma del País Vasco*. Tesis doctoral U. del País Vasco.
- Morales, N. (2011). *La familia y el museo como sistemas creativos propicios para el aprendizaje informal*. Tesis doctoral U. Autònoma de Madrid.
- Pastor, I. (1989). *Museus i educacio: realitat i perspectives de futur*. Tesis doctoral U. de las Islas Baleares.
- Pérez, E. (1998). *La evaluación psicológica en los museos y exposiciones: fundamentación teórica y utilidad de los estudios de visitantes*. Tesis doctoral U. Complutense de Madrid.
- Plan Nacional de Educación Patrimonial (2013) Observatorio Nacional de Patrimonio, Subdirección General de Cultura. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://ipce.mcu.es/pdfs/PNEducPatrimonio.pdf>
- Prats, C. (1989). *Anàlisi d l'impacte d'una exposició d'ecologia l estudi experimental del seu efecte en l'adquisició de coneixements*. Tesis doctoral U. de Barcelona.
- Santacana, J. (1995). *Didáctica del Patrimonio Arqueológico: el proyecto del poblado ibérico de Alorda Park o les Toixoneres de Calafell*. Tesis doctoral U. de Valladolid.
- Schwengber, L. (2004). *La preservación del patrimonio histórico a través de la educación patrimonial en los países del Mercosur. Una propuesta de arqueología y educación*. Tesis doctoral U. de León.

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA MEJORA DE LOS MATERIALES CURRICULARES¹

Gabriel Travé González




Universidad de Huelva

trave@ddcc.uhu.es

1. INTRODUCCIÓN

La investigación referida al diseño, desarrollo y evaluación del currículum integra el estudio de los materiales curriculares, que explicitan en la práctica el conjunto de los aspectos epistemológicos, axiológicos, psicológicos y didácticos que posibilitan la enseñanza (Stenhouse, 1997). Así, si comparamos la escuela con una interpretación musical, podemos afirmar que junto a los protagonistas: *“en todas las aulas escolares hay una melodía que siempre se ejecuta: el conocimiento; también hay una partitura que debe ser interpretada, no importa si es creación nuestra o de una casa editorial: el libro de texto escolar”* (Colectivo Urdimbre (2000:7). Es por ello que si se quiere cambiar la práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tendremos que explorar y conocer los resultados de las distintas líneas de investigación en materiales curriculares.

En nuestro caso, hemos focalizado los estudios sobre materiales curriculares en cinco grandes campos de trabajo (Travé y Pozuelos, 2008). *Las investigaciones centradas en el análisis didáctico de los materiales curriculares* son las más numerosas y, su quehacer consiste en la exploración de la fundamentación y los elementos curriculares que configuran la propuesta didáctica (Pingel, 2010; Valls, 2007). *Las investigaciones referidas a los aspectos ideológicos* analizan los valores y contravalores que subyacen en los materiales de enseñanza relacionados con estereotipos de género, clase social, medioambiente, etc, que transmiten los materiales de desarrollo curricular (Apple, 1986; Su, 2007; Atienza y Van Dijk, 2010). *Las investigaciones sobre la elaboración de materiales de elaboración docente*, aunque de escasa producción, examinan el diseño de materiales tanto en formato editable como virtual producidos por los docentes o colectivos profesionales (Area; 1991; Martínez y Rodríguez, 2010). *Las investi-*

1 Proyecto de Investigación de Excelencia: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora. SEJ-5219.  
Y del Proyecto I+D: ¿Cómo mejorar la enseñanza elemental sobre el medio?: análisis del currículo, los materiales y la práctica docente. EDU2009-12760EDUC 

gaciones acerca de la evaluación de materiales pretenden valorar su grado de adecuación a los requerimientos curriculares (Hernández, 2012; Ríos, 1998). Y, por último, las *investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesorado y del alumnado respecto al uso de los materiales*, aunque constituyen un campo de escasa producción son, sin embargo, de especial importancia debido a que analizan las representaciones que los protagonistas explicitan en la práctica de aula (Martínez-Valcárcel, Pineda y Valls, 2009; Zahorik, 1991).

Se presenta en esta ponencia una síntesis de los trabajos publicados en el marco de los proyectos de investigación citados entre los años 2010-2017. Del conjunto de estas y otras investigaciones, se infieren diversas problemáticas de creciente interés para la construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales adaptada al paradigma científico actual. Las temáticas de estudio están relacionadas principalmente con las líneas de investigación de análisis y evaluación de materiales (libros y elaboración propia), así como con las concepciones y prácticas reflexionadas del profesorado de Educación Infantil y Primaria en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Con ello se pretende aportar propuestas que permitan la mejora de los materiales y su implementación en la práctica de aula.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Los problemas y preguntas del estudio se fundamentan en los resultados de investigación que confirman la resistencia al cambio en las ideas y prácticas docentes mayoritarias del profesorado de primaria e infantil. Esta tendencia se repite rutinariamente tanto entre profesores noveles como veteranos, sin solución de continuidad que cuestione la validez que el material escolar asegura de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Genéricamente, el problema de investigación que guía esta investigación se refiere a ¿Qué características didácticas tienen los materiales de desarrollo curricular de Infantil y Primaria de mayor uso, en lo relativo al conocimiento del medio natural y social, y hasta qué punto son coherentes con las prescripciones curriculares y con el paradigma didáctico actual?

Más concretamente, los problemas y preguntas del estudio son múltiples, puesto que pertenecen a distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje social, como se observa en la tabla 1.

TABLA 1. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

RESPECTO AL ANÁLISIS MATERIALES:
¿Qué fundamentación epistemológica, axiológica y psicológica poseen los libros de texto y los materiales de elaboración docente?
¿Qué modelo didáctico presentan los materiales curriculares analizados?
¿Qué pensamiento docente se construye acerca de los materiales? Tipologías docentes
EN RELACIÓN A LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO:
¿El profesorado conoce y aprecia los procesos de elaboración, experimentación, evaluación y gratuidad de los libros de texto?
¿En qué medida valoran los docentes los materiales curriculares utilizados?
¿Qué características deseables asignan los enseñantes a los materiales actuales y futuros?
¿Existen tipologías docentes en función del uso que el profesorado realiza de los materiales?
EN CUANTO AL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA:
¿Qué materiales se emplean en clase? ¿Por qué se seleccionaron?
¿Qué papel representan los materiales en el diseño de la enseñanza?
¿Qué Influencia poseen los materiales en el desarrollo profesional del profesorado?

Los trabajos de investigación para el conocimiento de estos problemas han requerido el diseño de tres estudios correlacionados, que utilizan las mismas categorías y persiguen la comprensión específica e integrada de estas temáticas (Figura 1).

FIGURA 1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ACERCA DEL ANÁLISIS, LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES Y LOS ESTUDIOS DE CASO SOBRE UTILIZACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES



1. Análisis de los materiales curriculares

Después de la revisión de trabajos recientes acerca del estado de la cuestión en este primer estudio, se seleccionó una muestra representativa de textos de diversas editoriales, otra de materiales de elaboración docente publicados, así como de algunas web del área de Ciencias Sociales. La obtención de datos sobre los textos requirió la elaboración de un instrumento específico de segundo orden denominado “Análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza” (AMADE) que incorpora resultados obtenidos por nuestro equipo de investigación en los estudios realizados acerca de los obstáculos que encuentra el profesorado para desarrollar procesos de investigación escolar, donde entre otros aspectos se analizaron los materiales curriculares².

El estudio de los materiales curriculares se administró a una muestra de libros de texto de 1º a 6º de Educación Primaria de las dos editoriales mayoritarias de la Comunidad andaluza (Anaya, Santillana), así como de materiales

2 Proyecto I+D+i (2004-07): Un estudio sobre los obstáculos y dificultades didácticas del profesorado de primaria en el diseño y puesta en práctica de procesos de investigación escolar: elaboración y experimentación de una propuesta para la formación del profesorado”

de elaboración propia editados en revistas científicas o por instituciones públicas y privadas de reconocido prestigio. El análisis se ha efectuado cumplimentando una ficha de registro de una muestra total de 96 temas de libros de texto y 29 unidades didácticas de materiales de elaboración propia, tanto en formato impreso como virtual, relativos a la enseñanza de sociedades actuales e históricas, actividades económicas y alimentación humana, además de otras temáticas.

2. Análisis de las concepciones y prácticas reflexionadas del profesorado sobre la utilización de materiales curriculares

Los instrumentos empleados en este segundo estudio han sido el cuestionario y la entrevista. El cuestionario se construye mediante una escala tipo Likert compuesta por un total de 51 ítems, con cuatro opciones de respuesta, a los que se ha añadido una casilla de “aclaraciones o dudas”. La escala incluye además una serie de cuestiones de carácter ilustrativo en las que nos hemos interesado por datos personales, académicos y profesionales de cada participante. Para la selección de la muestra del cuestionario, se ha utilizado un muestreo aleatorio por conglomerados geográficos en las ocho provincias andaluzas, en el que se ha tenido en cuenta el número de profesores y centros de las distintas comarcas. Este procedimiento ha permitido obtener información de un total de noventa y cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de toda Andalucía.

En cuanto a la entrevista, se opta una modalidad colectiva y semiestructurada. Está compuesta por 25 preguntas organizadas en las mismas categorías del cuestionario. Se administraron 9 entrevistas con una duración aproximada de dos horas. La muestra de la entrevista está compuesta por cuarenta y dos docentes correspondientes a 7 centros,¹ Movimiento Cooperativo Escuela Popular (MCEP) y 1 Centro de Profesorado (CEP). Los criterios para la selección de los centros se refieren a la titularidad pública y al reparto equitativo entre colegios de zonas socioeconómicas favorecidas y desfavorecidas, ubicadas en Huelva capital y provincia.

El tratamiento de datos de los tres instrumentos (ficha análisis materiales AMADE, cuestionario y entrevista) ha requerido el empleo de diversas técnicas y procedimientos. Los datos del cuestionario se analizaron con el paquete informático SPSS en su versión 16 y con el programa SPAD en su versión 4.5. Los resultados correspondientes a cada pregunta de las distintas categorías del cuestionario se presentan divididos según las opciones elegidas por el profesorado de la muestra en la escala Likert. Por último, los datos de las entrevistas se han procesado con el programa ATLAS.ti en su versión 6.2, siguiendo las categorías esbozadas anteriormente.

En cuanto al perfil personal y profesional del profesorado participante en el cuestionario (Travé, Pozuelos y Soto, 2015), la muestra fue de 863 docentes, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 99%. El índice de fiabilidad logrado a través del coeficiente alfa de Cronbach resultó de 0,846. La edad media es de cuarenta y tres años y, el intervalo de treinta y uno a treinta y cinco años, el más numeroso (20.7%). Por sexo, el profesorado se reparte en tres cuartas partes de mujeres (74.9%) y un 25.1% de varones. Respecto a la localización de los centros, todas las provincias andaluzas están representadas con al menos el 10% de los cuestionarios, aunque, como hemos mencionado con anterioridad, nos interesaba especialmente la representación de todas las comarcas andaluzas. El nivel educativo que imparte el profesorado corresponde a Educación Primaria en más de las tres cuartas partes (77.9%), repartiéndose aproximadamente con un 19% de media en cada uno de los tres ciclos de esta etapa y el 22.1% en Educación Infantil. Más de la mitad del profesorado participante realiza funciones de tutoría (54.7%) y el 17.7% la coordinación de ciclo. La edad media de experiencia docente es de 19.9 años, con un sector mayoritario (25.8% de la muestra) situado en la franja de veintiuno a treinta años. La docencia media en el área de Conocimiento de Medio es de 17.4 años. El número de alumnos por profesor es predominantemente de veinticinco alumnos por clase, en el 22.2% de los casos.

En relación a los materiales utilizados en clase, temática de especial interés en esta investigación, predomina el profesorado que utiliza el libro de texto (95.1%), frente el 4.9% que manifiesta no utilizar ningún manual. Las editoriales más manejadas por el profesorado son Anaya 29%, Santillana 20.7%, SM 10.7%, Edelvives 5.1%, Everest 3.4% y Vicens Vives 3% y otros minoritarios.

En lo relativo a los materiales de elaboración propia del profesorado, se registra que el 22.2% afirma que diseña unidades didácticas y fichas, mientras que solo el 5.4% trabaja con unidades didácticas publicadas por la Consejería de Educación, constatando el cambio de tendencia que se ha operado en las últimas décadas por los docentes y colectivos innovadores en detrimento de la utilización de materiales elaborados por el profesorado (Pérez y Gimeno, 1994).

3. Estudio de casos sobre la utilización de estrategias didáctica que realiza el profesorado en la enseñanza de la realidad social

El estudio de caso es la metodología utilizada en esta ocasión para conocer el estado de la práctica docente en relación a la utilización de los materiales curriculares y el desarrollo de la enseñanza. Para Simons (2011:42) *“la finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado”*. En cuanto a la modalidad y tipología de los estudios, son de

carácter “colectivo” pues pretenden una mayor comprensión del problema (Stake, 1998), y pertenecen a la línea de investigación-acción colaborativa (Mckernan, 1999).

Se realizaron un total de 4 estudios de caso, 2 en educación Infantil y 2 en Educación primaria implementados en escuelas públicas de la provincia de Huelva. Las 4 escuelas elegidas, de entre todas aquellas que expresaron su interés por participar, no sólo cumplían los criterios anteriores, sino que se seleccionaron además porque representaban contextos educativos distintos, permitiendo así la realización de comparaciones relevantes.

La recogida y análisis de datos de 3 de los estudios de casos tuvieron una duración de un año, mientras el último de los estudios, de 2 cursos académicos. Las sesiones de trabajo del equipo investigador con el profesorado participante se realizaron a lo largo del proceso del estudio. La recogida de datos y observaciones tuvieron lugar en las escuelas. El análisis de los datos se efectuó de acuerdo con las categorías comunes, las preguntas y los contenidos recogidos en el instrumento de segundo orden AMADE.

Los instrumentos utilizados en los estudios de casos han sido comunes y variados, para recoger todos los aspectos de la práctica docente. Se han realizado diversas entrevistas a lo largo del proceso al profesorado, así como a los padres y a las madres, que han seguido un guión semiestructurado al objeto de profundizar en las respuestas. Los diarios de los docentes y del investigador han permitido obtener datos de las observaciones directas. Las grabaciones de vídeo se efectuaron en sesiones de clase y salidas de trabajo de investigación escolar. El análisis de los resultados requirió la transcripción y codificación de todos los registros que se han procesando con el programa ATLAS.ti en su versión 6.2, siguiendo las categorías esbozadas anteriormente. Posteriormente los datos de los distintos instrumentos se han sometido a un proceso de triangulación (Martínez- Rizo, 2012).

4. Triangulación de los resultados y formulación de las conclusiones generales

La codificación unificada de los datos obtenidos en los tres estudios, junto con los resultados de investigaciones anteriores sobre las características y los obstáculos del profesorado en este ámbito, ha permitido el establecimiento de los aspectos siguientes:

- a) una interpretación integrada de la cadena de hechos que explica la deficiente situación actual que atraviesa la enseñanza elemental de las Ciencias Sociales en nuestro país;
- b) una clara definición de los aspectos clave que deben modificarse en relación al análisis, concepciones y prácticas de los materiales curriculares utilizados;

- c) un conjunto de propuestas, iniciativas y actuaciones concretas que estimamos necesarias para superar las deficiencias y limitaciones de la situación actual.

Todo ello, a fin de contribuir a la extensión del dominio personal y social de las competencias necesarias ante el escenario de crisis y cambio global que vivimos.

3. CONCLUSIONES³

Se exponen, a continuación, las publicaciones del proyecto de investigación SEJ-5219 de las que se han obtenido las conclusiones finales.

Línea de investigación: Análisis de Materiales (libro de texto, materiales de elaboración docente) y pensamiento y práctica del profesorado (López, Travé, 2013; Travé, Estepa y Delval, 2017; y López, Travé y García Prieto, en prensa; Travé, G.; Pozuelos, F. J. 2014; Cañal, Travé, Pozuelos, Criado y García-Carmona, 2016).

- *Línea de elaboración y experimentación de materiales* (Estepa y Travé, 2012 y Travé H. y Travé, 2015).
- *Línea Evaluación materiales* (Travé, Pozuelos, Cañal y de las Heras, 2013; Travé , Pozuelos , Cañal, Rodríguez Miranda, de las Heras , Travé H, García Prieto, López Sánchez, Romero, Morcillo, 2016)
- *Línea Pensamiento y práctica del profesorado en el uso de materiales:* Travé, G., Pozuelos, F.J.; Cañal, P. (2013). Travé, G. Pozuelos, F.J. y Soto, A (2015), Travé, G. Pozuelos y Travé, GH (en evaluación), Soto y Travé (en prensa), Molina y Travé, G. (2014).

Finalmente, a modo de recapitulación, se muestran algunas de las conclusiones de investigación obtenidas de los tres estudios integrados sobre el análisis de materiales de desarrollo curricular y su repercusión en la práctica docente.

1. En cuanto al análisis de los materiales curriculares, se ha constatado que el empleo de guías de evaluación junto al análisis de contenido de los materiales por el equipo de investigación, asegura un mejor conocimiento del modelo didáctico que transmiten los materiales. En nuestro caso, se ha elaborado, validado y experimentado la guía de Análisis de Materiales y Desarrollo de la Enseñanza (AMADE) con una muestra de libros de texto y materiales de elaboración docente en formato editable y virtual. El control de variables

3 Los resultados de investigación se pueden consultar en los artículos publicados por los autores participantes de los proyectos en las distintas publicaciones o bien en la web del grupo GAIA http://www.uhu.es/investigandoelmedio/?page_id=1

ejercido, mediante el juicio de expertos y la posterior experimentación de los equipos de trabajo, ha sido un procedimiento adecuado para la obtención de evidencias contrastadas sobre la validez y fiabilidad del instrumento. Los descriptores propuestos diferencian adecuadamente el grado de simplicidad/ complejidad en el que se encuentran los textos analizados. Del conjunto de materiales evaluados, se desprende que los libros de texto de las dos editoriales mayoritarias se corresponden generalmente con indicadores del modelo didáctico tradicional; mientras las unidades didácticas elaboradas y publicadas por el profesorado, responden a propuestas educativas de mayor complejidad y desarrollo profesional; y, por último, los materiales TIC examinados poseen las mismas características que los editados, constatándose que, en unos casos, adoptan una orientación tradicional y, en otros, innovadora, si bien, aún no compiten con la hegemonía del texto escolar.

2. En lo relativo al pensamiento y la práctica del profesorado en el uso de materiales, se infiere que los docentes de la muestra expresan dudas fundadas sobre la cualificación profesional de los diseñadores, las editoriales y la Administración que elaboran, editan y regulan los manuales en la enseñanza elemental de las Ciencias Sociales. El profesorado estima mayoritariamente la conveniencia de que los materiales curriculares sean elaborados y validados en la práctica de aula; y, desea disponer de materiales de elaboración docente experimentados, aunque sostiene que la Administración educativa no favorece la producción de estos materiales. Las creencias de la muestra sobre la política de gratuidad del manual se reparten en dos mitades similares, sin embargo se critica la finalidad electoral y el apoyo administrativo de este tipo de campañas políticas que, según la muestra, ha perjudicado en gran medida a la dinámica de elaboración de materiales de elaboración propia del profesorado.

Respecto a la valoración de los materiales curriculares, las ventajas que las dos terceras partes del profesorado atribuyen al libro de texto, se refieren a que ahorra tiempo, presenta secuencia de actividades, permite el apoyo familiar, facilita la selección de contenidos, posee utilidad para el alumnado y se adecua al currículum. Mientras cuestionan que desarrollen las competencias básicas, que traten las cuestiones socioculturales de actualidad y que generen aprendizajes significativos. Respecto a las ventajas del uso de los materiales de elaboración docente, la mayoría de la muestra sostiene que facilita el desarrollo de proyectos de trabajo, favorece la contextualización de la enseñanza, desarrolla las ideas, los intereses y la motivación del alumnado, así como genera altas cotas de satisfacción profesional. En este sentido, el colectivo docente sostiene mayoritariamente la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado en este campo, aunque no reconoce explícitamente dichas carencias formativas. Sin embargo se queja del exceso de tiempo que los maestros destinan a trabajos de tipo administrativo en lugar de dedicarlos a la producción de recursos.

Por último, referente a las características deseables de los materiales curriculares, la moderación es, quizás, la característica más sobresaliente del colectivo docente, que prefiere continuar con la dinámica actual e incluir paulatinamente los materiales virtuales. Estos resultados cuestionan la situación actual de subordinación de la práctica docente a los libros de texto. La paradoja entre deseo y realidad es evidente: mientras el profesorado de educación básica reconoce la utilidad de los materiales de elaboración propia, la práctica escolar induce al uso y abuso del libro de texto.

3. Del análisis conjunto de los materiales y las concepciones docentes, se constata que la fundamentación de los libros de texto referente a sociedades actuales e históricas y actividades económicas, se nutre de los aspectos siguientes: a) una perspectiva epistemológica basada en el conocimiento escolar de los libros de texto que representa, en gran medida, una copia reducida del conocimiento científico, soslayando el conocimiento cotidiano del alumnado; b) En las cuestiones axiológicas, el propósito básico de los libros de texto consiste en aportar al alumnado los conocimientos necesarios para superar los cursos escolares, además de otorgar una cierta importancia a la finalidad cultural y de supuesto respeto por el medio; si bien obvian la finalidad reflexiva y crítica que propugna el paradigma didáctico actual; c) En lo referente al tipo de aprendizaje que favorece el material, se trata en la mayoría de los temas de un aprendizaje memorístico, principalmente de fechas y nombres, aunque también existen algunos ejemplos que tratan de favorecer un aprendizaje superficial relacionado con las ideas e intereses del alumnado. Consideramos en síntesis que los obstáculos observados en el conocimiento social, histórico y económico que transmiten los materiales y las declaraciones del profesorado, son fundamentalmente que los libros de texto contribuyen escasamente a lograr una comprensión histórica y actualizada del funcionamiento social y económico de las sociedades.
4. En relación a la tipología de los docentes de la muestra que utilizan los materiales curriculares, se distribuye en cuatro grupos. Los dos primeros (profesorado funcional 33% y ecléctico 35%), de carácter moderado, suponen más de las dos terceras partes de la muestra y mantienen opiniones atemperadas: el primero a favor del uso de los libros de texto y el segundo proclive a usar todos los materiales que sean útiles. Mientras los otros dos colectivos restantes (profesorado dependiente del libro 7% y diseñador de materiales 25%), de carácter más extremo; el tercero, paradójicamente minoritario se manifiesta radicalmente a favor del uso exclusivo de los libros de texto y, por último, el cuarto está a favor de la elaboración de materiales curriculares propios y en franca oposición al uso de los libros de texto, datos que por su novedad e importancia deben ser replicados en posteriores estudios. Llama la atención, sin embargo, los exiguos resultados alcanzados en cuanto al protagonismo del libro de texto como única opción, cuando curiosamente la investigación educativa ha constatado, en numerosas ocasiones, que el tex-

- to escolar continúa siendo el material curricular mayoritario en las escuelas (Burguera, 2006; Martínez, Pineda y Valls, 2009).
5. Desde el punto de vista de las aportaciones del análisis de la práctica de aula sobre la utilización de materiales curriculares, se exponen a continuación las conclusiones de dos estudios de caso realizados en Educación Infantil.
 - 5.1. Las concepciones y prácticas de ambas profesoras presentan similitudes y diferencias. En cuanto a similitudes, se observa un enfoque didáctico de carácter innovador que prima la utilización del entorno, los materiales variados, las actividades vivenciales, los talleres, el juego, así como la colaboración familia-escuela. Respecto a las diferencias, radican en el nivel de desarrollo profesional alcanzado por ambas profesoras. Así en el caso 1, se constata una menor autonomía pedagógica y gran dependencia de las decisiones del texto, que son asumidas, por lo general, en la práctica docente. Mientras, en el caso 2, la elaboración de materiales contextualizados por la profesora genera mayor independencia curricular. El incremento de la autonomía docente estimula aún más el desarrollo profesional basado en propuestas de investigación escolar y viceversa.
 - 5.2. Existen dos enfoques diferenciados en el diseño de los materiales: uno, basado en la reelaboración de manual escolar que, en el caso 1, se emplea con cierta creatividad y flexibilidad. Y, otro, fundamentado en el diseño de proyectos de trabajo por investigación escolar. La incorporación de diversos materiales contextualizados en el entorno y en los intereses del alumnado, permite en el caso 2, la consecución de un currículum integrado y un aprendizaje funcional. Hay que subrayar que son múltiples las dificultades de todo tipo que encuentra el profesorado cuando elabora materiales, por lo que es preciso apoyar a los equipos docentes implicados en esas tareas, poniendo a su disposición materiales didácticos valiosos, ya experimentados en la práctica, que sirvan de ayuda efectiva en el diseño, desarrollo y evaluación de sus propias producciones.
 - 5.3. La utilización de los materiales en la práctica del aula depende, en gran medida, de la orientación y estructura didáctica que posea la propuesta curricular. Por tanto, su empleo dependerá en gran manera de las concepciones del profesorado y del contexto de aula. Se observa, en un caso, que gran parte de las decisiones curriculares han sido adoptadas por el autor del manual, relegando el rol de la docente a posibles modificaciones ocasionales para recoger las ideas e intereses del alumnado. Pero estos cambios puntuales suelen provocar conflictos con la lógica del material, generando incertidumbre docente, familiar y escolar. Y en otro caso, sin embargo, la profesora, como diseñadora del material, adapta la propuesta del proyecto de trabajo al entorno y a los intereses del alumnado, sin dependencia externa significativa.

- 5.4. El modelo didáctico de ambas profesoras condiciona notablemente la práctica en el aula. Así, la profesora del caso 1 se encuentra en un momento de cambio de un modelo didáctico convencional a otro de carácter innovador. Este tránsito profesional está fundamentado en la actividad, siguiendo el principio de “aprender haciendo”. La reelaboración del manual representa una primera tentativa para el cambio de modelo. La profesora del caso 2 posee, por el contrario, una dilatada experiencia educativa en proyectos de trabajo, fruto de un desarrollo profesional investigativo. Su práctica educativa se basa en la independencia y la cooperación. Estos principios aseguran su autonomía pedagógica para elaborar el currículum, adaptado al contexto y a las concepciones e intereses del alumnado.
- 5.5. La clave de la mejora de los materiales curriculares no esté simplemente en cambiar unos tipos de materiales por otros. Posiblemente lo fundamental es la evolución de las creencias profesionales y los principios pedagógicos que sustentan la práctica docente. Un mayor desarrollo profesional parece ir acompañado de mayor independencia curricular. Y el incremento de la autonomía del profesor respecto a los materiales convencionales actúa como estímulo para el desarrollo profesional, al permitirle la introducción y mejora progresiva de materiales de elaboración propia o adaptados de otros colegas. Una adecuación que muy difícilmente pueden realizar profesores con bajos niveles de desarrollo profesional, muy dependientes de las secuencias que en forma implícita o explícita le proporcionan los autores de los libros de texto que suelen organizar su enseñanza.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts - A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge and Kegan Paul.
- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículum*. L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Sendai Ediciones.
- Atienza y Van Dijk, (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Cañal, G. Travé, F.J. Pozuelos, A.M. Criado y A. García-Carmona (Coords.). *La enseñanza sobre el medio natural y social. Investigaciones y experiencias*. Sevilla Diada Editora.
- Colectivo Urdimbre (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Díada Editora: Sevilla.

- Estepa, J, Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124.
- Hernández, A. (2012). ¿Cómo tratan los libros de texto de bachillerato la crisis económica? Análisis de contenido. *Investigación en la Escuela*, 76, 51-64.
- López F. J., Travé G. y García FJ. La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense de Educación* (en prensa).
- López F. J. y Travé G. (2013). Materiales curriculares de elaboración propia en internet. ¿Una alternativa al libro de texto para el área de conocimiento del medio? *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 44, 1-13.
- Martínez J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En Gimeno, J, (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez-Rizo, F. (2012). "Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura". *Relieve*, vol. 18, 1
- Martínez-Valcárcel, N.; Pineda, F.; y Valls, R. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*, Madrid: Morata.
- Molina y Travé, G. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares: un análisis exploratorio. *Enseñanza de las ciencias Sociales. Revista investigación*. 13, 71-83.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Pingel, F. (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textboool revision*. Langenhagen: UNESCO
- Ríos, J. M. (1998). *Proceso de innovación educativa: la educación vial en Andalucía y la evaluación de materiales curriculares*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos, Teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: MCEP.
- Su, M.A. (2007). Ideological Representations of Taiwan's History: An Analysis of Elementary Social Studies Textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, Vol 37, 3, 205-237.
- Travé G. H. y Travé, G. (2015). Investiguem el món del treball: una proposta d'investigació escolar en Ensenyament Primari. *Perspectiva escolar*, 381, 12-18.

- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Travé, G. H. *Cómo el profesorado diseña y desarrolla en la práctica materiales curriculares para la enseñanza. Estudio de dos casos* (en evaluación)
- Travé, G., Pozuelos, F. J., Cañal, P., Rodríguez, F. P., de las Heras, M. A., Travé, G. H., García, F.J. López Sánchez, F. J., Romero, R., Morcillo, V. (2016). Diseño y validación de un instrumento de investigación para el análisis didáctico de materiales curriculares en la enseñanza del medio natural y social. En Cañal, Travé, Pozuelos, Criado y García-Carmona (Coords.). *La enseñanza sobre el medio natural y social. Investigaciones y experiencias*. Sevilla: Diada Editora. (pp 97-114).
- Travé, G., Pozuelos, F. J.; Cañal, P. (2013). Análisis de materiales curriculares y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 432, 51-53.
- Travé, G.; Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de Conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI* , 20(1), 319-338.DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11831>
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10.
- Travé, G. y Pozuelos, F. J., (2012). Los materiales de desarrollo curricular. En: Pozuelos, F. J.; Travé, G. y Cañal, P. *Conocimiento De La Realidad Social Y Natural*. Wolters Kluwer España, S. A.
- Travé, G.; Pozuelos, F.J.; Cañal, P. y de las Heras, M.A. (2013). Experimentación de una guía de análisis y evaluación de materiales curriculares en la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20.
- Travé, G.; Pozuelos, F. J.; Soto, A. (2015). Profesores y materiales curriculares en la enseñanza de la realidad social y natural. Análisis de concepciones sobre la práctica reflexionada del profesorado andaluz (España). *Education Policy Analysis Archives. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (56). doi.10.14507/epaa.v23.1910
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED ediciones.
- Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7, 2, 185-196.



EL USO DE LOS VIDEOCLIPS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LITERACIDADES MULTIMODALES TRAVÉS DE LA CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGÍA

Laura Triviño Cabrera

Dpto. Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
laura.trivino@uma.es

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende dar a conocer una línea de investigación que estamos desarrollando en el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga sobre los problemas que tiene el profesorado ante la introducción de temas controversiales, relativos a la perspectiva de género fundamentalmente, en el currículo y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Así pues, nuestra intención es abordar, a través de este trabajo cómo, para el profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, feminismo y alteridad se presentan como términos difíciles de contemplar en el ámbito educativo dada su cercanía temporal con el profesorado y el alumnado, esto es, la siempre compleja introducción de la historia del tiempo presente. Estos tres aspectos, *feminismo – alteridad – tiempo presente* pueden ser enmarcados dentro de la denominación *temas controversiales* (Hess, 2004).

Como posibles soluciones, hemos considerado necesario contar con un enfoque pedagógico que permita el acercamiento de dichos temas en la formación del profesorado. Dicho enfoque pasa por considerar la cultura popular (*popular culture* en su acepción estadounidense como cultura *mainstream*) como pedagogía, tal y como manifiesta Trenia Walker (2014). En nuestro caso, hemos seleccionado de la cultura popular, los vídeos musicales de cantantes pop estadounidenses para conseguir desarrollar la metodología basada en literacidades multimodales entre el futuro profesorado. He aquí un mapa conceptual que recoge el sentido del trabajo:

MAPA CONCEPTUAL 1. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE CURRÍCULO Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Fuente: elaboración propia.

2. LA TEORÍA FEMINISTA COMO TEMA CONTROVERSIAL

Desde que empezamos a impartir docencia en el campo de las Ciencias de la Educación, un constante interrogante nos surgía: ¿por qué existían tantas resistencias a la hora de introducir temas referidos al feminismo y al género entre alumnado de los grados de educación primaria y educación infantil? Inmediatamente el interrogante se convirtió en preocupación docente y esa preocupación en problema de investigación. ¿Por qué nos resultaba incómodo como docentes explicar en nuestras clases qué ha supuesto el movimiento feminista para la educación ciudadana? Cuando comenzamos a percibir que teníamos que abordar esta cuestión con precaución dado la tendencia actual a catalogar a las profesoras como “feminazis”, pensamos que en algún momento, ya fuera dentro y/o fuera del contexto educativo, este alumnado había adquirido una imagen distorsionada de la teoría feminista.

Se trata de un asunto de enorme trascendencia en la educación ciudadana y que, podría ser considerado como tema controversial, siguiendo los parámetros de Hess (2004):

- (1) differing views about the purposes of democracy education;
- (2) fears that teachers, other students, or instruments of the “official curriculum” (such as textbooks and films) will indoctrinate students into particular positions on issues;

(3) and sharp conflicts about what should rightly be considered an issue in the first place. (p. 258)

Dicho concepto puede entrañar una línea más específica bajo el concepto *Controversial Public Issues* (conocido por las siglas CPI):

A CPI is an unresolved question of public policy that sparks significant disagreement. [...]. There are three attributes of a CPI: (1) the controversy is “live,” meaning it is currently on the public platter; (2) some “public” either informs or makes a decision about the issue; and (3) there is significant disagreement about the best solution. (Hess, 2001:1).

Es por ello que, en este sentido, se están desarrollando guías docentes para facilitar y apoyar al profesorado en su empeño por introducir los temas controversiales en el aula. He aquí algunas de las recomendaciones:

- Teacher personal awareness and self-reflection.
- Awareness of the nature of controversial issues and the challenges they pose. [...].
- Creation of an appropriate classroom atmosphere and supporting democratic school culture. [...].
- Training students to identify bias. [...].
- Ability to plan and manage discussion effectively. (Kerr y Huddleston, 2015:18-19)

Introducir la cuestión feminista en las aulas supone asumir el surgimiento de situaciones incómodas, que tambalean los esquemas de pensamiento estables y seguros que la *Modernidad* ha fijado. «De lo que no se puede hablar, hay que guardar silencio», diría el primer Wittgenstein (1921). Frente a esta forma de silenciar estas cuestiones, abogamos porque las Ciencias Sociales aborden temas controversiales como serían las representaciones de género en los medios audiovisuales, concretamente en los vídeos musicales, y su repercusión estética-ética en la ciudadanía. Dado las resistencias de las del alumnado a debatir sobre cuestiones feministas, podemos deducir que dichas cuestiones son temas controversiales.

Y he aquí, cómo el problema de investigación pasó del *porqué* el feminismo era un tema controversial al *qué* podría hacer como profesora para despertar el interés de un alumnado que como futuro profesorado se preocupara por educar a la ciudadanía en la reflexión, el pensamiento crítico y la igualdad. Justamente ese *qué puedo o debo hacer kantiano* ocupará la cuestión principal del presente artículo. Ahondar en esta problemática concreta fue una especie de apertura de caja de pandora de temas invisibles para el tradicional currículum escolar.

Con la introducción del feminismo, se abría un abanico de posibilidades en relación a la ampliación de contenidos significativos y necesarios para el área de la didáctica de las ciencias sociales relacionados principalmente con la

cultura audiovisual, puesto que las alumnas podrían pertenecer al denominado postfeminismo y precisamente éste, nace más bien en la cultura mediática y no, en el ámbito académico. De ahí que el postfeminismo se presente como una postura que reconocería que la igualdad ya se ha alcanzado y que choca, con una realidad cotidiana que confirma que tanto en países occidentales como no occidentales, sigue existiendo una brecha de género. Por tanto, ese sentido postfeminista al que podrían pertenecer nuestras alumnas, me condujo a pensar en la contemplación en el ámbito educativo del contexto donde esta percepción había surgido, esto es, la cultura mediática. Así, se hizo patente tras impartir clases a alumnado de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y Educación Primaria tanto de la Universidad de Sevilla como de la Universidad de Málaga.

3. CULTURA POPULAR COMO PEDAGOGÍA

Para hablar de cultura popular en el ámbito educativo, es preciso que dediquemos unas líneas a los significados diversos, que entraña dicho término, más aun teniendo en cuenta que el concepto “cultura” es complejo, como ya alertaría Raymond Williams en 1976, sentenciando que “culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (p. 25). No es propósito de este estudio, desmenuzar el amplio sentido de lo que podemos entender por cultura popular, pero sí, aclarar cuál de las líneas que pueden deducirse de la cultura popular nos interesa abordar para que ésta llegue a ser utilizada como pedagogía. Stuart Hall explicaba que el adjetivo *popular* podría adquirir diferentes significados, entre los que sobresalía uno de ellos que está presente en el ámbito educativo y que, a nuestro juicio, supone un verdadero obstáculo para la incorporación de temas próximos y actuales a las aulas; dado que subestima dicha cultura considerándola indigna de ocupar un espacio en la educación ciudadana. Hall explica que el sentido nada satisfactorio y más presente de la cultura popular sería: *The things which are said to be popular because masses of people listen to them, buy them, read them, consume them, and seem to enjoy them to the full. This is the “market” or commercial definition of the term: the one which brings socialists out in spots. It is quite rightly associated with the manipulation and debasement of the culture of the people. In one sense, it is the direct opposite of the way I have been using the word earlier.* (Hall, 1981:66).

Hall expone cómo “the school and the education system is one such institution – distinguishing the valued part of the culture, the cultural heritage, the history to be transmitted, from the *valueless* part” (1981:68). La parte sin valor de la cultura, es aquella que correspondería a la *cultura popular de masas*, producida por el grupo dominante y obviado en el currículum oficial. Es aquí donde debemos situar el subconcepto que nos interesa para este estudio, nos estamos refiriendo a la cultura de la música pop. Frente a la percepción de que

este tipo de culturas “presenta a los jóvenes como inocentes explotados”, Hall explica que ésta es una percepción simplista y observa en ella, la cultura adolescente es una mezcla contradictoria de lo auténtico y lo fabricado: es un área de autoexpresión para los jóvenes y pasto exuberante para los proveedores comerciales. [...]. Expresan vívidamente el dilema emocional adolescente. (Hall, y Whannel, 1964:276-280, citado en Storey, 2012:94)

Siguiendo esta reflexión, manifestamos la necesidad e importancia de introducir la cultura popular en las aulas, porque justamente esas emociones suponen el desarrollo de un buen proceso enseñanza-aprendizaje: Social studies teachers who provide opportunities for students to create these emotional connections, through their incorporation of popular culture, will achieve the goal of powerful social studies teaching and learning. Using popular culture that is important in the lives of students in a classroom also gives them a chance for ownership, the “cornerstone of literacy education” (Walker, 2006:177).

Y es aquí donde debemos señalar que la cultura popular puede funcionar, en palabras de Walker, como un “vehículo de pedagogía” (2006:186), desde tres aproximaciones: In this approach, educators attempt to connect with students who feel unchallenged and unengaged by classes where the emphasis is on content coverage rather than meaningful learning opportunities. A second approach to incorporate popular culture in the classroom, emphasizing its role in demystification, self-defense, and social understanding. [...]. It tends not to acknowledge multiple interpretations. A more self-reflexive approach, that acknowledges both the students’ expertise in, and the pleasure derived from, popular culture is the critical and postmodern approach. (Walker, 2006:186).

De manera que podemos asumir que el uso de la cultura popular, específicamente en una de sus ramas, los vídeos musicales pop, podrían conseguir una mayor implicación y motivación del alumnado adolescente en las aulas a la hora de tratar temas controversiales. La lectura de textos mediáticos, en este caso, los videoclips, ofrece una amplia gama de oportunidades, como es el entrenamiento en análisis e interpretación de imágenes, y así, conseguir educar una ciudadanía más crítica y reflexiva. No estamos de acuerdo con el rechazo de la cultura popular en su sentido *mainstream*, intentamos que ésta sea integrada en las aulas para ser cuestionada y pensada, así como disfrutada. De este modo, nuestra experiencia docente con el uso de videoclips en el aula, dilucida que es más fácil debatir sobre la conciliación laboral o sobre roles y estereotipos de género, tras ver un vídeo de Jennifer López (*Ain't your mama*) o Beyoncé (*If I were a boy*); que ofrecer un texto de una autora teórica feminista o un informe de un organismo público con cifras estadísticas. Con ello, no estamos afirmando que se supriman los segundos textos por los primeros; sino saber compaginar ambas lecturas, tratar con textos multimodales. Y es aquí, donde creemos que la cultura popular como pedagogía prepara al alumnado para la literacidad crítica, que nos retrotrae a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, 1979) y la pedagogía crítica de autores como Paulo Freire y Donald Macedo

(1989) concebida como la interpretación por parte del lector a partir del diálogo con otros lectores, considera las diversas situaciones y contextos en que se escribe un texto, es consciente del ejercicio de poder que se encuentra inserto en todo escrito, así como considera necesario el conocimiento de los géneros discursivos y sus características. (Zenteno, 2015:2)

4. VIDEOCLIPS DESDE LA METODOLOGÍA DE LAS LITERACIDADES MULTIMODALES

Claramente, la literacidad crítica era un lugar desde donde partir. Sin embargo, nuestra idea, dado que pretendemos desarrollar la literacidad en su sentido más amplio que se vincule con las asignaturas que componen el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, quisiéramos apuntar a dos denominaciones más que constituirán la base de este estudio. Hablamos de la literacidad visual histórica y las literacidades multimodales.

La primera de ellas, *literacidad visual histórica*, se corresponde con el concepto acuñado por la profesora Maria do Ceu de Melo, definido como: o proceso de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatórias e, ou mesmo, tendenciosas. (Melo, 2008:13) [...] analisar e interpretar as imagens na aula de História significa dar-Ihes (encontrar-Ihes) sentidos de acordo com o contexto cultural, político, económico e religioso em que elas foram criadas e divulgadas. Significa assim estudar não apenas o modo como criamos esses sentidos quando estabelecemos relações como elas (valores, crenças, intenções, sentimentos, etc.), mas também valorizar o estudo das suas características formais enquanto obras de arte, ou seja, o estudo da estrutura e organização da imagem, tais como o espaço, ritmo, formas, linhas, cores, técnicas, dinâmica, etc. (Melo, 2008:14)

En nuestro caso, esa *literacidad visual histórica* pasa por utilizar los videoclips en las clases de formación del profesorado y proceder a su observación, análisis, interpretación y pensamiento crítico, partiendo de los conocimientos previos del propio alumnado. Pero al incorporar los videoclips al ámbito educativo, debemos tener presente que estamos ante una cultura audiovisual que necesita imperiosamente de literacidades multimodales porque los vídeos musicales están compuestos y pueden ser trabajados desde múltiples y diferentes textos. Observar un videoclip, requiere analizar numerosos aspectos en unos pocos minutos: imagen estática, imagen en movimiento, letra, música, relato, comparación con otros textos visuales o no visuales... De manera que los videoclips en el aula, requieren de literacidades multimodales: un environnement

multimédiatique [...] intègre, à l'école, l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur, soit ce que l'on définit habituellement par «littérature médiatique», cette dernière articulant de façon diversifiée les modes iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs de façon à produire des multitextes. [...]. (Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale, 2012).

He aquí la concepción de «literacidad multimodal» que nos interesaría desarrollar, esto es, generar competencias y estrategias para que el alumnado pueda leer, interpretar y producir textos multimodales; partiendo de los temas y problemas que se observan en la cultura mediática. De modo que se trabajan textos multimodales para pensar en y a través de los medios audiovisuales. Así pues, la proyección de un videoclip puede ir acompañado de la lectura de otros tipos de textos teóricos y visuales.

Para ello, seleccionamos los vídeos musicales pertenecientes a cantantes pop internacionales procedentes de la industria musical estadounidense. ¿Qué entendemos por videoclip? Se trataría de “un cortometraje basado en el desarrollo de una composición musical previa que fundamenta el despliegue de un conjunto de imágenes, las cuales, unidas a la música, dan lugar a un nuevo discurso estético” (Illescas, 2015:41). Y, ¿por qué el empleo del videoclip? A juicio de Illescas: jamás el vídeo musical había sido consumido por un público tan numeroso ni tan internacional como en nuestros días. Las estrellas de la música con sus vídeos influyen poderosamente en los valores y la ideología de los jóvenes. Marcan su estilo de vida, moldeando sus prioridades, sus objetivos y sus sueños (Illescas, 2015:21).

5. RESULTADOS Y EXPECTATIVAS DEL USO DE VIDEOCLIPS

Entonces, teniendo presente esta metodología, ¿cómo trabajar los videoclips? Nos gustaría explicar cómo hemos ido trabajando hasta ahora y cómo dichas implicaciones han servido para actualmente, estar trabajando en un diseño de investigación nuevo que pretende mejorar el uso de videoclips en el ámbito educativo. Hemos determinado que con los vídeos musicales, se puede desarrollar un diseño de investigación con tres fases fundamentales: visualización del videoclip, relación con otras lecturas o multitextos vinculados con la formación del alumnado y producción de los propios videoclips del alumnado. En este trabajo, pretendemos mostrar los resultados de la primera fase y la acogida que ha tenido la proyección de vídeos musicales en diferentes titulaciones y niveles educativos. Para ello, vamos a establecer los siguientes interrogantes:

- ¿Con qué tipo de estudiantes hemos experimentado el uso de videoclips en las aulas?
Durante los cursos 2014 / 2015 y 2015 / 2016, hemos proyectado los videoclips en cuatro tipos de titulaciones:
 - Primer Grupo (G₁): Alumnado del Grado en Educación Primaria. Universidad de Sevilla. Asignatura: *Didáctica de las Ciencias Sociales*.
 - Segundo Grupo (G₂): Alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Especialidad: Ciencias Sociales. Universidad de Málaga. Asignatura: *El currículum de historia, geografía, arte y filosofía*.
 - Tercer Grupo (G₃): Alumnado del Máster de Género Universitario en Estudios Feministas. Universidad Complutense de Madrid. Asignatura: *Análisis cultural*.
 - Cuarto Grupo (G₄): Alumnado del Grado de Comunicación Audiovisual. Universidad Complutense de Madrid. Asignatura: Comunicación audiovisual y género.
 - Quinto Grupo (G₅): Alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria. Especialidad: Ciencias Sociales. Universidad de Málaga. Asignatura: *Prácticum y Trabajos Fin de Máster*.
 - Sexto Grupo (G₆): Alumnado de 4º ESO. Colegio Santa Rosa de Lima. Málaga. Asignatura: Ciencias Sociales. Historia.

- ¿Cuáles fueron los videoclips, la metodología y las actividades propuestas para trabajar con los videoclips?
 - Para el G₁, se proyectó el videoclip *If I were a boy* (2008) de Beyoncé; dado que esta proyección se hizo de forma improvisada dado las reticencias a abordar cuestiones de género; únicamente se procedió a desarrollar un debate con el grupo-clase.
 - Para el G₂, se propuso la realización de dos cuestionarios tras la visualización del videoclip *Formation* (2016) de Beyoncé. El primero de ellos, era el cuestionario de la UNESCO (2011), recogido en el capítulo dedicado a “Vídeos Musicales y su representación”; y el segundo de ellos, se basaba en algunos de los enunciados contemplados en el *Método de Lectura de Imágenes que nos Rodean* (MELIR), propuesto por la profesora María Acaso (2006). Puesta en común tras la realización del cuestionario, entregado de forma anónima e indicando género y edad. Obtuvimos buenos resultados dada la alta participación y motivación del alumnado. No obstante, el método MELIR resultó ser complejo de responder por unos enunciados que necesitan de una mayor especialización en postmodernidad.
 - Para el G₃, se procedió a desarrollar un único cuestionario que combinase interrogantes tanto de la UNESCO como del método MELIR, puesto que el alumnado tenía una formación específica en género y estudios sobre postmodernidad. Se procedió previamente a la realización del cuestionario, el

- desarrollo de un grupo de discusión semidirigido sobre dos videoclips: *Stupid Girls* (2006), P!nk y *Ain't your mama* (2016) de Jennifer López.
- Para el G₄, un grupo de discusión con alumnado que voluntariamente se ofrecieron a participar en esta actividad, que debatiría sobre el videoclip *Roar* de Katy Perry.
 - Para el G₅, un grupo de discusión con alumnado que voluntariamente también se ofrecieron a participar en esta actividad, que debatiría sobre el videoclip *Roar* de Katy Perry.
 - Para el G₆, propusimos como tema principal para un trabajo fin de máster, que codirigimos, del Máster en Igualdad y Género de la Universidad de Málaga titulado *¿La rebelión inacabada de las mujeres? El necesario (re)encuentro de Betty Friedan con la generación "millennials"*, la posibilidad de explicar la obra de Betty Friedan, a través de vídeos musicales. Se procedió a la elección de varios videoclips: *Dear Husband* (Meghan Trainor); *Candyman* (Christina Aguilera); (Katy Perry); *Si yo fuera un chico* (Beyoncé). Tras la visualización de un mix de dichos vídeos, el alumnado completó el cuestionario de la UNESCO que fue previamente, adaptado para que fuera comprendido por estudiantes de entre 15 y 16 años.
- ¿Cuál es el grado de aceptación del videoclip como herramienta educativa en diferentes niveles educativos y diferentes disciplinas?
- G₁: Se desarrolló un debate con el grupo-clase, con resultados muy fructíferos puesto que el alumnado estuvo muy participativo.
 - G₂: Obtuvimos buenos resultados dado la alta participación y motivación del alumnado. No obstante, el método MELIR resultó ser complejo de responder por unos enunciados que necesitan de una mayor especialización en post-modernidad y estudios culturales.
 - G₃: La formación de las alumnas en género hizo que éstas quisieran proceder cuanto antes a la discusión más que a realizar el cuestionario. Nuevamente, se pudo percibir una motivación y un debate muy enriquecido por la formación previa en feminismos de las alumnas. No obstante, era una de las primeras ocasiones en las que las alumnas se acercaban a las cuestiones feministas desde la cultura popular.
 - G₄: Dado su formación previa en feminismo por la asignatura que habían cursado de *Comunicación Audiovisual y Género*, el alumnado se mostró entusiasmado, cumplimentó el cuestionario y discutió los temas propuestos de una perspectiva muy positiva. Esto es, este alumnado explicó los beneficios para las jóvenes de la imagen feminista que cantantes como Katy Perry o Beyoncé proyectaban.
 - G₅: El hecho de no haber establecido un cuestionario que alumbrara individualmente al alumnado sobre interrogantes recogidos en MELIR, UNESCO o nuestro propio cuestionario, combinación de ambos; creemos que pudo debilitar el debate, llegando a quedar reducido en la impresión por parte del

alumnado que se trata de un vídeo de tantos, en el que la idea esencial es que no se vislumbra un trasfondo.

- G₆: En este caso, el alumnado se mostró muy motivado con la introducción de videoclips en clase y comprendió sin apenas problemas las preguntas de la UNESCO; aunque se planificó de forma teórica la relación de los vídeos con algunos textos de Betty Friedan, por falta de tiempo, no se pudo llegar a esta fase.

En esta primera etapa, hemos tenido la oportunidad de contar con diferente tipo de estudiantes procedentes de las áreas de conocimiento de humanidades, ciencias sociales y ciencias de la educación. De los resultados, se desprende que el alumnado procedente de las titulaciones humanísticas, es más reactivo a la introducción de vídeos musicales en las aulas. Hay que tener en cuenta que el alumnado del máster de profesorado de educación secundaria (MAES) tiene una imagen tradicional tanto del proceso enseñanza-aprendizaje como de la cultura popular, considerando que es la denominada “alta cultura” la que debe estar en las escuelas; y siendo la “baja cultura” o cultura mediática, fuera de éstas, por su nula importancia y prestigio, no aportando nada para la educación del alumnado. Esto se observó fundamentalmente con el G₅ que sólo se limitó a participar en un grupo de discusión; mientras que el G₁, siendo también alumnado del MAES, al realizar previamente los cuestionarios, dio lugar a que indagaran en muchos aspectos y que éstos enriquecieran el debate, abarcando más reflexiones.

En relación a alumnado del Grado de Educación Primaria y de Comunicación Audiovisual, estamos ante estudiantes que desde el primer año de carrera, se están formando en metodologías innovadoras y en estudios donde se apuesta por la creatividad y la interdisciplinariedad; de modo que, fue más fácil y más abierto a observar y analizar vídeos musicales.

Con respecto a alumnado de 4º de ESO, era lógico que éste sea el grupo, dado que la adolescencia es el público mayoritario que consume el videoclip en youtube, más a favor de abordar vídeos musicales en clase.

6. CONCLUSIONES

Para finalizar, quisiéramos hacer una recapitulación sobre lo que ha supuesto este trabajo. Hemos intentado mostrar cuál es el estado en el que se encuentra nuestra investigación y cuáles han sido los primeros resultados del empleo de los videoclips en la formación del profesorado, así como su comparación con otro tipo de estudiantes; y cuáles son nuestras expectativas en relación a la incorporación de la cultura popular como pedagogía y el desarrollo de las literacidades multimodales para formar una ciudadanía crítica y socialmente com-

prometida con el mundo en el que se halla. Nuestra meta es completar esas tres fases de la que hablábamos: observación, interpretación y producción. Tres procesos con los que se puede trabajar con los videoclips, cuyos relatos audiovisuales permiten estudiar la historia del tiempo presente, la sociedad postmoderna, una cultura audiovisual / mediática / popular que inunda el día a día de la ciudadanía y que no puede ser excluida del proceso enseñanza-aprendizaje; sino que hay que incorporarla, para aprender a leer críticamente las imágenes que nos rodean. Asimismo, permite abordar temas que podrían ser complejos de explicar utilizando un solo tipo de texto; de ahí, la relevancia de contemplar textos multimodales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. (2016). *¿La rebelión inacabada de las mujeres? El necesario (re) encuentro de Betty Friedan con la generación "millennials"*. Trabajo Fin de Máster. Máster en Igualdad y Género. Universidad de Málaga.
- Beyoncé (2008). "If I were a boy". En I am... Sasha Fierce.
- Beyoncé (2016). "Formation". En Lemonade. Álbum Visual.
- Crocco, M. S. (2006). The Invisible Hand of Theory in Social Studies Education. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (Ed.), *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern* (pp. 231-236). New York: Peter Lang Publishing.
- Groupe de recherche en Littérature Médiatique Multimodale (2012).
- Hall, S. (1981). Notes on Deconstructing "The Popular". En Guis R. y Zaragoza Cruz, O. *Popular Culture. A Reader*, pp. 64-71.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education, pp. 257-261. PSOnline. Recuperado de <https://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf>
- Hess, D.E. (2001). *Teaching Students to Discuss Controversial Public Issues*. Social Studies Development Center.
- Illescas, J. E. (2015). *La dictadura del Videoclip. Industria Musical y Sueños Prefabricados*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Kerr D., Huddleston, T. (ed.) (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers. Council of Europe. European Union*. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>
- López, J. (2016). "Ain't you mama". [<https://www.youtube.com/watch?v=PgmX7z490Ek>].

- Melo, M. D. C. (2008). Palavras iniciais. En Melo, Maria do Céu (Org.). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Ramada: Edições Pedagogo, 13-18.
- Perry, K. (2013). "Roar". En Prism. [<https://www.youtube.com/watch?v=Ce-vxZvSjLk8>].
- Perry, K. (2012). "Part of Me". En Teenage Dream. [<https://www.youtube.com/watch?v=uuwfgXD8qV8>].
- P!NK (2006): "Stupid Girls". En I´ m not dead. [<https://www.youtube.com/watch?v=BR4yQFZK9YM>]
- Storey, J. (2012). *Teoría cultural. Cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- Walker, T. (2006). Adventures in Metropolis: Popular Culture in Social Studies. En Segall, Avner, Heilman, Elizabeth, Cherryholmes, Cleo H. (ed.). *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern*. New York: Peter Lang Publishing, 171-187.
- Williams, R. (1976). "Culture" and "Masses". En Guis R. y Zaragoza Cruz, O. *Popular Culture. A Reader*, pp. 25-32.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon. R., Akyempong, K. Y Cheung, C. K. (2012). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. La Habana: UNESCO.
- Zenteno, M.G. (2015). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura e textos académicos en la universidad. *Octavo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, pp. 1-9.

LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS EN ALGUNOS CONTEXTOS RURALES COLOMBIANOS: UN ACERCAMIENTO A SUS FINALIDADES, SUS CONTENIDOS Y SUS MÉTODOS

María Eugenia Villa

*Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad de Antioquia (Colombia)
eugenia.villa@udea.edu.co*

Joan Pagès

*Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat*

EN PIAS, CON GENTE POR LAS CALLES, PREGUNTÓ DÓNDE ESTABA LA IGLESIA PARROQUIAL. QUERÍA VER LA TABLA QUE MUESTRA A MARTIM MONIZ APLASTADO POR LA PUERTA DEL CASTILLO DE SAN JORGE. PERO LA IGLESIA ESTABA CERRADA, LO QUE ACABÓ POR SER JUSTICIA POÉTICA: GENTE SACRIFICADA POR PROPIA VOLUNTAD, PARA QUE VIVAN Y FLOREZCAN LOS QUE HAN DE VENIR, NO FALTAN EN ESTOS DÍAS DE HOY. EN ESTAS MISMAS TIERRAS

JOSÉ SARAMAGO, *VIAJE A PORTUGAL*

1. UNA SITUACIÓN: LA OPORTUNIDAD DE AMPLIAR LA PARTICIPACIÓN EN LA DEMOCRATIZACIÓN SOCIAL

En el currículo prescrito para la educación media colombiana,¹ la enseñanza de conocimientos políticos es uno de los componentes de la educación social del estudiantado. En este campo, la enseñanza de estos conocimientos contribuye a la educación política del alumnado, que ha de prepararles para que participen activamente en los procesos de democratización de la sociedad, mediante el ejercicio de la ciudadanía (Pagès, 2005). Como en Colombia se viene configurando una oportunidad para que sus diversas poblaciones participen, con menos aflicciones y quebrantos, en los procesos colectivos que permiten la democratización de la vida social, es importante cualificar la educación política y, en particular, la enseñanza de conocimientos políticos.

1 El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia organiza la educación formal en los niveles preescolar, educación básica primaria —grados 1º a 5º; educación básica secundaria —grados 6º a 9º; educación media —grados 10º a 11º y educación superior, que consta de dos grados: pregrado y posgrado.

Esa oportunidad consiste en que el Gobierno del Estado colombiano viene adelantando dos procesos de paz: uno con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo -FARCEP- y otro con el Ejército de Liberación Nacional -ELN. Tanto las FARCEP como el ELN son jefaturas que utilizan la coacción para gobernar las poblaciones colombianas (Lewellen, 2000). Si estos procesos resultan exitosos, el ejercicio de la coacción en el campo político podría decrecer, con lo cual quedaría un valioso espacio para la participación política de diferentes organizaciones que utilizan como medio la disuasión para colmar los fines que persiguen. Cuando en el campo político prevalece la disuasión para alcanzar los fines que cada organización busca colmar, es posible que se amplíe la participación política.

Los procesos de paz con las FARCEP y con el ELN permiten ampliar la participación política en Colombia, al menos, por tres razones: la primera es que estas jefaturas han tenido como fin gobernar las poblaciones. Para lograrlo, han privilegiado el uso de medios coactivos. Si estos procesos culminan bien, quienes integran estas jefaturas tendrían que desmovilizarse, lo que permitiría que miles de personas dejen de envilecer su vida en la guerra, un duelo, en una escala ampliada, que se sirve de acciones violentas para imponer la propia voluntad al adversario (Clausewitz, 1984). La segunda es que las élites han combatido a quienes se les han opuesto, utilizando como medio la coacción en su versión extrema: la violencia (Mosca, 1984). Esta corresponde a la cultura política autoritaria que impera en Colombia y a la concepción de la oposición como una amenaza a lo que se concibe como el deber ser del orden social en cada momento. Por ello, el campo político integró la eliminación de sus disidentes (Grupo de Memoria Histórica, 2013). Si los procesos de paz culminan bien, la utilización de la violencia por parte de las élites contra sus oponentes perdería una de sus excusas: identificarles como integrantes, o adherentes, a las FARCEP o al ELN. Finalmente, estos procesos han representado una oportunidad para que entre las poblaciones se realicen diferentes reflexiones sobre la política. Entre ellas, se podría promover aquella que valore los medios disuasivos para ordenar la sociedad colombiana desde el campo político, que es el campo desde el que mejor se pueden ordenar las sociedades. Y eso es así porque, en este campo, las personas, a las que les mueven intereses y valores disímiles, pueden, mediante el diálogo, negociar sus diferencias (Bobbio, 2000; Pagès, 2005).

El que menos personas se degraden en la guerra, la ausencia de una excusa para que las élites enfrenten por medios violentos a sus oponentes y la valoración de la disuasión para ejercer la política son tres razones que pueden abrir una época inédita en la historia colombiana, pues sería posible que sus diversas poblaciones participen en el campo político para democratizar la sociedad, sin que sean víctimas de un Estado y de unas jefaturas que usan la coacción y su peor expresión, la violencia, para colmar sus intereses.

2. UN PROBLEMA: SE CONOCE INSUFICIENTEMENTE LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS

Como se ha escrito, la enseñanza de conocimientos políticos contribuye con la educación política del estudiantado. Esta educación tiene como fin prepararles para participar activamente en la democratización de la sociedad, ejerciendo la condición ciudadana. Por ello, la enseñanza de conocimientos políticos debe ser cualificada, para que en Colombia se conviva de manera pacífica. Una forma de hacerlo es investigar qué está pasando con la enseñanza de conocimientos políticos en la escuela. Esta investigación debe orientarse a revisar, con el profesorado, lo que se está haciendo para elaborar propuestas sobre las intencionalidades de la enseñanza, los contenidos seleccionados y los métodos utilizados para enseñar.

En la medida en que en Colombia se conoce insuficientemente qué sucede con la enseñanza de estos conocimientos en la escuela, con la orientación del profesor Joan Pagès y en el contexto del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, se viene realizando una investigación sobre la enseñanza de conocimientos políticos en las educaciones básica secundaria y media. En este escrito se presentan algunos análisis y reflexiones sobre la enseñanza de conocimientos políticos en seis instituciones educativas ubicadas en contextos rurales. Esto resulta interesante, porque en la historia colombiana ha sido en estos contextos en donde se han gestado, principalmente, los sucesivos períodos de violencia política que han causado irreparables pérdidas de vidas, terribles sufrimientos a las personas y los macabros acontecimientos que conllevan las amenazas, los atentados, las desapariciones y el asesinato de hombres y de mujeres que han participado en el campo político para democratizar la vida social acudiendo a la disuasión. Este fue el caso de la lideresa afrodescendiente Ana Fabricia Córdoba, asesinada en 2011, y el de las 117 personas que participaban en organizaciones sociales asesinadas en 2016 (González, 2017).

3. SOBRE EL PROFESORADO RURAL

Los análisis y las reflexiones acerca de la enseñanza de conocimientos políticos en seis instituciones rurales colombianas se llevaron a cabo a partir de un cuestionario, que fue respondido por dos profesoras y cuatro profesores. Esta información se profundizó con entrevistas. Inicialmente se presentan algunas características de este profesorado.

Los cuatro profesores —Martín, Felipe, Eduardo y Jorge— tienen menos de 35 años; una profesora, Martina, está en el rango de edad de 36 a 46 años, y la

otra profesora, Camila, tiene más de 46 años. Ellas y ellos son profesionales de la educación en Ciencias Sociales.²

Este profesorado se graduó en tres universidades muy reconocidas en Colombia, ubicadas en dos ciudades, por lo que se han formado en un contexto urbano y se desempeñan en un contexto rural. Martina y cuatro de los profesores se graduaron entre 2007 y 2012. Camila, en 1997. Dos profesores y Camila han culminado estudios de posgrado en los niveles de maestría y de especialización. La profesora Martina es estudiante de una maestría en educación y dos profesores no tienen estudios de posgrado. De acuerdo con lo manifestado por este profesorado, una de las razones por la cual realizan estudios de posgrado es cualificarse, para cualificar la formación de su alumnado.

Tres profesores y una profesora enseñan en un contexto rural de Antioquia, mientras un profesor y una profesora enseñan en un contexto rural de Cundinamarca. Dos municipios en los que se ubican las instituciones se encuentran en la provincia de Sabana Centro, de Cundinamarca. Los otros municipios se hallan en las subregiones antioqueñas de Urabá, Suroeste y Norte. Las instituciones educativas en las que enseñan son dirigidas por las secretarías de educación de Antioquia y Cundinamarca. Ello se debe a que las instituciones se ubican en municipios con escasa capacidad para la dirección de sus instituciones educativas. Estas son públicas, su alumnado es mixto y se educa de manera presencial.

En el cuestionario, el profesorado afirmó que los modelos pedagógicos que siguen las instituciones en las que educan son el humanista, el de la enseñanza para la comprensión, el constructivista, el constructivista social, el social desarrollista y el crítico dialogante. Estos modelos se centran en la relación de cada estudiante con su profesora o profesor, y buscan construir conocimientos, en lugar de reproducirlos, en una perspectiva desde la cual cada estudiante pueda realizar aportes sociales desde una postura crítica.

Este profesorado enseña en la educación básica secundaria y en la media. En cuanto el profesorado rural enseña en varios grados, orienta distintas asignaturas. Por ejemplo, este profesorado enseña Ciencias Sociales, Ciencia Política, Economía, Geografía, Filosofía, Ética y Religión. Esto sucede porque en las instituciones educativas rurales, por lo general, se matricula un número reducido de estudiantes. Además, grado a grado y, sensiblemente, en el grado décimo, por varios motivos, el estudiantado va desertando. Con ello, en la educación media, en ocasiones, se organiza un grupo en décimo y otro en once. Entre las razones de la deserción en el grado décimo, la profesora Martina manifestó que algunas y algunos estudiantes prefieren terminar, en un año, los dos grados. Esto lo hacen en instituciones que ofrecen educación no presencial. Una razón es el afán del alumnado por integrarse a la vida laboral.

2 Siguiendo los acuerdos construidos con el profesorado no se consignan los nombres reales de las y los profesores que participaron en la investigación.

A continuación, el análisis y la reflexión sobre las finalidades, los contenidos y los métodos de enseñanza se hacen a partir de la experiencia de este profesorado en el área de ciencias económicas y políticas en la educación media.

4. SOBRE LAS FINALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS

Para los cuatro profesores y para la profesora Camila es muy importante la enseñanza de conocimientos políticos. Para la profesora Martina lo es poco; la razón de ello tiene que ver con el reducido tiempo otorgado por la institución para enseñar estos conocimientos en el área de ciencias económicas y políticas y para preparar estas clases. Por esto, la profesora brinda más valor al área de ciencias sociales, para la que dispone de más tiempo. En general, durante la investigación se ha observado que al área de ciencias económicas y políticas se le asigna poco tiempo. En una de las instituciones se debe orientar de manera virtual.

A partir de esta valoración se les preguntó por sus finalidades. La primera es hacer conocer al alumnado las características del ejercicio del poder. El profesorado considera que el estudiantado debe comprender las dinámicas del poder en la sociedad colombiana, y el poder y los procesos que se instauran en la sociedad actual. En segundo lugar, ha de adquirir la competencia para establecer una relación clara entre los conceptos enseñados y la realidad del país. Finalmente, ha de tener capacidad para analizar y asumir una postura crítica frente a su realidad. Todo ello, para que sean ciudadanos autónomos, responsables, críticos y propositivos, y sujetos que participen en la construcción de su comunidad y en la mejora de las condiciones del país.

5. SOBRE LOS CONTENIDOS POLÍTICOS QUE SE ENSEÑAN

Para conocer los contenidos seleccionados por el profesorado, se pidió a cada quien que mencionara dos contenidos de su programa. Los que más aparecieron se referían al constitucionalismo: enseñan sobre la Constitución Política de Colombia y sobre los derechos que en ella se consagran. Luego aparecieron dos aspectos relacionados: el Estado y el gobierno. En concreto, enseñan el nacimiento del Estado y del Estado nación y, en particular, el nacimiento y la evolución del Estado colombiano. También se enseñan las distintas formas de gobierno. Otros temas mencionados fueron el del ejercicio político y el de la participación, ambos relacionados. Después aparecen cuatro asuntos: las ideologías políticas, el conflicto, la ciudadanía y la democracia. Por último, el pro-

fesor Martín mencionó que enseña un tema histórico político: la historia de las ideologías políticas en Colombia.

De este modo, entre los contenidos seleccionados por el profesorado tienen más peso los que se relacionan con conocimientos prescriptivos y con conocimientos descriptivos. Estos son contenidos seleccionados de la ciencia jurídica —una disciplina prescriptiva— y de la ciencia política —una disciplina descriptiva—. No aparecen contenidos relacionados con la filosofía política, que es un conocimiento deontológico o referido al deber ser. En lo que respecta a los contenidos descriptivos, se enseñan dos que tienen que ver con el campo de la dominación: el Estado y el gobierno, que es su cuadro administrativo. Por otra parte, tienen un peso importante algunos temas que podrían relacionarse con la resistencia de las poblaciones a la dominación: la participación, el ejercicio político, la ciudadanía, las ideologías políticas, el conflicto y la democracia.

6. SOBRE LOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR CONOCIMIENTOS POLÍTICOS

Este profesorado brinda importancia a los métodos que dan protagonismo al alumnado. Así, para la profesora Martina, el estudiantado aprende más cuando se le hacen presentaciones en medios digitales y luego se le invita a hacer lecturas intertextuales y a socializar conceptos o temáticas. El profesor Felipe expresó que propicia la realización de debates y discusiones entre los estudiantes. También busca que efectúen exposiciones por subgrupos, que culminan en cuestionamientos sobre los contenidos expuestos. La profesora Camila posibilita que el estudiantado prepare un tema y lo presente en mesa redonda. Además, busca que lea y elabore escritos en los que analice los temas. Por último, el profesor Jorge busca que el estudiantado contraste la teoría con la realidad colombiana, en una dinámica en la que motiva al alumnado para que elabore productos como grafitis, para socializarlo.

7. UNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS FINALIDADES, LOS CONTENIDOS Y LOS MÉTODOS

El profesorado expresó que busca que su alumnado comprenda, de manera crítica, el ejercicio del poder y la realidad colombiana, a fin de que cada estudiante llegue a ejercer una ciudadanía activa en su entorno social.

Para lograrlo, este profesorado selecciona dos tipos de contenidos: los prescriptivos, que especifican lo que el campo político tendría que ser, y los descriptivos, que precisan lo que el campo político es. Por su parte, están ausentes

los deontológicos, que tratan lo que el campo político debería ser. En nuestra opinión, la enseñanza de conocimientos políticos debería incluir conocimientos descriptivos, deontológicos y prescriptivos, a fin de que el estudiantado inicialmente construya conocimientos referentes a lo que las sociedades son. Luego construya conocimientos que aludan a lo que las sociedades deberían ser, y por último, reflexione sobre las maneras en que, mediante la participación política, se pueden construir acuerdos que permiten que las sociedades pasen de ser como son a como deberían ser.

En los contenidos se abordan conceptos que se refieren a las resistencias de las poblaciones con respecto a las dominaciones. Faltaría profundizar en las modalidades en las que aquellas se organizan para resistir y para construir procesos que aboguen por una existencia digna, que incluya la preservación de las otras especies del planeta. Estos procesos están protagonizados por movimientos sociales, colectivos y aun por partidos políticos que enfrentan los Estados que, en la época actual, la de la globalización, han sido funcionalizados por empresas privadas capitalistas, en una lógica de destrucción de la vida planetaria que cada vez es más evidente. Por lo que sería conveniente que hiciera parte de la educación política la enseñanza de saberes políticos ancestrales. Estos saberes han llegado al campo político para que las resistencias devengan en reexistencias, desde las que se pueden construir formas de convivencia que dignifican la vida humana si se propende por la conservación del planeta Tierra.

Con respecto a los métodos, en líneas generales, este profesorado desarrolla el siguiente procedimiento para enseñar conocimientos políticos: inicialmente presentan los contenidos que seleccionan, principalmente, de dos disciplinas del campo de las ciencias sociales: la ciencia jurídica y la ciencia política. Estas presentaciones suelen apoyarse en temas de actualidad que permiten contrastar lo teórico con lo real. En este caso, este profesorado utiliza la actualidad como pretexto para que el estudiantado aprenda los contenidos que ha seleccionado y para que la comprenda (Pagès, 2014-2015). Para ilustrar los contenidos, el profesorado suele utilizar audiovisuales o medios digitales: videos, audios e imágenes. Luego, este profesorado hace preguntas, genera dudas y plantea problemas. Para que el estudiantado resuelva las preguntas, elabore ideas con respecto a las dudas y delinee soluciones a los problemas, el profesorado motiva al alumnado para que realice lecturas contenidas en soportes visuales, como los libros, o en soportes de audio o audiovisuales. Con base en las lecturas, el profesorado propicia que el estudiantado genere productos escriturales para que los socialice ante sus pares. Estas socializaciones sirven de base para que entre las y los estudiantes se debata, se discuta y se cuestione. Esto puede contribuir a que el alumnado logre un protagonismo tal, que le permita sentir que los contenidos que estudia se refieren a personas como ellas y ellos, y a sociedades como las suyas (Pagès, 2005).

Este método concreta las finalidades que busca el profesorado mediante la enseñanza de los contenidos que selecciona. Su aprendizaje ha de contribuir a

la formación del estudiantado para que, desde la condición ciudadana, participe activa, libre y conscientemente en la democratización de la sociedad colombiana, como lo hacen, en innumerables contextos rurales, muchas personas que, por medios disuasivos, enfrentan la violencia que genera el empeño de un creciente número de empresas privadas capitalistas globales por instaurar producciones megaminerías y agroindustriales. Estas empresas están acabando el agua, contaminan el aire, atentan contra la biodiversidad y empobrecen al campesinado para que tenga que emplearse en ellas sin ejercer control. Quienes valoran como medio de ejercicio político la disuasión se sacrifican, por su propia voluntad, “para que vivan y florezcan” quienes han de venir (Saramago, 2015). De ellos y ellas también tenemos que aprender en la escuela.

8. REFERENCIAS

- Bobbio, N. (2000). Política. En N. Bobbio, N. Matteucci y G. Pasquino (Dirs.), *Diccionario de política* (pp. 1215-1225). Madrid: Siglo XXI.
- Clausewitz, K. (1984). *De la guerra*. Barcelona: Labor.
- González, L. (2017). *Informe anual sobre líderes de organizaciones sociales y defensores de derechos humanos asesinados en el 2016*. Recuperado de <http://www.indepaz.org.co/informe-anual-sobre-lideres-de-organizaciones-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-el-2016/>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Lewellen, T. (2000). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagès, J. (2014). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-34.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45-55.
- Saramago, J. (2015). *Viaje a Portugal*. Barcelona: Penguin Random House.

LA HISTORIA RECIENTE DE ESPAÑA VISTA POR LOS ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

Ana de la Asunción Criado

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
ana.asuncion@estudiante.uam.es*

Belén Fernández Muñoz

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
bel.fernandez01@estudiante.uam.es*

Sergio Lechuga Moreno

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
sergio.lechuga@estudiante.uam.es*

José Luis De Los Reyes Leoz

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
joseluis.delosreyes@uam.es*

1. OBJETIVOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

“Yo no entiendo por qué tanta gente votaba a Franco”, comentó una alumna de 2º de bachillerato, mientras una de las autoras explicaba los orígenes del Franquismo en sus prácticas docentes. Que esta frase no quedase en una simple anécdota entre profesores fue una de las motivaciones que impulsaron este trabajo. El propósito de la investigación fue averiguar qué saben los jóvenes españoles sobre la historia reciente de España, qué opinan sobre cómo se la enseñan y para qué creen que les sirve, en el año que adquieren la mayoría de edad. Nos interesa descubrir lo que sucede realmente en el aula de historia, las enseñanzas que se imparten, los conocimientos y las competencias adquiridos por los estudiantes y si son capaces de interpretar críticamente el presente a

la luz del pasado próximo. Para ello, un grupo de investigación originado en el *Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato* (UAM, 2015-2016) dedicó sus Trabajos de Fin de Máster –convertidos hoy en dos proyectos de tesis doctoral– al análisis de la enseñanza de la Guerra Civil, Franquismo y Transición en la asignatura *Historia de España* de 2º de bachillerato. Elegimos estos periodos por su implicación con el presente, por su aportación a la formación ciudadana y por ser considerados como temas sensibles, dolorosos o controvertidos a la hora de su explicación por los debates que generan en la sociedad actual (Falaize, 2010 y 2014)

2. ANTECEDENTES

Suele ser habitual entre los docentes llevar memoria de los disparates recogidos en exámenes o en el aula para reflejar no sólo los escasos conocimientos de sus alumnos, sino la difícil construcción del pensamiento histórico (Serrano y Reboredo, 2006). Creemos que un análisis diferente de estos errores descubriría algunas de las deficiencias que arrastra secularmente la enseñanza de la historia. Saber lo que sucede realmente en el aula ha motivado ciertos trabajos en las últimas décadas, especialmente sobre las ideas de los estudiantes (Barton, 2010). Sin embargo, en España tras el Grupo Valladolid (1994) las investigaciones de mayor calado han estado dominadas por la psicología de la educación, sobre todo en la construcción de conceptos históricos por los adolescentes. Sus aportaciones han sido muy valiosas para conocer cómo aprenden ciencias sociales nuestros estudiantes (Carretero y Voss, 2004; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012), inspirando trabajos teóricos y prácticas de aula sobre conceptos temporales, representaciones sociales, identidades nacionales y memoria histórica (Carretero y Voss, 2004; Carretero, 2007; Carretero y Castorina, 2010 y Ruiz, 2011).

Sin embargo, el análisis de las prácticas escolares no ha recibido la atención que se merece, ya que de su diagnóstico se derivaría la mejora de la enseñanza en el ecosistema del aula donde se cruzan visiones diferentes, incluso contradictorias, sobre la utilidad de la historia enseñada-aprendida entre profesores y alumnos (Merchán, 2007). A pesar de todo existen meritorios trabajos que consideran el aula como un laboratorio donde los discursos teóricos se convierten en realidad y cuya caja negra hay que desvelar para transformar la enseñanza de la historia, adecuándola a las necesidades del siglo XXI (Fuentes, 2002 y 2004; Casal, 2011; Jara, 2012 y Portela-Pruaño, 2014). También, desde la enseñanza de la historia reciente de España, existen algunos estudios de relevancia que insisten en conocer las percepciones de los estudiantes (Sáiz, 2012) o los contenidos ideológicos de esta asignatura (Hernández, 2014 y 2016).

3. METODOLOGÍA

Se pasó un cuestionario a 140 estudiantes de cuatro modalidades de 2º de bachillerato que incluía 6 preguntas sobre su visión de la disciplina histórica, la metodología de sus docentes de historia en ESO y bachillerato, especialmente en la asignatura *Historia de España*. Después se les formularon otras 9 cuestiones sobre los tres periodos considerados: Guerra Civil, Franquismo y Transición. El objetivo fue valorar el conocimiento adquirido, así como el manejo de conceptos históricos asimilados tras la explicación en el aula. Sus profesores fueron entrevistados oralmente y las conversaciones grabadas y transcritas para su análisis. El guión propuso 37 cuestiones que trataban desde su formación inicial y experiencia docente, pasando por la función educativa de la historia y una valoración de la asignatura *Historia de España* de 2º de bachillerato, para concluir en un bloque de cuestiones sobre los tres periodos de la investigación. Ésta tuvo lugar en tres centros de la Comunidad de Madrid durante el curso 2015-2016: el Colegio Montserrat (centro laico concertado de la FUHEM), el Colegio M.M. Concepcionistas (centro religioso, concertado con bachillerato privado) y el IES Sierra de Guadarrama (instituto público). Los dos primeros ubicados en la ciudad de Madrid y el tercero en su provincia (Soto del Real).

TABLA 1: RESPUESTAS AL CUESTIONARIO: Nº DE ESTUDIANTES Y CENTROS ESCOLARES

MODALIDAD DE BACHILLERATO	COLEGIO MONTSERRAT	COLEGIO MM. CONCEPCIONISTAS	IES SIERRA DE GUADARRAMA
Ciencias Sociales	2	9	22
Humanidades	—	3	16
Científico Tecnológico	22	12	6
Ciencias de la Salud	11	24	13
TOTAL (140)	35	48	57

En esta ocasión nos centraremos en las respuestas de los estudiantes, organizadas en cuatro apartados que se desarrollan en el punto 4. La investigación en el aula se completó con un análisis de los principales manuales escolares de esta asignatura (contenidos, actividades didácticas, recursos prácticos, ilustraciones, fuentes históricas, etc.) y una valoración de las preguntas formuladas desde 2002 en el examen de *Historia de España* en la Prueba de Acceso a la Universidad en Madrid. Dado el espacio con el que contamos, estos temas serán objeto de difusión en otros foros o publicaciones.

4. LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE 2º DE BACHILLERATO

La historia como disciplina

Estamos de acuerdo que uno de los principales objetivos que tiene hoy la enseñanza de la historia es contribuir a mejorar el entorno social y construir una memoria colectiva, formando ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y obligaciones. ¿Comparten esta opinión los estudiantes? De los 140 encuestados, 57 atribuyeron a la historia la función de comprender el presente a través del pasado y 13 de ellos añadieron que debería servir para no repetir errores pasados. Así, el 50% de los alumnos entienden que la historia, al producir una fuerte interacción pasado-presente, es un conocimiento útil para entender la actualidad. Este dato es preocupante ya que, al final del año, todos los alumnos serán mayores de edad y con plena capacidad de ejercer como ciudadanos. A esto se añade que el resto mantenga importantes connotaciones negativas por ser aburrida, inútil o difícil de estudiar por memorística. Por otro lado, es frecuente confundir la asignatura con la disciplina estudiada y que solo uno de los alumnos la defina como ciencia.

Cuando se pide que expliquen para qué sirve la historia, un 82% la relaciona con el pasado pero el porcentaje disminuye al asociarla con el presente, disminuyendo aún más al mostrarla como una ciencia capaz de orientar el futuro conociendo los errores cometidos en el pasado. Todos la consideran una disciplina útil -a excepción de 5 encuestados-, aspecto común en los estudiantes de todas las modalidades de bachillerato. Otra cuestión importante es si el estudio de la problemática actual genera interés para el alumnado, temática ideal para la práctica y el aprendizaje de valores ciudadanos. El 87% de los estudiantes manifiesta un elevado grado de interés, aunque solo un 38% considere su valor por ayudar a tomar partido en los debates actuales que suscita tanto en la televisión como en las redes sociales; un 30 % se muestra indiferente.

La asignatura Historia de España

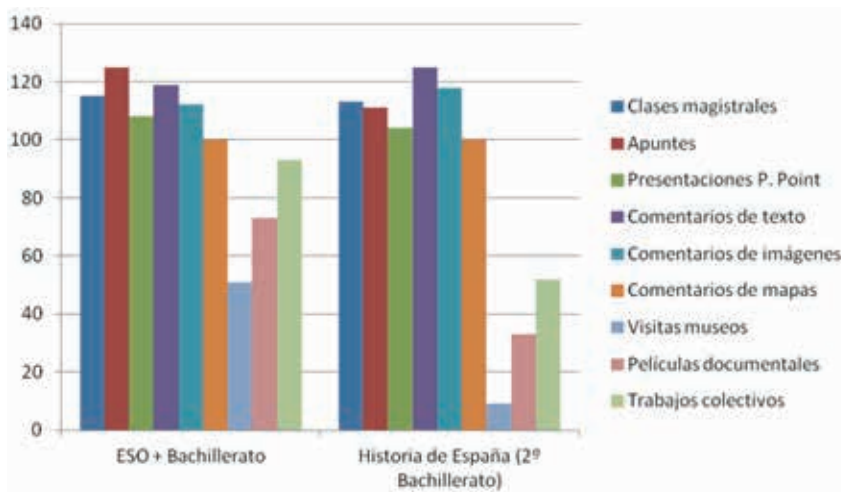
Los estudiantes estiman que debe ser común para todos, no poniendo en duda su presencia en el currículo de cada modalidad, como si sucede con otras como *Historia de la Filosofía* o *Lengua Española* por los de ciencias, o de las *Matemáticas* por los de letras. Más del 90% señala la enorme extensión del temario que impide desarrollarlo en profundidad. También hay un amplio consenso (78 %) en la presión que ejerce la PAU por condicionar tanto el trabajo de los profesores como el aprendizaje de los estudiantes. Contradicción o no con lo visto anteriormente, más del 68% valoraron que su principal objetivo en el curso era “aprobar la asignatura”. Sobre sus contenidos, el 62% cree excesivo el protagonismo de la historia contemporánea, lo que contrasta

con los que creen (96%) que todo ciudadano debe tener un conocimiento mínimo sobre el siglo XX español y que es muy difícil entender la historia reciente sin unos antecedentes más o menos antiguos. También parece difícil pensar que alguno de los estudiantes alcance a criticar el alto valor ideológico que se atribuye a esta asignatura, sobre todo cuando se puede sacar la conclusión que España –como estado o realidad histórica- existe desde siempre. Por último, destacamos el optimismo que reflejan a la hora de considerarse competentes sobre la Guerra Civil, Franquismo y Transición: el 83% se cree capacitado para debatir sobre ello.

5. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESO Y BACHILLERATO

De los 140 estudiantes, la mayoría señala que sus profesores emplean básicamente cinco métodos didácticos: apuntes (115), comentario de textos (119), clases magistrales (115), comentario de imágenes (112) y presentaciones *Power Point* (108). Son recursos comunes en los tres centros, lo que nos lleva a afirmar que en ambas etapas se mantiene un código disciplinar tradicional, donde el profesor expone sus conocimientos y los alumnos se encargan de recopilarlos y repetirlos. También se aprecia una reducción de la variedad de recursos usados en la ESO (trabajos individuales, colectivos, proyección de películas o visitas a museos y centros patrimoniales) al llegar al bachillerato: el 36% del alumnado afirma haberlos trabajado en ESO y solo el 6% en *Historia de España*. Otra vez la selectividad reduce las posibilidades de la asignatura: nadie menciona los debates en el aula y solamente tres aluden a las exposiciones orales y otros métodos que convierten al alumno en el protagonista de la clase mejorando su participación en la asignatura.

GRÁFICO 1: COMPARACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN ESO Y BACHILLERATO CON LOS EXCLUSIVOS DE LA ASIGNATURA *HISTORIA DE ESPAÑA*



Por tanto ¿qué prefieren los alumnos para el aprendizaje de la historia y qué métodos consideran más atractivos? Las tres opciones más repetidas son las presentaciones *Power Point*, las clases magistrales y los apuntes, lo que indica que el alumno está convencido que estos le garantizarán el aprobado en la PAU. Lamentablemente esto actúa en detrimento de un aprendizaje significativo que estimularía el gusto por una disciplina considerada poco útil y aburrida. Estas decisiones también reflejan cierto acomodo del alumnado por aquellos recursos que menos participación y trabajo exigen. No cabe duda que en este comportamiento influye negativamente el propio sistema educativo que fomenta desde la educación primaria la transmisión unidireccional de conocimientos entre profesores y alumnos, aspecto que también se manifiesta en la escasa participación del profesorado a la hora de diseñar leyes, currícula, etc.

6. CONCEPTOS Y APRENDIZAJE DE CONTENIDOS

■ Guerra Civil Española

En este apartado nos referiremos a una fase del cuestionario donde preguntábamos sobre una serie de conceptos que deberían asociar o no con cada periodo histórico tratado. En la pregunta sobre los conceptos relativos a la Guerra Civil, los dos preferidos fueron “Lucha entre ideologías” y “Golpe de Estado”, relegando otros como “Alzamiento Nacional”. Son conceptos muy importantes, especialmente el segundo, ya que los valores de paz y democracia que en nuestra sociedad son tan importantes deben ser transmitidos a los alumnos. Además, los menos citados como “Guerra de Liberación” o “Cruzada Nacional”, se consideran anticuados, pertenecientes a la educación franquista y que quedan fuera de su vocabulario, aunque haya alguien que los mencione. En el gráfico 2 apreciamos un limitado cambio conceptual que se debe atribuir a profesores y manuales que promueven la enseñanza de una historia más crítica, aunque quede lejos la trasposición didáctica de la historiografía más reciente.

■ Franquismo

A través del gráfico 3 comprobamos como los conceptos más elegidos por los alumnos son aquellos relacionados con la falta de libertades y la represión de un régimen dictatorial. Otro dato destacable es el escaso tecnicismo de las expresiones que emplean: pudiendo elegir entre “Represión” y “Persecución de rojos”, esta última es la preferida por un número significativo de estudiantes, considerando que entre los “rojos” se puede incluir a un heterogéneo grupo de opositores al régimen. Algo similar sucede con “Grises” (21 alumnos) frente a “Dirección General de Seguridad” (sólo 2), lo que podría reflejar la ideología familiar o una superficial visión de los medios y las redes sociales que definen la dictadura con tópicos que aún perviven en el lengua-

je escolar, muy alejados del vocabulario histórico riguroso que los alumnos debieran manejar. Por último, merece ser destacado el término “Libertad de expresión” asociado al Franquismo por 14 alumnos como algo característico, lo que implica un grave déficit conceptual, además de un escaso nivel de conocimientos del periodo. Todo ello incita, de nuevo, a replantearse los métodos que se emplean en la enseñanza de la historia reciente de España.

■ Transición

Como podemos observar en el gráfico 4, atendiendo primero a los cinco conceptos que más conocían los estudiantes que efectuaron el cuestionario, comprobamos el mantenimiento de un discurso hegemónico, tradicional y conservador, en el que 1975 es considerado el año cero que impulsa a olvidar el pasado franquista. Así, la Transición – a pesar de lo que el concepto significa en sí- crearía *ex nihilo* el régimen democrático, fundado gracias al abrazo responsable entre los herederos de los vencedores-vencidos de la Guerra Civil y a la intervención de grandes figuras políticas sin pasado franquista como el propio rey Juan Carlos I. El resultado del aprendizaje de este periodo está marcado por el espíritu del consenso de Adolfo Suárez, el papel moderador del rey, el terrorismo de ETA o los Padres de la Constitución que crearon el *café para todos* y la reconciliación de las “dos Españas”. Si atendemos a los menos votados, identificamos las partes silenciadas y olvidadas de ese periodo: la pervivencia de la dictadura tanto en élites políticas y económicas como en instituciones, la escasa o nula depuración de responsabilidades franquistas, la violencia policial o estatal y el terrorismo de la derecha que condicionaron todo el proceso, así como del GRAPO o ETA. Entre medias han quedado partes de la narración (crecimiento económico que supuso la Transición, amnistía política, movilización popular o Pactos de la Moncloa) que son conocidos por los estudiantes y que acompañan perfectamente a la visión hegemónica, aunque con menos peso que los anteriores.

GRÁFICO 2: EL CONOCIMIENTO DE LA GUERRA CIVIL A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS

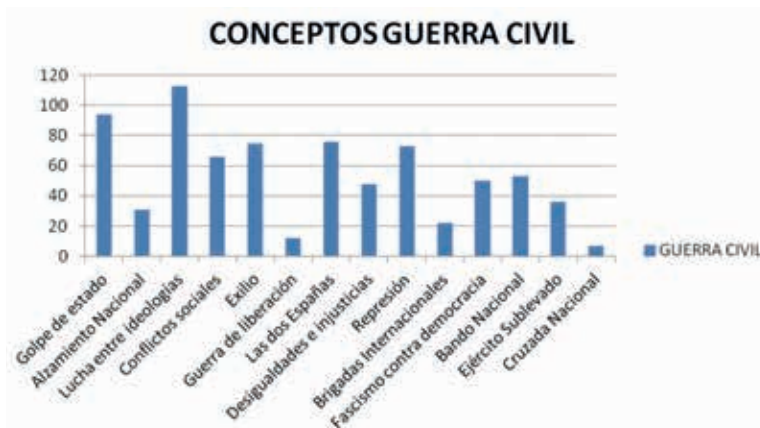
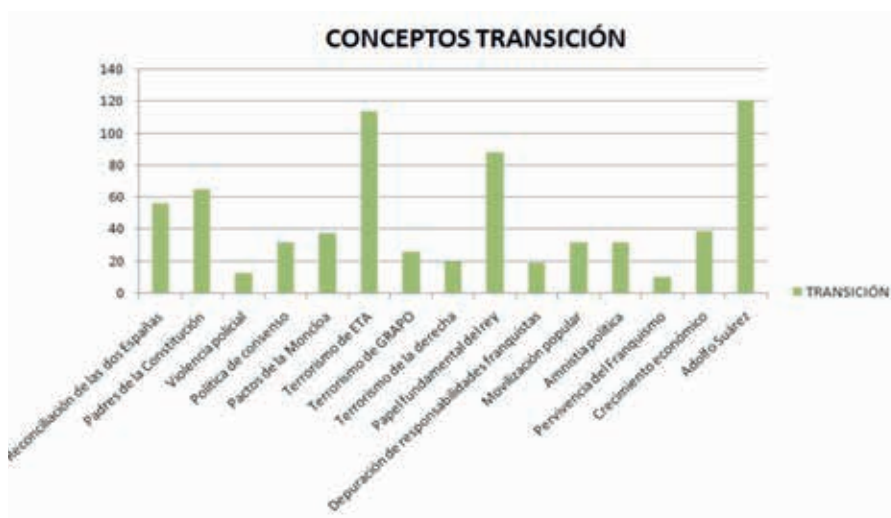


GRÁFICO 3: EL CONOCIMIENTO DEL FRANQUISMO A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS



GRÁFICO 4: EL CONOCIMIENTO DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS



7. CONCLUSIONES

Es obvio que la opinión de los estudiantes apenas se ha tenido en cuenta a la hora de diseñar el currículo de las asignaturas, evaluar la actuación del docente o los métodos y recursos didácticos usados en el aula. Sin embargo, los alumnos de bachillerato están capacitados para hacer una radiografía –parcial, pero interesante– de las materias que estudian, de cómo se enseñan o para qué les sirven.

Estudiantes y profesores coinciden en que la *Historia de España* de 2º de bachillerato es inabarcable por lo que se deberían realizar cambios significativos en el diseño de las asignaturas de ciencias sociales en toda la educación secundaria, si se quiere resaltar la importancia de la historia del tiempo presente para comprender la actualidad. Que la mitad de los encuestados consideren esta asignatura aburrida e inútil es una prueba de lo contrario que se pretende: que adquieran una visión crítica del presente para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática.

La tensión generada por la PAU contribuye a la escasa utilización de recursos didácticos innovadores y a que el objetivo preferente sea aprobar la selectividad, no aprender historia, ni que sirva para algo. Es posible que si se diseñase una asignatura de *Historia del Tiempo Presente en España* (siglos XX y XXI) se podrían tratar con mayor profundidad los procesos recientes del pasado español y su relación con la actualidad. Un relato que dejase de lado la idea finalista que persigue la actual asignatura (España ha existido siempre y el pasado sirve para justificar un presente que no ha podido ser de otra manera), que adoptase la historiografía más reciente y donde se acompañara al tradicional discurso político y económico con otros protagonistas (mujeres, jóvenes, emigrantes, víctimas de la represión y del terrorismo de todos los colores, o la gente corriente en su vida cotidiana) comprometería mucho más con su historia a los estudiantes del siglo XXI.

Si valoramos conjuntamente las respuestas que asocian conceptos con los contenidos adquiridos sobre Guerra Civil, Franquismo y Transición se observa un escaso bagaje conceptual con el que los estudiantes culminan la educación histórica en secundaria. A esto se debe añadir el manejo de una jerga científica rudimentaria que dista mucho del logro del razonamiento histórico que debieran alcanzar en este curso. Parecería adecuado trabajar en el bachillerato actividades que primasen la investigación, el debate, la comparación pasado-presente y diversas técnicas derivadas de la historia oral para implicar a los estudiantes en una ciencia viva en la que los alumnos se conviertan en verdaderos protagonistas.

Finalmente, afirmamos que la enseñanza de la *Historia de España* en el bachillerato actual no cumple con las expectativas que los estudiantes, los docentes y las familias han depositado en esta asignatura. Frente a los que afirman interesadamente que es necesario olvidar y no reabrir heridas recientes para

garantizar un mejor futuro, esta investigación nos confirma que los jóvenes españoles no podrán participar activamente en la vida política actual ni construir una ciudadanía responsable en el futuro sin adquirir una representación social más compleja, crítica y madura de la historia reciente de España.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 97-114.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M.; Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (Ed.) (2012). *History education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(48), 73-105.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, Gracia, P. L. y Domínguez, C. *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française: les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France? *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 193-223.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 75-83.
- Grupo Valladolid. (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: ICE.
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la Historia del Presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 32, 57-74.
- Hernández, F. (2016). *El bulldozer negro del general Franco*. Madrid: Pasado y Presente.

- Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudios de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Portela-Pruaño, A.; Martínez-Valcárcel, N. y García-Hernández, M.L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En: N. Martínez-Valcárcel (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 121-127). Valencia: Nau Llibres.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sáiz, J. (2012), Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 95-112.
- Serrano, J. y Reboredo, J. (2006). *Historia de España contada por estudiantes: los disparates más sonados de los alumnos de ESO y Bachillerato*. Madrid: La Esfera de los Libros.

¿CÓMO DESARROLLAR PENSAMIENTO HISTÓRICO EN EDUCACIÓN PARVULARIA?

Yasna Flos Jara

*Profesora de Historia y Ciencias Sociales
Escuela Santiago de Guayaquil de Huechuraba (Chile)
yasnaflosjara@gmail.com*

1. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CHILE Y LA EDUCACIÓN PARVULARIA

La enseñanza de la Historia en Chile se encuentra cruzada por su historia reciente y su desarrollo político: Durante la dictadura cívico-militar ésta fue utilizada como un medio para recalcar los valores cívicos y patrióticos (Henríquez; 2014) entregando una visión lineal de la historia y sin incidencia en la vida de las personas.

En el marco del retorno a la democracia la Educación se vio en la encrucijada de responder a la necesidad de espacios de memoria y al mismo tiempo a los planteamientos de la ley Orgánica de Educación creada en dictadura (Henríquez, 2014:136) generando tensión e incoherencias en las propuestas educativas de aquellos tiempos.

En cuanto a la Educación Parvularia o inicial se desarrolla en Chile desde el siglo XX sin ser reconocida aún su obligatoriedad desde el Estado, si bien en el 2015 se promulgo una ley que le daba carácter obligatorio al kínder, en la práctica no existe decreto evaluativo que lo rija, por lo que no es necesario asistir a éste nivel para acceder a la educación básica. En el ámbito investigativo el análisis sobre su impacto y calidad ha sido bastante escueto y reducido (MINE-DUC, 2013).

En el caso de la enseñanza de la Historia el enfoque curricular que se ha desarrollado da cuenta de un mayor interés por promover habilidades de orden superior y mayor profundidad histórica (diversidad de enfoques y actividades) en los últimos años de la enseñanza básica y en gran parte de la enseñanza media, desplazando a la educación básica e inicial hacia posibilidades de aprendizaje más bien generalizadoras y de poca profundidad en cuanto al desarrollo del pensamiento social. Asimismo se observa que la gran mayoría de los profesores que enseñan Historia en los primeros años de la educación formal son más bien generalistas y no poseen formación en didáctica de la Historia o las Ciencias sociales.

En el plano investigativo existe un énfasis por indagar en los procesos de enseñanza/aprendizajes de la Historia desarrollados en el segundo ciclo básico y en la Educación Media, sin existir indagación respecto a tales procesos en los primeros niveles de enseñanza escolar.

Lo anterior no es un fenómeno que ocurra solamente en Chile, en general las investigaciones están centradas en la Enseñanza Media o Secundaria lo que refleja las percepciones existentes en torno a la dificultad de desarrollar Pensamiento Histórico en los primeros años de la educación formal, cuestionando su valor formativo. Se suele aducir que los niños no conceptualizan el tiempo por lo que no pueden comprender el pasado y no poseen la capacidad de abstracción necesaria para estudiarlo, generando construcciones curriculares en el área de Párvulo y Primaria que son más bien un “Confuso magma de conocimientos variopintos” que nada tienen que ver con el estudio del pasado (Prats y Santacana, 2011:37).

Si miramos el programa de Educación Parvularia vigente en Chile observamos que se articula desde tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje: *Formación personal y social – Comunicación – Relación con el medio natural y cultural*. Al analizarlos se observa que el foco está puesto en que los niños puedan conocer su entorno, reconocer ciertos hitos relevantes, identificar una cultura en común, desarrollar habilidades tales como el trabajo en equipo, formular explicaciones y contrastarlas con otras visiones (MINEDUC, 2008).

El desarrollo de tales habilidades y contenidos no es propiciado desde un enfoque didáctico propio de las Ciencias Sociales sino más bien desde una perspectiva amplia que entrega pinceladas respecto a hitos o personajes históricos, en donde el estudiante más que reflexionar, reconoce y recibe la realidad que lo rodea.

2. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LA IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN HISTÓRICA

Situarse desde la construcción social del pensamiento involucra no sólo tener claridad sobre la importancia del contexto sociocultural a la hora de aprender, sino también comprender que lo específicamente humano tiene que ver con poder constituir formas de regulación psicológicas, a partir del uso de signos en la vida social, lo que se entiende como procesos semióticos, los cuales contribuyen en la generación de funciones psicológicas de orden superior (Baquero, 2012).

Pensar en los procesos semióticos involucra analizar la relación entre desarrollo y prácticas culturales entendiendo que la apropiación de instrumentos y prácticas semióticas se dan en el espacio social, siendo componentes ineludibles de la constitución de los sujetos (Baquero, 2012:66).

Tal constitución tiene que ver con la internalización de saberes y con la construcción de aprendizajes, proceso complejo que se articula desde herramientas como el lenguaje. No es posible, desde la perspectiva de Vygotsky, separar el pensamiento de la palabra. El lenguaje contribuirá en la formación del habla externa e interna desde sus potencialidades descontextualizadoras y contextualizadoras: Lo primero responderá a procesos de regulación psicológica y control consciente. Lo segundo contribuye en la formación del habla privado y a procesos de interiorización (Baquero, 2012).

Benejam y Quinquer (2000) también plantean que la construcción del conocimiento se realiza desde el lenguaje, siendo un medio de representación que se concreta por medio de diferentes discursos. En ese sentido los docentes construyen diferentes discursos a partir de su forma de mirar el mundo, frente a lo cual los estudiantes reconstruyen el conocimiento social por medio de un determinado discurso que implicará el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas (Benejam y Quinquer, 2000:201).

Al hablar de habilidades cognitivolingüísticas nos referimos a aquellas habilidades que están en la base de operaciones cognitivas propias del aprendizaje, como identificar o reconocer. Son procesos básicos, ricos y diversos desde los cuales nos relacionamos con la información, partiendo del conocimiento adquirido para luego articular el nuevo conocimiento (Jorba, 2000:30) permitiendo el desarrollo de habilidades comunicativas y un mejor uso reflexivo del lenguaje.

A raíz de lo anterior Benejam y Quinquer (2000) proponen un modelo comunicativo basado en el desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas, siendo sus principales componentes: La negociación de significados y la gestión social del aula a través del trabajo con habilidades como la descripción y la explicación, potenciando procesos de interacción y comunicación en el aula. Cabe señalar que en la propuesta presentada por las autoras se da énfasis a la producción textual, en el caso de ésta investigación esto no fue posible al no estar desarrollada la lectoescritura por parte de los estudiantes.

El carácter colaborativo del modelo comunicativo se puede considerar propio de una "Buena enseñanza" puesto que promueve altos niveles de desarrollo potencial, es decir, se desarrollan aprendizajes en el marco de una situación colaborativa (Baquero, 2012:77).

Por su parte Santiesteban (2010) propone utilizar modelos conceptuales que permitan profundizar en el pensamiento histórico entendiendo a éste como una habilidad de orden superior, lo que no impide que sea trabajado en diferentes etapas educativas desde diferentes niveles de complejidad (Santiesteban; 2010: 38). Para ello el autor propone abordar las representaciones de los estudiantes, entender el conocimiento como una construcción constante y potenciar habilidades complejas. Desde éstos pasos se busca promover las siguientes competencias: La construcción de la conciencia histórico-temporal y la imaginación/creatividad histórica, las cuales se articulan desde el uso de la Narración Histórica, entiendo que ésta es:

La forma más común de representación de la Historia. Su valor en la educación es evidente. Para Salazar: El valor de la narrativa histórica en la educación se encuentra en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos (Santiesteban, 2010:12).

En la medida que las habilidades cognitivolingüísticas y la narración histórica se potencian desde los primeros años de la educación formal, los estudiantes tendrán mayores habilidades y competencias para construir un pensamiento histórico complejo.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: TALLER “TRANSFORMÁNDONOS EN HISTORIADORES: ¿NARREMOS UNA HISTORIA?”

La propuesta didáctica se construyó en una escuela municipal de la comuna de Huechuraba que acoge a estudiantes provenientes de sectores marginados socialmente. En ese contexto el equipo de gestión y los profesores buscan impulsar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos que entreguen habilidades para la vida, lo que se materializa en su proyecto educativo (2015) donde se plantea que la comunidad escolar propicia el desarrollo integral de las personas que se educan, para que se constituyan en agentes de cambio social.

Con el fin de promover tales principios y comprendiendo el carácter transformador de la enseñanza de la Historia nació la inquietud por desarrollar experiencias de aprendizaje significativas desde edades tempranas.

Tras la observación de clases en kinder y dialogar sobre posibles estrategias con la profesora, quien es considerada una de las mejores docentes de la comuna, se desarrolló una propuesta didáctica en formato taller que tuvo por objetivo que los estudiantes investigarán históricamente algún tema de interés y lo expresaran por medio de un relato histórico. Se construyó una guía de trabajo que se utilizó en clases y luego fue enviada al hogar para que las familias y los niños investigaran y construyeran el relato histórico, esta guía llevaba por nombre: “Transformándonos en Historiadores: ¿Narremos una Historia?”. La propuesta se desarrollo en tres etapas:

■ **Etapa 1: ¿Qué es la Historia?**

Se desarrollaron 2 clases de 45 minutos con el objetivo de dialogar con los estudiantes desde sus saberes y construir de forma colectiva una descripción sobre la historia, con ello se buscaba instalar una noción más epistemológica respecto a ésta separándola de cuentos o narraciones mágicas, muy

presentes a esa edad y que los niños comprendieran que la Historia es construida por las personas.

■ **Etapa 2: Investigación en el hogar**

La guía de trabajo fue enviada al hogar y en un plazo de un mes las familias construyeron las investigaciones. Las instrucciones se encontraban en la guía siendo las más relevantes: la selección del tema a investigar, realizar la investigación, escribir la historia y hacer un dibujo que representará la historia investigada. Era importante dar la opción para dibujar ya que la mayoría de los niños no sabía escribir, de esta forma se podía conocer sus percepciones sobre lo investigado.

■ **Etapa 3: Presentaciones**

Se creo un calendario de presentaciones en donde todos los niños tenían alrededor de 15 minutos para presentar su investigación. En ella debían narrar la Historia investigada y utilizar algún soporte que representará lo relatado (imágenes, videos, cartulinas, etc.).

4. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA: COMPROMISO Y PENSAMIENTO HISTÓRICO INCIPIENTE

Para analizar la propuesta y sus resultados desde una enfoque cuantitativo se revisaron aquellos elementos vinculados con el nivel de participación y la diversidad de temas escogidos por los estudiantes. Desde un análisis cualitativo se observaron los resultados de los estudiantes desde el levantamiento de categorías a partir de los modelos didácticos de Benejam y Quinquer, y Santiesteban.

■ **Análisis cuantitativo: Alta participación**

De los 30 estudiantes que conformaban el curso 24 participaron del taller siendo éstos considerados como el total de la muestra. Los resultados obtenidos fueron:

Realización guía	Realización presentación	Uso de soportes	Asistencia adulto	Sin participación
79%	88%	100%	76%	12,5%
(19 estudiantes)	(21 estudiantes)	(21 estudiantes)	(16 estudiantes)	(3 estudiantes)

Podemos apreciar una alta participación por parte de las familias y los estudiantes en las actividades: En el caso de la guía fue entregada y realizada en su totalidad por un 79% de los estudiantes. En cuanto a las presentaciones un 88% del estudiantado las realizó y en todas utilizó soportes, los que dieron cuenta de un gran interés debido a su diversidad y creatividad: videos, ppt, afiches, cuentos, disfraces, teatro de títeres, fueron los soportes que acompañaron la narración de los estudiantes.

Entre las razones de no participación encontramos la deserción escolar (5 estudiantes de los 30). En el caso de los participantes del taller dos de ellos no realizaron la actividad por falta de interés y uno por enfermedad.

Los temas investigados se enfocaron en 3 áreas: Historias familiares (57%) – mascotas (24%) – intereses/juegos (19%). El área más investigada fue Historias familiares que involucraba la historia de los niños o de algún familiar significativo. En relación a las mascotas las narraciones se centraron en el origen de éstas y la relación de cuidado y juego que establecían con los niños. Respecto a juegos e intereses 4 trabajos se centraron en el origen de algún juego o juguete y el porqué les gustaba.

■ **Análisis Cualitativo: Compromiso y pensamiento histórico incipiente**

Al analizar los resultados cuantitativos se puede observar un alto compromiso manifestado por los niños y sus familias, entre los motivos de esto se encuentra la invitación explícita, desde el espacio escolar, a las familias o adultos responsables a participar de forma activa en instancias formativas. Otro factor que incidió en el compromiso fue que los niños y familias pudieran elegir libremente el tema de interés, dando espacio a la creatividad y al deseo de hablar de sus historias, como queda de manifiesto en lo planteado por una apoderada de origen Peruano: “Me gustó esta tarea porque hablamos en la casa con mi hija sobre su historia. Le contamos que significaba que ella fuera mestiza y fue lindo que sus compañeros la escucharán” (F. Siccha, comunicación personal, 29 de septiembre del 2016).

Para realizar un análisis desde los modelos creados por Benejam y Quinquer, y Santiesteban utilizaremos las siguientes categorías:

Categoría	Desarrollo habilidades cognitivolingüísticas	Construcción de narración histórica	Desarrollo de pensamiento histórico
Descripción	Se utiliza la descripción de hechos y situaciones de forma clara y coherente.	Se narra de forma oral una historia considerando su secuencia temporal y orden espacial de forma clara y ordenada.	Se aprecia una comprensión sobre el carácter constructivo de la historia y el rol de las personas en su construcción.

En el caso del “Desarrollo de habilidades cognitivolingüísticas” se observó que los estudiantes utilizaron la identificación y la descripción: El 80% de los estudiantes que desarrollaron la guía lograron identificar que la Historia es diferente a un cuento por medio de la identificación de imágenes que representaban a la Historia.

En cuanto a las presentaciones se observó que los estudiantes lograron describir de forma clara y coherente hechos, situaciones, personajes y objetos. Los soportes creados para las presentaciones fueron de gran ayuda ya que entregaban orientación a la hora de realizar las narraciones.

Respecto a la “Construcción de narración histórica” lo observado en las presentaciones permite apreciar que los estudiantes comprenden y aplican un

orden cronológico en sus historias, entienden que existe un pasado y un presente dando cuenta de una secuencia temporal en su relato de forma clara. En cuanto a elementos espaciales los estudiantes no los identifican claramente dándoles poca importancia en la narración.

Los elementos mencionados anteriormente nos permiten llegar al análisis del “Desarrollo del pensamiento histórico” frente a lo cual podemos decir que existieron aprendizajes propios del pensamiento histórico en las actividades desarrolladas por los estudiantes: comprendieron que la historia se diferencia de un cuento; que se construye y que puede surgir de ellos mismos; desarrollaron la descripción en la construcción de sus relatos.

Creemos que un factor clave para lo anterior fue la utilización de la narración histórica y el relato oral: los niños fueron capaces de comprender que una narración histórica posee una secuencia lógica de hechos y que a la hora de posicionarse como narradores deben ser capaces de enfatizar en ellos. Por tanto se identifica el desarrollo de un pensamiento histórico incipiente y de orden superior, el cual tiene como base el uso de la narración y la descripción por medio de secuencias temporales.

5. CONCLUSIONES

Esta propuesta es un modelo inicial de intervención didáctica en educación parvularia desde la Historia y las Ciencias Sociales que busca ser un aporte en el desarrollo de investigaciones y experiencias educativas. Aquí se trabajó desde la profunda convicción de que los niños al ingresar a la escuela poseen grandes capacidades para desarrollar pensamientos de orden superior, que se producen cuando se trabaja desde estrategias basadas en la cooperación y en la aplicación de modelos didácticos que potencien tales procesos.

Es importante mencionar que la ausencia de la lectoescritura fue una gran oportunidad para dar relevancia al relato oral y comprender sus alcances. Es importante que en la medida que los estudiantes desarrollan la lectoescritura ésta vaya de la mano del pensamiento histórico, lo que sería clave para el desarrollo de habilidades de orden superior.

Esta investigación logró dar cuenta del impacto que tiene el trabajo colaborativo en la educación y por sobre todo en la escuela pública. Es deber de quienes nos desempeñamos en éstos espacios potenciar procesos de enseñanza/aprendizajes basados en la colaboración y en la reflexión colectiva, sin la profesora Angélica Guerrero, el equipo directivo de la Escuela Santiago de Guayaquil y las familias de nuestros estudiantes esta propuesta no hubiera sido posible.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2012). *Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico*. En M. Carretero y J. Castorina (eds.), *Desarrollo cognitivo y educación* (pp. 61-82). Vol 1, Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). *La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivas lingüísticas*. En: Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 201-219). Madrid. Síntesis-ICE de la UAB.
- Escuela Santiago de Guayaquil. (2015) *Proyecto Educativo Institucional Escuela Santiago de Guayaquil*. Chile. Consultado el 15 de enero de 2017, en: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10305/ProyectoEducativo10305.pdf>
- Jorba, J. (2000). *La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas*. En: Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 201-219). Madrid. Síntesis-ICE de la UAB.
- Ministerio de Educación. (2013). *Estado del Arte de la Educación Parvularia. Chile*. Centro de Estudios MINEDUC. Consultado el 15 de enero de 2017, en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Estado%20del%20Arte%20Final%2026-12-13.pdf
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. (L. Rodríguez, & N. García, coords.), México: Secretaría de educación pública.
- Henríquez, R. (2014) *La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia: Chile 1990- 2012*. En J. Pagès y S. Plá (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en Latinoamérica* (87-108). México: Ediciones Bonilla Artigas/UPN.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 33-56.

INVESTIGAR LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO SOBRE EL PATRIMONIO DEL MEDIO RURAL A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE LA LITERACIDAD VISUAL

Roberto García-Morís

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
roberto.garcia.moris@udc.es*

José Antonio López Fernández

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
jalopez@uco.es*

Ramón Martínez Medina

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
rmartinez@uco.es*

Uxío-Breogán Diéguez Cequiel

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
uxio.breogan.dieguez.cequiel@udc.es*

Silvia Medina Quintana

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
smedina@uco.es*

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, pretendemos reunir varias investigaciones que hemos publicado recientemente o que tenemos en fase de desarrollo y que presentan un denominador temático y metodológico común: la investigación de los conocimientos

del alumnado sobre el patrimonio del medio rural a través de la metodología de la literacidad visual.

El patrimonio del medio rural, tanto material como inmaterial, fue y es objeto de tratamiento desde diferentes disciplinas. Concretamente, en el ámbito de la investigación educativa, la Educación Patrimonial no ha dejado de lado ninguna manifestación de patrimonio. A pesar de ello, y de que gran parte de esos estudios fueron desarrollados por especialistas del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, echamos en falta trabajos sobre los conocimientos del alumnado relativos al medio rural desde su dimensión patrimonial: cultivos, costumbres, oralidad, profesiones, utillaje, infraestructuras tradicionales etc. que forman parte de nuestro imaginario colectivo.

Entendemos, firmemente, que es necesario fomentar el conocimiento de todo el patrimonio vinculado con el medio rural y que para ello es primordial acercarnos a los conocimientos que tiene el alumnado sobre el mismo, con la intención de saber cuál es el punto de partida desde el que caminar hacia esa necesaria valorización de lo rural, evitando para siempre la pérdida de su patrimonio.

García y Licerias (1993:24) llamaron la atención sobre la necesidad de acercarse al medio rural desde la escuela, pues en un contexto urbanizado, iba “quedando como un ámbito sobre el que las nuevas generaciones escolares van teniendo ideas, representaciones y nociones cada vez más vagas y menos experienciales”. En esa misma línea, Licerias publicó un trabajo sobre las percepciones del medio rural de los niños y jóvenes de diferentes franjas de edad considerando que “la educación escolar debe aprovechar esas preconcepciones e ideas previas de los niños tan positivas respecto al medio rural, para resaltar y conservar sus valores”. (Licerias, 1998:565).

Por tanto, la línea de investigación que estamos desarrollando, tiene la intención de contribuir al fomento de la conservación y el conocimiento del patrimonio del medio rural, que sufre un riesgo mayor de desaparición que el de los cada vez más presentes entornos urbanos.

2. MARCO TEÓRICO

Según Melo (2010:5) podemos concebir la literacidad como “un proceso de creciente sofisticación de la percepción, lectura e interpretación crítica de múltiples textos, permitiendo que los alumnos sean conscientes de las intenciones de sus autores y de los procesos de divulgación adoptados por ciertas instituciones y actores sociales”. El análisis y la interpretación de las imágenes en el contexto de la clase de Ciencias Sociales, significa encontrar su sentido, de acuerdo con diferentes ámbitos (cultural, político, económico, religioso) en los que se crean y divulgan (Melo, 2007).

Debemos tener en cuenta que en este proceso de estudio las imágenes tienen especial relevancia, pues a partir de la interpretación de fuentes de carácter iconográfico, se solicita la construcción de las narrativas sobre las que se sustenta la investigación y de las que concluimos los conocimientos que, sobre el patrimonio del medio rural, tienen los estudiantes de diferentes contextos de la realidad peninsular, niveles y edades. Es evidente que, dada la importancia que los recursos visuales tienen en la sociedad actual, el trabajo con material iconográfico resulta una tarea necesaria e ineludible en el día a día de nuestras aulas, a cualquier nivel educativo (Anadón, 2002). Partiendo de la imagen, a través de una metodología de tipo cualitativo, se estudian las narrativas construidas por el alumnado tras la interpretación de la iconografía.

Barton (2008), quien estudia las ideas previas sobre Historia (Levstik y Barton, 2011), defiende el papel que aquellas tienen en el propio proceso de aprendizaje del alumnado. En una línea similar encontramos la literacidad histórica, en la cual se trabajan las narrativas desde el punto de vista de la historia (Roberts, 2013; Peter Lee, 2004, 2006 y 2011; Melo, 2004, 2007, 2010) o la literacidad crítica (Santisteban et al, 2016; Tosar y Santisteban, 2016).

En el Estado español, aunque no a través del estudio de las narrativas, sino más bien desde una metodología cuantitativa, hubo varios investigadores del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales que realizaron estudios sobre los conocimientos, ideas etc., que pueden relacionarse con esta investigación, entre los que se encuentran Pagès (1996), García Pérez (1999, 2001), Adrados (1998), Rodríguez y Armas (2006) y Sebastiá-Alcaraz (2014), entre otros.

3. METODOLOGÍA

La línea de investigación denominada *literacidad visual* podría definirse como el estudio de los procesos de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías, gráficos, mapas, filmes, etc.) con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales.

Aunque estamos desarrollando este tipo de investigaciones sobre literacidad visual preferentemente con imágenes que reflejan problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, el uso de dicha metodología, basada en el análisis de las narrativas, ha resultado ser muy útil para investigar los conocimientos del alumnado sobre el patrimonio del medio rural.

La metodología empleada en estas investigaciones es de carácter cualitativo. El primer paso, como en cualquier otra investigación, es la obtención de la información; para ello utilizamos una Ficha de Trabajo, basada en el modelo de Melo (2004), que incorpora una fuente iconográfica (ya sea una pintura, fotografía, gráfico etc.), a partir de la que el alumnado participante debe desarrollar

tres ejercicios: la identificación de los elementos de la imagen, el desarrollo de una narrativa y, finalmente, la formulación de preguntas para una mejor interpretación de la misma.

En segundo lugar, se transcribe y ordena la información obtenida a través de la Ficha de Trabajo. Una vez transcrita, se procede a codificar la información, tercer paso consistente en categorizar la información contenida en las narrativas abiertas en función de las ideas o temáticas similares. El conjunto del texto es clasificado utilizando códigos diferentes para cada una de las categorías. En cuarto lugar, se reagrupa la información, lo que nos permitirá profundizar en el diseño de la investigación. Ese agrupamiento por temáticas permite relacionar unas categorías con otras y encontrar las similitudes existentes entre ellas. Finalmente, se desarrolla el análisis de los datos para la obtención de los resultados del estudio.

En todas las investigaciones que se presentan en adelante, se han utilizado cuatro de las cinco categorías del modelo de Melo (2004); Melo e Durães (2004); Melo y Peixoto (2004); diseñados para el análisis de las narrativas abiertas construidas por los estudiantes, aplicados a los estudios de literacidad visual. Concretamente, la categoría “historia”, si el/la estudiante crea una narrativa imaginaria a partir de la iconografía, “descripción”, si se centra en la explicación de pormenores o aspectos concretos de la imagen, “interpretación”, cuando es capaz de explicar los elementos representados y, finalmente, “evaluación”, cuando emite juicios de valor sobre la realidad representada.

Para el estudio de las preguntas formuladas por los estudiantes, creamos seis categorías (García-Morís, 2015) en función de la realidad sobre la que se interrogan: contextualización espacio temporal, autor/observador, aspectos formales, acciones representadas, elementos representados y aspectos sociológicos.

4. DESARROLLO DE LAS INVESTIGACIONES

La agricultura tradicional

Una primera parte de las investigaciones se ha centrado en los productos tradicionales del campo y en las diferentes actividades surgidas a lo largo del tiempo en torno al proceso de recolección, representados en fuentes iconográficas de distinta naturaleza (pinturas y fotografías), tanto actuales como históricas de tres contextos diferentes: Asturias, Galicia y Andalucía.

La recogida de la manzana (Asturias)

La producción de manzana sigue siendo una actividad presente en el medio rural asturiano, dirigida principalmente a la producción sidrera. Debido, en cierta medida, a que tanto la manzana como la sidra forman parte de la identidad comunitaria asturiana, la recogida del fruto no es una actividad desconocida para la población actual. En esta investigación, cuyos resultados fueron ya publicados (García-Morís, 2015) se fijó también como objetivo concluir, a partir de las narrativas, si había o no diferencias dependiendo de la procedencia del alumnado. A través de la Ficha de Trabajo utilizada en todas estas investigaciones, a la que nos hemos referido en el apartado metodológico, se solicitó a este grupo de 2º de Bachillerato la interpretación de una pintura del artista gijonés Nicanor Piñole titulada *Recogida de la manzana*, de 1922 (Figura 1), dividida en cuatro cuadrantes para una interpretación más detallada.

Del estudio se concluyó que los participantes fueron capaces de interpretar y contextualizar los diferentes elementos que el autor representó en este cuadro sobre la vida tradicional del campesinado asturiano. Las categorías dominantes, siguiendo el modelo de Melo (2004), fueron las de descripción e interpretación, situando la obra en su contexto espacial y en no pocos casos también temporal. El entorno no les resulta ajeno y conocen la vida tradicional asturiana asumiéndola como parte de su identidad.

FIGURA 1. IMAGEN UTILIZADA EN EL ESTUDIO;
OBRA LA RECOGIDA DE LA MANZANA DE N. PIÑOLE



La agricultura del ajo en Montalbán (Córdoba)

Siguiendo la misma línea del estudio anterior, bajo la dirección de Medina Quintana y García-Morís se planteó un Trabajo Fin de Grado sobre el cultivo del ajo en Montalbán (Cabello, 2016), investigación que contó con una Beca de Colaboración de último curso del Ministerio de Educación. En el Trabajo se pre-

sentó un diseño del estudio que en estos momentos estamos implementando. Concretamente, se están analizando las narrativas construidas por alumnado de 6º de Educación Primaria de un centro público de esta localidad cordobesa. Montalbán es un municipio situado en la Campiña Sur de Córdoba conocido especialmente por el cultivo del ajo, del que es primer productor en Andalucía y uno de los principales de Europa.

A través de la Ficha de Trabajo se pidió a los niños y niñas de 6º de Primaria una redacción sobre dos imágenes. En la primera (Figura 2), sobre la que se les aportó el dato de que era de 1999, se puede observar a varias trabajadoras recolectando los ajos en el campo, y la segunda (Figura 3), de la que se les dijo era de 2013, representa el proceso mecanizado.

Las narrativas, una vez categorizadas, se agruparon en diferentes temáticas, referidas principalmente a los cambios en la forma de trabajar a lo largo del tiempo, que identifican entre el proceso mecánico y el manual, la clasificación en sectores económicos, el proceso de recolección del ajo, el trabajo femenino y el agrícola.

FIGURA 2. TRABAJADORAS RECOGIENDO AJO EN MONTALBÁN (CÓRDOBA, 1999)



FIGURA 3. PROCESO MECANIZADO DEL AJO EN MONTALBÁN (CÓRDOBA, 2013)



Aunque aún no hemos completado la investigación, podemos adelantar algunas conclusiones, concretamente que el alumnado presta escasa atención a si las personas fotografiadas son hombres o mujeres, centrando una parte importante de las narrativas en los cambios en el tiempo. Esto parece que no se debe al contenido de las imágenes, sino a haber aportado el año en que fueron realizadas, habiendo sido tomada la primera antes del nacimiento de los niños y niñas participantes. Se percibe también una visión positiva en torno a la mecanización, identificada como progreso, de igual modo que se valora lo rural como de mayor esfuerzo y peores condiciones de trabajo, no deseando para sí mismos las profesiones del campo.

La cosecha del maíz (Galicia)

Bajo la dirección de García-Morís, se presentó un Trabajo Fin de Grado en la Universidade da Coruña (Vidal, 2016) dentro de la línea que viene siendo explicada. Concretamente, el alumnado de 5º y 6º de Primaria de dos centros coruñeses (uno urbano y otro rural) realizó la Ficha de Trabajo sobre el cuadro *A Colleita* de Juan Luís López (Figura 4).

Del estudio se concluyó que los niños y niñas del centro rural no sólo tienen más conocimientos que los urbanos sobre la escena analizada, sino que manejan un vocabulario mucho más amplio en lo referente a la “recollida do millo”, lo que no impidió a la mayoría identificar la realidad representada por el pintor. En palabras de Vidal (2016:45) “termos como esfollar, canotos ou maínzo son amplamente utilizados polo alumnado rural e en cambio no colexio urbano só unha minoría o utilizan e mesmo algún termo nin o nomean”.

FIGURA 4. *A COLLEITA* DE JUAN LUIS LÓPEZ



La siega (Galicia)

En el VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el *Ámbito Iberoamericano* celebrado en Santiago de Compostela se presentó un trabajo (Diéguez y García-Morís, 2016) realizado con alumnado del Grado en Primaria. En concreto, se seleccionaron dos imágenes, que remiten a la sociedad tradicional gallega, eminentemente rural. La primera en la que se puede apreciar un momento de la siega de trigo (Figura 5) y otra en la que acercarse a un instante común en la aldea (Figura 6). En ambas hay objetos, herramientas de trabajo y vestimenta, así como formas de socialización propias del rural europeo, y particularmente atlántico, ajenas al mundo urbano.

En las conclusiones del estudio se verificó que en lo concerniente al medio rural siguen muy presentes, a la hora de conceptualizarlo, numerosos tópicos. Centralmente se relaciona de manera directa la idea de “atraso” al mismo, por ello existe la necesidad de socializar académicamente entre este alumnado (futuro profesorado) la inmensa riqueza patrimonial propia del rural.

FIGURA 5. LA SIEGA (LUGO)



FIGURA 6. CAMIÑO DO LABOREO AGRÍCOLA



Los oficios tradicionales: Las lecheras

Al igual que en la investigación anterior, hemos recogido el material para este estudio entre el alumnado del Grado en Primaria de la Universidade da Coruña, con el objetivo de conocer el grado de familiaridad del futuro profesorado con los oficios rurales tradicionales, en este caso, el de lechera. Queríamos saber hasta qué punto reconocen actividades características del mundo rural, como la producción láctea, del modo en que se realizaba hace décadas. Además, nuestro enfoque se situó en un trabajo femenino para averiguar qué valoraciones establecían respecto al papel de las mujeres y si, en sus narrativas, incorporaban algún análisis de género.

FIGURA 7. LECHERAS. FOTOGRAFÍAS DE RUTH MATILDA ANDERSON



Las imágenes empleadas en la Ficha de Trabajo son tres fotografías realizadas por la estadounidense Ruth Matilda Anderson en Galicia durante los años veinte del pasado siglo. En ellas queda reflejado el oficio de lechera, tanto de un modo individual como colectivo; de este modo, en las instantáneas aparece un grupo de lecheras (en una plaza de Santiago), una mujer (en A Coruña) y una niña (en Noia).

Por el momento no podemos ofrecer resultados respecto a la valoración del alumnado gallego del Grado de Educación Primaria, respecto a sus concepciones sobre el patrimonio rural, pues nos encontramos en proceso de análisis del material obtenido que espera publicarse en formato de artículo.

El patrimonio hidráulico

La investigación consiste en realizar un estudio con alumnado de 3º de Educación Secundaria de dos ámbitos geográficos diferentes del estado español: Asturias y Murcia; a través de la interpretación de tres imágenes de patrimonio hidráulico como es la estructura exterior de un molino harinero (Figura 8) inserto en un paisaje de regadío tradicional, hoy reconvertido a hospedería rural; el interior de este molino (Figura 9) donde se pueden observar algunos de los elementos que sirven para la fabricación de harina; y un azud o presa de derivación utilizada antaño para desviar el agua del cauce de un río, a través de una toma que constituye el inicio de un sistema de conducción por acequias.

Con ello, se pretende conocer la capacidad del alumnado para entender el patrimonio hidráulico y los conocimientos sobre una herencia histórica singular y presente a lo largo de la geografía española, escasamente abordado en el ámbito de la educación secundaria.

FIGURA 8. ESTRUCTURA EXTERIOR DE UN MOLINO HARINERO



FIGURA 9. ESTRUCTURA INTERIOR DEL MOLINO HARINERO



Aún no podemos ofrecer conclusiones de este estudio pues, si bien se ha recogido el material de la Ficha de Trabajo, no hemos comenzado con el análisis de los datos que se prevén presentar próximamente en formato de artículo por López Fernández y García-Morís. En torno al patrimonio hidráulico, sí hemos publicado ya algunos trabajos que versan sobre sus posibilidades didácticas (Martínez, García-Morís y Valverde, 2014) y su valor educativo (López, 2016).

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Pese a que parte de las investigaciones que hemos tratado en las páginas anteriores están en proceso de desarrollo, no parece aventurado afirmar que el alumnado de los diferentes niveles educativos perteneciente a territorios que históricamente han estado marcados por su ruralidad, posee aún notables conocimientos sobre el patrimonio del medio rural.

No obstante, dada la progresiva urbanización que sufre el campo, los elementos patrimoniales, especialmente aquellos de carácter inmaterial, sufren un claro riesgo de desaparición de nuestro imaginario colectivo, de ahí la importancia de incrementar la enseñanza aprendizaje de “lo rural”, tanto desde entornos educativos formales, como no formales.

Para incrementar la enseñanza del patrimonio del medio rural debe conocerse el punto de partida en el que nos encontramos. Para ello, deben explorarse los conocimientos del alumnado de los diferentes niveles y del futuro profesorado en relación al patrimonio rural. En ese sentido se inserta la línea de investigación presentada que permite, siguiendo una metodología cualitativa, a través de la lectura e interpretación de imágenes de diferente tipología, explorar los conocimientos del alumnado sobre lo rural.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrados, M. T. (1998) Ideas previas y concepto de paisaje en alumnos de Primaria. En De Vera, J. R.; Tonda, E. M.; Marrón, M. J., *Educación y Geografía* (pp. 145-152). Alicante: Ed. Universidad de Alicante y AGE.
- Anadón, J. (2002). Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González (dir.), *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 147-175). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Barton, K. (Ed.) (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.

- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. En Linda S. Levstik, Cynthia A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 239-258). New York & London: Routledge.
- Cabello, J (2016) *Las concepciones del alumnado de 6º de Primaria sobre el medio rural a partir de la interpretación de una fuente iconográfica*. Trabajo de Investigación inédito. Universidad de Córdoba.
- Diéguez, U.-B. y García-Morís, R. (2016) El alumnado del Grado en Educación Primaria ante la interpretación del medio rural de Galicia a través de la fotografía histórica. En López, R (Ed.) *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 228-240). Santiago de Compostela.
- García-Morís, R. (2016). La obra *La recogida de la manzana* como pretexto para la lectura e interpretación del paisaje tradicional a través de una fuente iconográfica: Un estudio con alumnado de 2º de Bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 16, 115-133.
- García, F. F. (1999). El papel de las concepciones de los alumnos en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la Escuela*, 39, 7-16.
- García, F. F. (2001) Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clio y Souto X.M., (Comps.) *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- García, A. L. y Licerias, A. (1993) *Aproximación didáctica al estudio del medio rural*. Granada: Universidad de Granada.
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. [En línea] *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 29-40. Accesible en: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/ijhltr.pdf>
- Lee, P. (2004b). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Número especial, 131-150.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En Ian Davies (ed.) *Debates in History Teaching* (pp.63-72). New York & London: Routledge.
- Levstik, Linda S. and Barton, Keith C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Fourth edition. New York: Routledge.
- Licerias, A. (1998) Percepciones y concepciones sobre el medio rural. Implicaciones educativas. En Vera, R., Tonda Monllor, E. M^a, Marrón, M^a J. (Coord.) *Educación y Geografía*. (pp. 559-566). Alicante: AGE.
- López, J.A. (2016). El valor educativo del patrimonio hidráulico. La acequia mayor de Mula. *Patrimonio y Educación: una propuesta integradora*. (pp.179-186). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, R., García-Morís, R. y Valverde, F. (2014). Las posibilidades didácticas que ofrecen los molinos hidráulicos para fomentar la concienciación

sobre el patrimonio del medio rural. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 423-439.

- Melo, M^a C. y Durães, M. (2004). Leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. C. Melo y J. M. Lopes (orgs). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 59-81). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M^a C. y Peixoto, R. (2004b). Troca de correspondência: a imaginação e as fontes históricas. En M. C. Melo y J. M. Lopes (orgs). *Recepção e Produção para Professores e Alunos* (pp. 81-99). Braga: Ed. CIED.
- Melo, M^a C. (2007). E Michelângelocriou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14, 132-147.
- Melo, M^a C. (2010). Literacia histórica: o pensamento crítico dos estudantes em tempos de globalização. En R. López y otros (coords). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (p. 180). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pagès, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Roberts, P. (2013). Re-Visiting Historical Literacy: Towards a Disciplinary Pedagogy. *Literacy Learning: The Middle Years*, 21 (1), 15-24.
- Rodríguez, P.; Armas, J. (2006) Cómo entienden y seleccionan los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales los estudiantes de maestro y en qué medida incorporan algunas de las ideas que se les proporcionan en los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales de 3^o curso de Educación Primaria. En Gómez, E.; Nuñez, M^a P., *Formar para investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 141-154). Málaga: Ed. Asociación Universitaria del Profesorado de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., Gonzalez, N., 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 *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2014) Ideas previas y aprendizaje significativo de la Geografía. En Martínez R.; Tonda, E. M^a, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación Geográfica* (pp. 15-74). Murcia. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.

- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global.: Una investigación en Educación Primaria. En *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales (AUPDCS).
- Vidal, Á. (2016) *Alumnado e coñecementos sobre as actividades tradicionais do campo galego*. Trabajo Fin de Grao inédito. Universidade da Coruña.

MI PATRIMONIO. LA EXPRESIÓN VERBAL DEL PATRIMONIO PERSONAL Y COLECTIVO EN LA ESO

Ignacio Gil-Díez Usandizaga

Departamento de Ciencias de la Educación

Universidad de La Rioja

ignacio.gil-diez@unirioja.es

1. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y CIUDADANÍA

Asistimos con verdadera satisfacción al incremento de los estudios dedicados a la aplicación educativa del patrimonio y su investigación (Waterton, Watson, 2015). Aunque en la actualidad pueda parecer algo ya innecesario, debemos recordar al abordar este tema que nuestro planteamiento se engloba en un proceso de interés y actuación a nivel internacional que ha tenido un importante eco en España. En este sentido son muchos los autores, centros de investigación y publicaciones que dedican sus esfuerzos hacia esta vía didáctica, hasta el punto que citarlos en este momento comienza a constituir un importante conjunto de referencias.

Los elementos básicos o pilares donde sustentar la educación a través del patrimonio, denominada con el término educación patrimonial para así señalar su ámbito de actuación dentro y fuera de la escuela, han sido señalados por Olaia Fontal (2003). Estos son la herencia, la selección y la identidad. Es decir la elección de algo que, preexistiendo al individuo este hace suyo, seleccionándolo entre varias posibilidades por identificarse con él. Varios autores (Tutiaux-Guillon, 2003; Musset, 2012) han insistido en el carácter primordial de esa elección o selección.

La identificación individual y colectiva con ese patrimonio es el medio ideal para desarrollar la educación de la ciudadanía, como han señalado autores como Copeland (2014). Educación responsable y democrática basada en el respeto a los demás y a aquello que eligen, también en la gestión de lo elegido.

A menudo, los problemas educativos surgen de la falta de conocimiento y comprensión que los gestores de un sistema escolar poseen de la realidad que constituyen los escolares que lo protagonizan (Cuenca, 2014:81). Normalmente, esta incomunicación suele desembocar en la imposición de los criterios de los adultos hasta niveles que rayan en el absurdo. Sin caer en la demagogia, el viejo concepto de los conocimientos previos requiere hoy de una comunicación cada vez mayor entre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, y

por ende en el de la concienciación e instrumentación patrimonial (Sánchez-Carretero, Jiménez-Esquinas, 2016).

Por este motivo, la propuesta que se va a exponer se puede concebir como una herramienta para acceder a los conocimientos previos de los alumnos con una intención reflexiva. Todo instrumento de este tipo debe hacer consciente en los participantes aquello sobre lo que se les consulta.

2. CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Uno de los debates clásicos de la investigación educativa se ha centrado en si esta debe ser cuantitativa o cualitativa. Desde diferentes enfoques se entiende el carácter complementario de ambas, destacando en los trabajos de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales (Barton, 2006; Flick, 2015; Silverman, 2016). Ofreciéndose vías de complementariedad realmente interesantes aunque de difícil y trabajosa elaboración, como la metodología comunicativa crítica (Gómez, 2004). En lo relativo a la didáctica basada en el patrimonio se han producido distintas aportaciones (Calaf, 2010), destacando la desarrollada por el grupo de investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva (Cuenca, Estepa y Martín, 2017).

Desde nuestra modesta perspectiva hemos considerado la construcción de una breve encuesta que recoja cuál es la opinión de alumnos de dos niveles diferentes de Educación Secundaria Obligatoria de La Rioja. La encuesta posee un destacado carácter cualitativo (Sandín, 2013) que incorpora la opinión de los encuestados, escrita de su puño y letra. Requiere para ello que el investigador-encuestador explique con detalle cómo debe llevarse a cabo, implicándose en el proceso reflexivo que supondrá en los encuestados. No obstante, cuantificaremos también aspectos que informan sobre la presencia en las aulas de contenidos patrimoniales, así como del acceso y conocimiento de los encuestados al patrimonio valorado por los adultos de forma "oficial".

La realización de consultas directas en el aula es un recurso necesario para la elaboración de planificaciones y propuestas didácticas de cualquier tipo. Su uso, recogido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, se ha ido generalizando en los últimos años (Kitson, Steward, Husbands, 2015:62-63), aunque todavía son escasas en muchos ámbitos de la investigación educativa.

3. LA CONSULTA

Realizada por el autor de este texto en colaboración con integrantes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja, en concreto con el Dr. Eduardo Fonseca Pedrero perteneciente al Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. El modelo, antes de su puesta en práctica, ha sido modificado y corregido siguiendo el criterio de dos profesores de Educación Secundaria y dos colegas universitarios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

El texto resultante presenta un primer documento de identificación del encuestado en el que se podrá conocer la edad, sexo, nacionalidad, fecha de realización, centro educativo, curso, localidad en la que vive, así como los resultados académicos y el nivel socio-económico del mismo. La encuesta es anónima y ese anonimato procura que las respuestas sean lo más sinceras posibles.

Como se ha indicado, en el desarrollo de esta consulta el papel del encuestador es sumamente activo, explicando todos los detalles de la misma y solventando todas las dificultades que aparezcan en su desarrollo. Además la interacción con el alumnado buscará el establecer, de forma directa, la necesidad e importancia de su respuesta y de su papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como objetivos previos planteados para su análisis se proponen:

- Conocer cuál es el patrimonio individual de los alumnos riojanos.
- Conocer con qué patrimonio se identifican junto a su colectivo (de iguales y de conciudadanos).
- Aprender qué papel conceden al patrimonio identitario de los adultos más cercanos.
- Aprender cuál conceden al Patrimonio Cultural de La Rioja
- Obtener su opinión sobre cómo debe estar presente el patrimonio en el aula (si lo está adecuadamente y las dificultades que conlleva la relación escolar con el mismo).
- Fundamentar las bases para una sensibilización patrimonial que permita la convergencia entre los patrimonios queridos y sentidos y los “impuestos” o pertenecientes al colectivo adulto.
- Ajustar y facilitar el papel del patrimonio en la enseñanza obligatoria. Partiendo de una premisa, el patrimonio entendido como ejercicio de la ciudadanía no requiere un tratamiento específico sino su desarrollo disciplinar en cada una de las materias. Es un concepto variable e interdisciplinar aunque en esta encuesta se cargue el peso en la aportación de las Ciencias Sociales.

La muestra se ha diseñado alrededor de tres niveles bien diferenciados que requieren repuestas de distinto grado de reflexión y, sobre todo, expresión.

El primer nivel, denominado Identificación, se articula alrededor de nueve grandes ítems que se desarrollan a lo largo de veintidós preguntas. De ellas catorce piden al encuestado que se exprese por escrito sobre asuntos relacionados con lo que considera su herencia.

Es preciso indicar que en este primer nivel no se emplea la palabra patrimonio en ningún caso para aludir al objeto de las preguntas. Se espera que las respuestas se centren en estados de satisfacción emotiva alcanzados con la familia, los amigos y el propio encuestado, al que se le pide que recuerde situaciones similares de su vida, en concreto de la infancia.

Las preguntas se centran en los espacios en los que se producen situaciones como las mencionadas, de alegría, celebración, juego o diversión. También de todo aquello que puede acompañarlas como las comidas, o la música que surge en ellas. Se presta especial atención a acontecimientos extraordinarios como fiestas, festejos o celebraciones colectivas, demandando su interés por aquellos aspectos más habituales de este tipo de expresiones populares en esta región.

Un apartado final se centra en los objetos, transmisores de emociones e información (Bardavio, Gómez, 2003). En esta ocasión se sondea la identificación de los objetos pertenecientes a las generaciones anteriores y su identificación y aprecio hacia ellos.

El segundo nivel recibe el nombre de Valoración, e introduce por primera vez en la consulta qué es el término Patrimonio. Para ello se indica que esa palabra la utilizan los adultos para expresar la herencia de aquellos que les precedieron con la que se identifican. En este nivel no se pide expresión escrita alguna. El encuestado contestará mediante una sencilla escala de Likert sobre seis bienes patrimoniales de La Rioja.

Se han elegido bienes declarados, protegidos por su valor excepcional, o sumamente conocidos pertenecientes a la Comunidad Autónoma de La Rioja. Bienes de carácter material, inmaterial, natural, paisajístico y arqueológico. En este caso las preguntas –seis por bien– se centran en obtener una información muy diversa. En primer lugar, aquella que permita saber si conocen o han visitado o visto ese recurso patrimonial alguna vez.

Además, se sondea, mediante la mencionada escala, la mayor o menor vinculación, es decir la importancia de esa vinculación, con el pasado en aquellos casos que es evidente. Por ejemplo, en el del patrimonio histórico-artístico se relaciona con la Historia. Este concepto es utilizado por ser suficientemente conocido por los alumnos de segundo y cuarto de la ESO hacia los que se dirigen las preguntas al coincidir, en parte, con asignaturas que cursan o han cursado. También se quiere saber el grado de identificación con cada uno de esos bienes por parte del encuestado. Su grado de utilidad turística y económica y la posibilidad e interés de su continuidad en el tiempo, es decir, la necesidad de transmitirlo o conservarlo.

El tercer y último nivel es denominado Aplicación. Consta de diez preguntas que también se responden mediante una sencilla escala de Likert. Aquí el inte-

rés se dirige hacia el ámbito escolar. Se quiere conocer la utilidad en sus estudios de todo aquello relacionado con el patrimonio representado por esos seis ejemplos anteriores; también si en el aula alguna vez han tratado de ellos o de otros bienes similares. Si es ese patrimonio rentable, si rinde económicamente. Si permite conocer mejor a los que vivieron antes que ellos. Finalmente, si debe ser preservado y si les interesaría saber más sobre él y sobre cómo se decide si debe ser conservado o no.

4. RESULTADOS INICIALES

La encuesta se encuentra todavía en proceso de toma de datos. Se ha establecido realizar unas trescientas de las cuales hasta la fecha se han llevado a cabo la mitad. Durante el segundo trimestre del curso 2016-2017 se terminará de recoger el resto. El proceso culminará en la primavera del año 2017 con las conclusiones definitivas.

No obstante, y a grandes rasgos, parece interesante avanzar algunos detalles que orienten los objetivos planteados, y que puedan servir para iniciar una reflexión abierta a la comunidad de investigadores en la educación patrimonial y, en este caso, en la didáctica del patrimonio en las aulas de Secundaria.

Para ello hemos elegido veinticinco encuestas ya realizadas para alcanzar unas conclusiones provisionales.

En primer lugar debe indicarse que existen unas grandes diferencias en lo que concierne al ámbito rural y urbano. Curiosamente, estas diferencias no se basan solo en dónde se habita sino en el contacto continuado o no con ese tipo de lugares. No es extraño en La Rioja que alumnos que viven en ciudades de tamaño medio se desplacen a menudo (fines de semana, vacaciones) a poblaciones rurales de las que proceden alguno de sus familiares. En este sentido los espacios públicos de esas localidades como las plazas y calles se entremezclan con otros de tipo natural como los ríos, eras, huertas y privados (bodegas, chamizos o cuartos). Esta riqueza permite entender que sus usuarios interpretan de un modo amplio el sentido de lo heredado y elegido con lo que se identifican.

En el caso de aquellos que viven exclusivamente en el medio urbano, los espacios identificados donde se producen situaciones emocionales individuales o colectivas pregnantes, son mucho menores que los que viven o disfrutaban de un medio rural. A menudo, solo se produce esa relación en situaciones extraordinarias –fiestas- y no se terminan de identificar con esa dimensión afectivo-patrimonial algunos ámbitos urbanos cercanos y habituales como el barrio y la calle. Esto ocurre en menor medida cuando la referencia se dirige al pasado –parques infantiles-. Los restaurantes y centros comerciales sustituyen, por otra parte, a los espacios más próximos mencionados.

La identificación sentimental con los antepasados se lleva a cabo de una forma natural mediante el recuerdo y, muy a menudo, a través de los objetos. La variedad de respuestas muestran que esos objetos son diversos y para este estudio resultará muy interesante su clasificación y análisis. Entre ellos destacan, por el número de respuestas que así los señalan, las fotografías.

Respecto al segundo nivel las respuestas son muy variadas pero en todas ellas el grado de conocimiento de esos seis bienes elegidos es muy alto. Las consideraciones son muy distintas pero, en general, la identificación es muy grande con todo lo que tiene que ver con el medio natural y paisajístico. Cerca de esta alta estima también se encuentran las narraciones y leyendas y las manifestaciones folclóricas. El menor nivel de identificación se manifiesta en los bienes histórico-artísticos y arqueológicos pese a que, en este caso, se eligió un yacimiento paleontológico. Como señalaremos, esta falta de empatía puede estar claramente vinculada a algunas actividades escolares poco beneficiosas para el disfrute de ese patrimonio relacionado con asignaturas inmersas en las ciencias históricas.

Algo similar ocurre con el tercer nivel. Las respuestas varían con respecto al centro escolar donde se desarrolla la encuesta. La presencia en el aula del patrimonio es irregular, se observan valoraciones que indican que sí que lo está, aunque de forma discreta, y otras que expresan su ausencia más absoluta. El interés mostrado por el patrimonio en relación a los estudios es relativo. Los encuestados conciben más la necesidad de su presencia que su interés personal por la misma. Por otro lado sí que se entiende su utilidad económica y, en línea con esa necesidad, su cuidado y fomento.

Resultan destacadas las contestaciones de los inmigrantes en las que se expresan con fuerza las raíces patrimoniales propias y una cierta indiferencia hacia las del lugar de residencia, pese a su conocimiento.

5. CONCLUSIONES

Las encuestas directas proporcionan una información única para la elaboración de análisis y propuestas didácticas. La presencia de un importante apartado afectivo en dichas encuestas, elaborado mediante la escritura, de forma manual, ofrece un interés añadido que, pese a las dificultades que entraña, proporciona enormes satisfacciones.

El modelo de encuesta propuesto persigue alcanzar algunas de las claves que conforman el patrimonio personal y colectivo de los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria del territorio de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Ese patrimonio debe ser el punto de partida para cualquier actuación educativa patrimonial. No puede educarse sin partir de las sensaciones y emociones adquiridas de forma cotidiana por los alumnos. Esta afirmación implica entender

que el patrimonio debe ser asumido como uno de los ejes principales de nuestro sistema educativo, englobado en la gran familia de la ciudadanía. Un eje que deberá arrancar en los niveles inferiores para poder adquirir la consistencia necesaria en los últimos periodos de la educación obligatoria. Los resultados provisionales y parciales de esta encuesta indican la intensidad de este impulso patrimonial personal tan infrautilizado.

Por otro lado, se aprecia que los alumnos encuestados conocen los principales hitos del patrimonio del territorio en el que se ubican. Aquel patrimonio que hemos llamado oficial o propio de los adultos. Que en muchos casos los han visitado, demostrando su accesibilidad. Que aprecian la aportación que suponen en la construcción de su identidad y que son conscientes del valor que poseen y de la riqueza que pueden producir.

Frente a este conocimiento sorprende la presencia discreta del mismo patrimonio o de otro similar en las aulas. Parece importante seguir insistiendo en la necesidad de articular las materias de manera transversal con el patrimonio más cercano.

De hecho los valores del paisaje y la naturaleza imbricados en la Geografía y la Biología, por citar las materias más evidentes, siguen siendo muy bien aceptados por los alumnos. Respecto al patrimonio inmaterial, representado por el folclore y las leyendas, también se observa una buena aceptación. Su ausencia de las aulas debiera verse compensada por su utilización, aunque sea instrumental, en otras asignaturas. Finalmente, los bienes histórico-artísticos y arqueológicos siguen siendo demasiado lejanos para los escolares. Esta realidad debe llevarnos a reflexionar sobre las didáctica vinculadas a ellos, me refiero a la didáctica de la Historia y la Historia del Arte, que siguen presentando escollos notables para el alumnado cuando, para una parte importante del profesorado, siguen siendo su principal objetivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K.C. (ed.) (2006). *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, conn.: IAP.
- Bardavio, A., González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.
- CopelandT. (2014). Heritage Education in Europe. En O. Fontal, A. Ibañez Etxeberria, C. Gomez (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 21-29). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Gomez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 395-424). Madrid: La Muralla.
- Kitson A., Steward, S. Husbands, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.
- Musset, M. (2012). Education au patrimoine: memoire histoire et culture commune, *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 72 1-14.
- Sánchez-Carretero, C., Jiménez-Esquinas, G.(2016). Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. *Revista PH*, 90, 190-197.
- Sandín, M:P. (2013). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Silverman, D. (ed.) (2016). *Qualitative Research*. London/Los Angeles/New Delhi, Singapore: SAGE, 4ª Edition.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Le patrimoine objet d'enseignement: un defi? En D. Ballesteros, C. Fernandez, J. A. Molina y P. Moreno (coords.) *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-337). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha.
- Waterton, E., Watson, S. (eds.) (2015). *The Palgrave handbook of contemporary heritage research*. Hampshire/New York: Palgrave Mcmillan.

TRABAJAR LAS EMOCIONES DESDE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL AULA

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva
inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

José María Cuenca López
Universidad de Huelva
jcuenca@ddcc.uhu.es

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Patrimonio y Educación Patrimonial

Según Ferreras y Estepa (2013), la investigación sobre el patrimonio ha ido dirigida fundamentalmente hacia un análisis disciplinar y academicista. No obstante, actualmente se está desarrollando un crecimiento progresivo de la sensibilidad hacia el conocimiento y valoración del patrimonio por parte del ciudadano promovido por el alto interés de alfabetización científica.

Las investigaciones científicas, especialmente las relacionadas con las disciplinas de la educación, comunicación y turismo, sobre patrimonio han contribuido a desarrollar perspectivas que van más allá de una visión objetual, legislativa, monumentalista, historicista, economicista, universalista y turístico-lúdica del patrimonio (Fontal, 2016).

De acuerdo con Cuenca (2002), Martín (2012) y López (2014), partimos de una consideración del patrimonio de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico que no incluye solo bienes materiales e inmateriales (Serrá y Fernández, 2005) sino todas aquellas actividades y elementos que proporcionan los rasgos identificativos de una sociedad en todas sus perspectivas. Por tanto, entendemos el patrimonio desde una visión holística a través de una perspectiva sistémica y compleja del mismo (Cuenca y Estepa, 2013; Estepa, 2013; Estepa, Wamba y Jiménez, 2005; Estepa y Cuenca, 2006).

A esta concepción holística del patrimonio, se puede unir una dimensión más simbólica-social e identitaria que hace referencia a la capacidad de simbolizar y generar procesos de identización (Gómez-Redondo, 2012).

A raíz del concepto de patrimonio en el cual nos posicionamos y apoyados en Martín Cáceres y Cuenca (2015:38), consideramos la Educación Patrimonial *“como la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas (en contextos educativos formales, no formales e informales) de carácter investigativo, transdisciplinar y sociocrítico, en el que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas propicien la construcción de valores identitarios, fomentando el respeto intercultural y el cambio social, y conduciendo a la formación de una ciudadanía socioculturalmente comprometida”*. Asimismo, hacemos hincapié en la idea de una Educación Patrimonial que promueva principalmente la construcción de valores identificativos para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con el cambio social (Cuenca y López, 2014).

La Educación Patrimonial, por tanto, puede ser el medio por el cual busquemos el desarrollo global del alumnado a través del patrimonio ya que el patrimonio puede contactarnos a tres ámbitos del ser humano: el físico, el racional y el emocional (Fontal, 2003).

Educación Emocional

En las últimas décadas, el desarrollo de la inteligencia emocional se está convirtiendo en una prioridad para el desarrollo global del ser humano. Investigaciones relacionadas con la Psicología Positiva (Peterson y Seligman, 2004) y la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), ponen énfasis en la necesidad de promover estudios que se dirijan hacia el desarrollo de las fortalezas, virtudes y habilidades de las personas siendo esto un motor para su construcción integral.

Según Mayer y Salovey (1997:10), *“la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”*. Las investigaciones educativas consideran que estas habilidades deben ser trabajadas desde niño y, por tanto, tienen que estar presentes en la escuela desde la Educación Infantil (Bisquerra, 2011a).

De esta forma, comienza a surgir la educación emocional. La educación emocional se entiende como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social”* (Bisquerra, 2005). La educación emocional *“tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales y el bienestar. Se basa en el principio de que el bienestar es uno de los objetivos básicos de la vida personal y social.”* (Bisquerra, 2011b:17).

Estos autores consideran que es posible trabajar la regulación emocional en las aulas, lo que no significa que sea una tarea fácil de hacer. Palomera (2009)

citado por Bisquerra (2011a) realiza un listado de prácticas pertinentes para trabajar las emociones en la escuela: asignar espacios y tiempos al bienestar, ejercitar la relajación, crear momentos divertidos, promover el sentido del humor, realizar actividades grupales, favorecer una organización flexible y democrática, tener expectativas positivas del alumnado, utilizar un lenguaje positivo, etc.

Educación patrimonial para atender a la diversidad desde las emociones

La normativa educativa referente al currículo de la Educación Primaria tiene como objetivo en esta etapa “aprender a vivir en sociedad, conociendo los mecanismos fundamentales de la democracia y respetando las reglas de la vida colectiva”. Por tanto, el área de Ciencias Sociales tiene especial relevancia para el desarrollo de todo el alumnado atendiendo a sus características y contribuyendo a la construcción de la sociedad.

Aprender a desarrollarse en la sociedad conlleva dar un valor positivo a las diferencias y enseñar partiendo de la idiosincrasia del alumno a través de estrategias colaborativas. (Gómez y Ainscow, 2014). El alumnado, en Ciencias sociales, debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, así como asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, desde el respeto a los valores (Orden del 17 de Marzo de 2015).

La educación emocional puede ayudarnos a trabajar el desarrollo global del alumnado promoviendo la construcción de ciudadanos capaces de convivir en nuestra sociedad respetando los derechos humanos y las libertades fundamentales, a través del conocimiento de las emociones y la regulación de las mismas.

Para ello, utilizar la Educación Patrimonial desde un enfoque simbólico-identitario puede evocar diferentes emociones que permitan trabajar la gestión de las mismas, afianzar la identidad del individuo y provocar la consecución de objetivos tan importante para esta como la conservación del patrimonio.

Álvarez (2013) considera que las emociones pueden ser trabajadas, siguiendo los métodos de la pedagogía más actual, a través del patrimonio conservado en museos. De esta forma, expone que los museos se pueden convertir en instrumentos potenciales de transmisión de valores éticos y educar en lo emocional y además la educación emocional y sentimental en contextos museísticos es una alternativa capaz de dar respuesta a objetivos fundamentales de nuestra época.

Marín (2013) defiende que la Educación Patrimonial puede ayudarnos a trabajar el respeto de la diferencia. No obstante, consideramos que además el estudio del patrimonio en el aula puede ser útil para trabajar la educación emocional y a través de las emociones conseguir que el alumnado con necesidades educativas especiales trabaje procesos psicológicos básicos tales como la atención, la percepción o la memoria.

Iglesias (2006) explica una experiencia realizada con enfermos de Alzheimer en el cual se trabaja el recuerdo a través del patrimonio. Esta experiencia nos

muestra que es posible trabajar las demandas del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la Educación Patrimonial y Emocional.

2. PROPUESTA METODOLÓGICA

El objetivo principal de la investigación pretende analizar, contratar y describir actividades, estrategias y recursos didácticos para desarrollar las emociones a través de la Educación Patrimonial para atender la diversidad del alumnado en Educación Infantil y Primaria.

Nuestra investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa. Concretamente, nos decantamos por elaborar dos historias de vida siguiendo el diseño de García (2015) y un estudio de caso¹, de maestros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial, intentando conocer los significados que los propios maestros y maestras dan a los acontecimientos y prácticas que han venido desarrollando en su trayectoria vital y profesional, y que hacen que estas sean de relevancia para constituir un objeto digno de análisis no solo educativo sino también social, poniendo especial énfasis en sus actuaciones relacionadas con educación emocional, educación patrimonial y atención a la diversidad.

Nos decantamos por llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa. Creswell (1998) justifica el uso de la historia de vida cuando el investigador tiene que estudiar un individuo particular por cuatro motivos posibles, bien porque tiene un problema, porque tiene una carrera distinguida, porque es alguien reconocido o alguien que tiene una vida ordinaria. En nuestro caso, consideramos que los tres docentes se caracterizan por haber trabajado la educación patrimonial, la educación emocional y estar altamente sensibles con la atención a la diversidad en el aula.

Nos parece la forma más apropiada para nuestra investigación buscando como Van-Manen (2003:104) “descubrir algo *revelador, algo significativo, algo temático en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significados de ellos*”. Realizamos los relatos pretendiendo extraer buenas prácticas para trabajar las emociones a través del patrimonio poniendo especial interés en la repercusión en la diversidad del alumnado. Consideramos que, concretamente, el alumnado con necesidades educativas especiales puede beneficiarse de las prácticas inclusivas que han utilizado los docentes a lo largo de sus trayectorias elaborando a través del análisis de su historia vital un catálogo de actividades, recursos y estrategias que hayan utilizado para trabajar las emociones a través del patrimonio y hayan funcionado considerablemente con el alumnado con necesidades educativas especiales.

1 En este trabajo solo explicaremos de las historias de vida.

Para el desarrollo de las historias de vida vamos a seguir las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996) adaptándolas a la técnica etnográfica que vamos a utilizar. Las fases son las siguientes:

A. Fase preparatoria

En esta fase inicial de la investigación cualitativa se diferencian dos etapas: reflexiva y diseño. En la primera etapa, vamos a construir y establecer nuestro marco teórico-conceptual sobre los fenómenos educativos relacionados con educación patrimonial, educación emocional y atención a la diversidad. Es en esta primera etapa, reflexiva, donde vamos a realizar la elección del tópico que queremos estudiar que ha estado muy supeditado a cuestiones personales, creencias de la investigadora y al desarrollo profesional de la misma. Para ello, hemos realizado un proceso de “embudo” partiendo de una temática general como era la atención a la diversidad hasta llegar al tópico que seleccionamos: trabajar las emociones a través de la educación patrimonial para la atención a la diversidad. En esta fase realizaremos la búsqueda bibliográfica teniendo en cuenta las palabras clave de la investigación como son patrimonio, educación patrimonial, educación emocional y atención a la diversidad.

La segunda etapa de esta fase, como vemos en la figura, es el diseño de la investigación. En esta etapa nos hemos planteado qué diseño se ajustaba más a nuestra formación, experiencia y opción ético-política, qué o quién iba a ser estudiado, qué método de investigación era más adecuado, qué técnicas utilizamos para recoger y analizar los datos, desde qué perspectiva, o marco conceptual, se irán a realizar las conclusiones de la investigación. Posteriormente, realizamos la selección de los participantes, que en nuestro caso, son dos maestras y un maestro de Educación Primaria, Educación Especial y Educación infantil.

Como instrumentos, vamos a utilizar la entrevista en profundidad, los biogramas, el diario de campo, las fotografías, las grabaciones en video, objetos representativos, análisis de documentos, etc.

En este momento también decidimos, dejando abierto a cambios, cómo se iba a realizar el análisis de datos, escogiendo el método deductivo utilizando el programa Atlas Ti.

Se solicitarán los permisos pertinentes.

Como resultado de esta etapa, podíamos exponer una propuesta de los que sería nuestra investigación.

B. Trabajo de Campo

Nuestro acceso al campo se realizará de forma intensiva con cada uno de los participantes, es decir, realizaremos cada una de las fases de la historia de vida con los dos participantes simultáneamente de forma que el proceso pueda ser enriquecedor contrastando y mejorando las dos historias de vida.

La selección de los casos se va a realizar a través de un muestreo intencional siguiendo algunos criterios: más de diez años de trayectoria en la carrera docente, llevar a cabo diferentes programas de innovación educativa, haber desarrollado planificaciones docentes relacionadas con la Educación Patrimonial y trabajar las emociones en su aula.

Así, queremos utilizar diferentes sistemas de observación como el diario, las fotografías (caja de vida), etc.; de encuesta como entrevistas en profundidad.; o el análisis de documentos, elaboración de biogramas y grupos de discusión. Poco a poco recopilando la información y dirigiéndola hacia un punto concreto.

Tras el acceso al campo, nos adentraremos en la recogida productiva de datos. Es en este momento. En este tiempo, es muy importante la recogida de la información y la organización de la misma mediante el diario, las entrevistas, las transcripciones, etc. todo ello elaborado en nuestro ordenador. Comienza el análisis de los datos, y por tanto, comenzamos a referenciar datos que deben estar bien ordenados y organizados en los diferentes sistemas de recogida que vamos a utilizar.

En este momento, comenzaremos a triangular los datos que hemos obtenido con los diferentes instrumentos y se lo enseñamos a los participantes para confirmar el rigor de nuestra investigación.

C. **Fase analítica**

Nuestro análisis de la información debe realizarse a la vez que el trabajo de campo. De esta forma, se dará a la vez que realizamos la recogida de la información para así ir complementando los datos que nos vayan haciendo falta.

Para realizar el análisis de la información, utilizaremos un procedimiento sistemático a través de un sistema de categorías que nos servirá para seguir el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos y obtención de resultado y verificación de las conclusiones.

D. **Fase Informativa**

Es la fase en la cual elaboraremos el informe y los artículos de difusión. Para ello, intentaremos dar al informe una construcción adaptada al contexto en el cual se va a defender, el contexto académico, siguiendo el formato de compendio de artículos.

Se elaborará un informe, que se presentará a los participantes para que estos nos devuelvan sus opiniones, como medio para verificar las conclusiones.

3. RESULTADOS FUTUROS Y CONCLUSIONES

Los resultados y conclusiones que esperamos se encaminan hacia la consecución de un catálogo de actividades, recursos y estrategias didácticas para trabajar las emociones con alumnado con necesidades educativas especiales a través de la educación patrimonial. Consideramos que la elección de tres docentes con trayectorias significativas en sus carreras profesionales, que se caracterizan por desarrollar experiencias innovadoras y trabajar la educación emocional y el patrimonio, puede ayudarnos a extraer de sus historias las actividades, estrategias y recursos que han trabajado y han funcionado con el alumnado, lo que nos puede ayudar a desarrollar programas de intervención más adecuados para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Apoyándonos, en la tesis de Gómez (2012) vemos como las actitudes en el profesorado y los equipos directivos ante la diversidad influyen directamente en el desarrollo de propuestas, actividades y recursos más o menos inclusivas. Es por ello que pensamos que el estudio de las trayectorias docentes de maestros o maestras que tengan actitudes positivas ante la diversidad y que además utilicen el patrimonio, recurso muy óptimo para trabajar con las necesidades del alumnado, puede haber provocado el uso de actividades, estrategias y recursos que pueden conformar un catálogo para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Además, apoyados en investigaciones tales como Iglesias (2006) esperamos comprobar que la Educación Patrimonial puede ser utilizada para trabajar algunas dificultades que aparecen en alumnado con necesidades educativas especiales, más concretamente en alumnos con trastorno del espectro autista y trastorno del déficit de atención con o sin hiperactividad.

Por otro lado, como vemos en Álvarez (2006) creemos que la educación emocional puede ser trabajada a través del patrimonio y ser beneficiosa para afianzar a su vez objetivos básicos de la Educación Patrimonial como la conservación del patrimonio y el desarrollo de la identidad de las personas.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth & Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.
- Álvarez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22, 93-116.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y maestros*, 337, 1-4.
- Bisquerra, R. (2011). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011a). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA:SAGE Publications, Inc.
- Cuenca, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Cuenca, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J.M. y López, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1), pp. 19-35.
- Cuenca, J.M., y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En Calaf, R. y Fontal, O. (eds.) *Miradas al patrimonio* (pp.51-71). Oviedo: Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56,19-26.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-44.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2(23), 19-28.

- Iglesias, P. (2006). El valor terapéutico del patrimonio. El trabajo con enfermos de Alzheimer en el Museo Etnológico en Ribadavia. *PH Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 58, 110-112.
- Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulse*, 36, 115-132.
- Martín, M. y Cuenca, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 33-54.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía
- Peterson, C. y Seligman, E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press y American Psychological Association.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

¿QUÉ IMAGEN TIENE EL ALUMNADO DE SECUNDARIA SOBRE UNA MONARQUÍA DEL SIGLO XVI? SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS DETECTADOS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA

Marcos Guillén Franco

Facultad de Educación
Universidad de Zaragoza
609093@unizar.es

1. INTRODUCCIÓN: LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LOS ESTUDIANTES

«Los conocimientos previos del estudiante juegan un papel substancial y propio en el proceso de aprendizaje que, a modo de filtro, condiciona la eficacia de la actividad docente, por un lado, y, por otro, el rendimiento final del alumno» (Bernad, 1993:15). De esta forma, sin pretender entrar en los concienzudos debates sobre el cambio conceptual (Carey, 1985; Posner et al., 1988; Pozo, 1999; Oliva, 1999; Marín, 1999), en el presente trabajo se parte de la base de que todos los estudiantes, cuando llegan a Secundaria, tienen una serie de ideas que han ido adquiriendo tanto en su proceso formativo anterior -educación formal- como en su experiencia cotidiana -educación no formal e informal.

Así, en lugar de ver la mente de estos como una pizarra en blanco, habría que entenderla como un conjunto de «preconcepciones», «concepciones alternativas», «creencias inocentes», etc. Dependiendo del investigador los podemos encontrar con un nombre u otro, pero lo que parece claro es que estos conocimientos previos interfieren en el proceso de aprendizaje, ya que suelen diferir de los contenidos a enseñar en muchos casos. Sería un error verlos como simples conjeturas que pueden ser fácilmente descartados, puesto que las teorías de la infancia y muchas de las informaciones asimiladas en la escuela son como grabados permanentes en la mente (Gardner, 2004). Por lo tanto, deben ser tenidos muy en cuenta si se quiere que los estudiantes de Secundaria los reemplacen para obtener así un aprendizaje satisfactorio.

Para lograr esta meta, el primer paso es detectarlos. Tarea que no resulta nada fácil puesto que estas ideas previas no se activan sin más, ya que muchas veces ni el propio estudiante es consciente de que las tiene (Pozo, 1999). Por lo tanto, se requiere que sean activadas desde el exterior. Es entonces cuando la figura del profesor adquiere relevancia, ya que debe hacer aflorar esas con-

cepciones previas erróneas -*misconceptions*- para ayudar a los alumnos a modificarlas (Bernad, 1993). Mediante el sistema memorístico-repetitivo tradicional es prácticamente imposible conseguirlo, puesto que el estudiante se limita a repetir un discurso ya elaborado por el profesor o por el libro de texto. Sin embargo, si realiza un ejercicio de argumentación en lugar de repetición, se ve obligado a movilizar sus ideas previas. Ahí es cuando sus conocimientos implícitos salen a la luz y se puede empezar a trabajar para reemplazarlos por ideas científicamente aceptadas.

A continuación se presenta una experiencia de empatía histórica, centrada en la monarquía de Felipe II y pensada para estudiantes de 2º de la ESO, cuyo objetivo era que estos no se limitaran simplemente a memorizar sino que, por el contrario, reflexionaran entorno a una época pasada y fueran capaces de dar sentido a las acciones de los sujetos que en ella vivieron¹. Durante su puesta en práctica, afloraron una serie de concepciones previas que tienen los estudiantes sobre una monarquía del siglo XVI, las cuales pueden servir al profesorado de Ciencias Sociales para conocer mucho mejor los conocimientos preexistentes en sus alumnos y poder actuar en consecuencia. Cuanta más información recabe del discente, mayores serán las posibilidades de éxito en el proceso de aprendizaje.

2. ¿CÓMO DETECTAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE EMPATÍA HISTÓRICA?

Las experiencias de empatía histórica no son ninguna novedad, al menos en el ámbito anglosajón, donde llevan poniéndose en marcha desde los años 80 como una vía más del paso de una enseñanza transmisiva de contenidos a una enseñanza de capacidades y procedimientos propios de la Historia como disciplina. Un cambio en las formas de enseñanza y aprendizaje al que están estrechamente ligados los contenidos históricos sustantivos y los conceptos de segundo orden o procedimentales propios del trabajo del historiador. Entre ellos, aparece la propia empatía histórica entendida como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se va aprendiendo. Se debe a que con estos ejercicios se fomenta el aprendizaje centrado en la comprensión de los fenómenos históricos y no en la simple memorización y posterior repetición.

1 La preparación, el diseño, la ejecución y los resultados obtenidos a partir de esta experiencia de empatía histórica pueden ser consultados en Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. [En línea] *Clío: History and History teaching*, 42 (2016). Accesible en: <http://clio.rediris.es/n42/articulos/guillen2016.pdf>.

Precisamente, en esta línea de transformación metodológica se diseñó una experiencia de empatía histórica para 28 alumnos de 2º de la ESO basada en dos casos enormemente sugerentes del siglo XVI: uno con el corsario inglés John Hawkins como protagonista y otro centrado en el bandolero aragonés Lupercio Latrás. A partir de ellos se pudieron trabajar, durante tres días, una serie de dimensiones contextuales características de la monarquía de Felipe II: comunicaciones lentas y poco eficaces; dificultad para reconocer a personas ajenas por la falta de imágenes; escasez de información en la época ante la falta de registros y documentos; fronteras poco vigiladas; fuerzas de represión de la violencia poco preparadas y con escasos efectivos; necesidad de hombres en las tropas reales; ejércitos poco profesionales y con escasos requisitos para formar parte de ellos.

Para trabajar cada una de ellas, además de los dos casos mencionados, se utilizaron fuentes primarias y secundarias -previamente seleccionadas y editadas para adecuarlas a su nivel-, extractos de películas y vídeos. Su cometido era el de ayudar al estudiante a ir reflexionado sobre las dimensiones trabajadas y, además, permitían que el ejercicio no quedara reducido a un mero juego de imaginación. Como mantiene Davis (2001:4) en referencia a la empatía histórica: «siempre está restringida por las evidencias». Una vez vistos estos materiales de apoyo, se planteaban una serie de preguntas que cada estudiante debía responder de manera individual en su propia hoja, las cuales eran recogidas al finalizar la clase para poder analizar sus reflexiones posteriormente.

Por ejemplo, tras ver un extracto de la obra de Lynch (2000) en el que se describe cómo los habitantes de un pueblo costero de Asturias se fueron a esconder cuando no reconocieron que la flota que llegaba a su puerto era la que transportaba a su nuevo monarca Carlos I, se preguntaba: «Al ver la reacción de los vecinos, ¿qué opinas sobre el acceso a la información que tenían los habitantes de una pequeña localidad asturiana en el siglo XVI? ¿Hoy habría pasado lo mismo?»

De este modo, el rol del docente debe ser el de facilitador del desarrollo de la empatía histórica a través de una buena selección de materiales y del planteamiento de preguntas adecuadas para sonsacar al estudiante sus ideas. Por lo tanto, en la línea de lo que plantea Davis (2001:9) en referencia al papel del profesor en los ejercicios de empatía histórica: «Ellos ofrecerán preguntas y sugerirán opciones. Ofrecerán ayuda con evidencias y fuentes adicionales. Animarán a los estudiantes a desarrollar perspectivas alternativas en lugar de coger una única explicación». En definitiva, gracias a los ejercicios de empatía histórica se alienta al estudiante a movilizar sus conocimientos implícitos, ya que al no limitarse a repetir lo que dicta el profesor, se ve obligado a desarrollar su capacidad de indagación y de reflexión interna. Esto permite al docente detectar sus ideas previas cuando analiza sus respuestas.

3. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS PREVIOS FUERON DETECTADOS EN ESTA EXPERIENCIA?

Tanto al leer sus respuestas escritas como al escuchar sus reflexiones en voz alta durante el transcurso de la experiencia, se pudo comprobar que existen una serie de ideas generales sobre elementos concretos de la época estudiada que se repiten continuamente, es decir, se pudo constatar la existencia de unos conocimientos previos generales sobre el siglo XVI².

- En primer lugar, respecto a su visión de la figura del rey resulta curioso lo asentada que tienen la idea de la pirámide estamental, ya que muchos estudiantes lo ven como un ser omnipotente que controla todos los movimientos de sus súbditos. Considero que es porque desde Primaria se explica el orden social de la Edad Moderna a partir de la pirámide estamental; una imagen que tiene un gran impacto y queda permanentemente grabada en el cerebro, pero que, desde mi punto de vista, genera en ellos una visión muy simplificada de la época a la que luego recurren constantemente cuando tienen que argumentar sus respuestas. Algo que se aprecia en respuestas como: «La población sólo podía hacer lo que les dijera su rey».
- Asimismo, en ocasiones, más que de nobles del Antiguo Régimen, parece que están hablando de grandes empresarios o de políticos corruptos que logran evadir la justicia a pesar de haber cometido graves delitos. Por lo tanto, no hablan de nobleza como estamento privilegiado en la época sino que dan una explicación de la misma basada en el presente.
- También llama la atención lo difícil que les resulta entender el funcionamiento de un ejército en el siglo XVI, con unos soldados poco profesionales que no eran precisamente un alarde de ética y civismo. Debido al enorme peso que tiene sobre ellos la imagen del ejército actual, difundida a través de videojuegos, anuncios en la televisión, películas, etc., son incapaces, en su mayoría, de dejarla a un lado cuando hablan de un ejército en épocas pasadas. Se observa claramente en respuestas como: «Si hacen eso es porque no tenían mucho honor y sentido de la justicia en la época» o «A mí me parece mal porque con soldados así yo no me sentiría segura».
- Algo similar ocurre con su visión de la justicia en el siglo XVI, ya que muchos parten de la idea actual de que todo delito cometido debe ser castiga-

2 Todas las valoraciones que se van a mostrar a continuación están apoyadas en los datos obtenidos al realizar mi Trabajo Fin de Máster correspondiente a la titulación de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el cual recibió el Premio a Mejor TFM del curso 2015-2016. Dichos datos pueden ser consultados en el Anexo 5 de: Guillén, M. (2016). *Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación. Disponible en: <https://zaguan.unizar.es/record/58714/files/TAZ-TFM-2016-431.pdf>.

do y no son capaces de imaginar un sistema judicial y penal que no estaba tan avanzado como el de ahora ni se basaba en los valores democráticos y de igualdad actuales. Por ejemplo, cuando se les preguntaba si creían que Felipe II se enteró de todos los viajes que hizo Lupercio Latrás al otro lado de los Pirineos para comerciar con los hugonotes -protestantes franceses enemigos del rey-, hubo varias argumentaciones de este tipo: «Yo creo que no se entera ya que si se hubiera enterado le habrían detenido por hablar y hacer contrabando con los hugonotes y lo habrían llamado traidor» o «No, porque si se hubiese enterado de todos los viajes, lo habrían parado mucho antes o incluso lo habrían encarcelado o ejecutado».

- Por otro lado, la imagen que algunos de ellos dan de la época demuestra el enorme impacto que tienen las películas y series históricas. El problema es que algunos no son capaces de separar la ficción de la realidad y tienen una perspectiva de la época propia de una película de aventuras con unos personajes capaces de realizar cualquier hazaña, al más puro estilo de figuras como Robin Hood o el Conde de Montecristo.

El profesorado de Ciencias Sociales debe tener en cuenta que cuando trabaja en clase un contexto histórico pasado -en este caso el del siglo XVI- existen ya en los estudiantes una serie de ideas generadas a partir de cursos escolares previos y también de su experiencia diaria fuera de las aulas -televisión, videojuegos, entorno familiar, etc. Gracias a ejercicios en los que los estudiantes deben reflexionar y no sólo memorizar, como los de empatía histórica, estos conocimientos previos pueden ser detectados y a partir de ahí sería conveniente empezar a trabajar para modificarlos y reemplazarlos por contenidos científicamente aceptados. Precisamente, algunos de los materiales de apoyo usados en esta experiencia fueron de gran ayuda para conseguir esa transformación.

4. MATERIALES RECOMENDADOS PARA CONSEGUIR UNCAMBIO CONCEPTUAL

Como se ha mencionado anteriormente, en los ejercicios de empatía histórica es fundamental una buena selección de materiales para poder trabajar con los alumnos en el aula, puesto que la empatía histórica no consiste en imaginar libremente sin ninguna base. De todos los usados, hubo dos que despertaron una enorme curiosidad inicial en los estudiantes y que, además, sirvieron para detectar sus preconcepciones sobre el siglo XVI.

El primero de ellos fue este extracto de Lynch (2000:25).

El 18 de septiembre de 1517, la flota de 40 barcos que transportaba al joven Carlos I y a su corte llegó a España, concretamente a un pueblo costero de Asturias. La población local, al verlos, huyeron armados con palos y cuchillos.

Sólo regresaron cuando se les informó de que quien había llegado no era un enemigo, sino su rey.

El segundo de ellos fue esta adaptación de un fogaje de las localidades osenses de Fonz y Cofita elaborado en 1495, extraído de Martínez (2013:387):

Antoni FERRER	Jaume PORQUET
Macián ROMEU	Martín de MORRIELLO
TORRENT	Jaume d'ALFOZ
Pere de CORRIANA	Domingo de ENERA
Miquel de lo CASTRO	Johan de CARRERA
Miquel de CONLLORT	Jaume la PORTA
Ramón del SPITAL	Domingo de NICOLAU
Miquel BARASONA	Pascual de AGUILANIEDO
Antoni PURROY	Julián FERRER, miserable
Johan BARO	Unas pupilas catalanas, miserables
Pere d'ESTRANYA	La viuda de AGLANEDO, miserable
Anthoni BARBA	La viuda de PELEGRÍ, miserable
Montserrat PELLEGRÍ	Una muxer forastera
Pere CERBUNA	Hun hombre baldado

Al leer en voz alta el primer extracto, la primera reacción de los estudiantes fue la de reírse y pensar que ellos eran mucho más listos que aquellos asturianos. Esta primera reacción es bastante lógica, ya que están totalmente acostumbrados a ver diariamente las caras de sus gobernantes al haber crecido en una sociedad marcada por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información. Al ver el fogaje, sus primeras valoraciones fueron: «¿Por qué sólo tienen un apellido?»; «¿Por qué no ponen el nombre de las mujeres?»; «Tienen muchas faltas de ortografía». Acostumbrados a tener DNI, pasaportes, etc., les extrañó mucho esta forma tan rudimentaria de registrar a la población.

De esta forma, gracias a sus reacciones al ver ambos materiales, pude comprobar lo mediatizados que están por su situación actual y que muchos daban por sentado que el acceso a la información que tenían en el siglo XVI era igual que el nuestro y que sus sistemas de registro eran igual de eficientes que hoy en día. Aunque a los docentes puedan sorprender este tipo de reflexiones, se deben tener muy en cuenta, ya que es la base de la que parten muchos de los alumnos. Si se pasan por alto, se corre el riesgo de dar por entendidos conceptos que para un profesor ya están muy asimilados pero que no son tan obvios en la mente de un estudiante. Si no se detectan y no se actúa sobre ellos, estarán interfiriendo en su proceso de aprendizaje.

El aspecto más positivo de los dos materiales que se acaban de mostrar es que, además de permitir detectar alguno de sus conocimientos previos, sirvieron a los estudiantes para reemplazarlos por reflexiones mucho más acordes a las que puede hacer un historiador. Por lo tanto, propiciaron un cambio conceptual. Al preguntarles posteriormente que cómo un contrabandista y bandolero como Lupercio Latrás pudo cruzar la frontera con Francia en tantas ocasiones y con tanta libertad para comerciar con los hugonotes, algunos de ellos ya hicieron alusión a la escasez de registros y a la falta de información que había en la época, lo que provocaba un escaso control de las personas y facilitaba, por lo tanto, la movilidad de un lado a otro.

Lógicamente, no todos lo consiguieron, ya que varios estudiantes siguieron contestando a la pregunta en base a sus concepciones previas. No es de extrañar, puesto que, como se ha dicho en la introducción, estas preconcepciones deben ser entendidas como grabados en la mente difíciles de borrar. Sin embargo, caben motivos para la esperanza al pensar que con una buena preparación y una buena selección de los materiales a usar en clase, se puede favorecer el cambio conceptual en los estudiantes de Ciencias Sociales.

5. CONCLUSIONES

Cuando los estudiantes acceden a la ESO, traen consigo una serie de conocimientos que han ido adquiriendo previamente. En el caso de que estos sean erróneos, algo que ocurre con frecuencia, el proceso de aprendizaje del alumno puede verse interferido. Por eso, el profesorado debe permanecer muy atento para detectarlos. Una buena forma de lograrlo, en el caso concreto de las Ciencias Sociales, es mediante actividades que tengan como objetivo hacer reflexionar sobre un contexto histórico pasado en lugar de limitar el aprendizaje a un mero ejercicio de memorización. Un ejemplo de ello serían las experiencias de empatía histórica, puesto que obligan al alumno a movilizar sus ideas previas para así reflexionar en torno a una época pasada. Una vez detectados estos conocimientos previos, es cuando se puede empezar a trabajar con materiales apropiados para reemplazarlos por conceptos científicamente aceptados. De este modo, se puede alcanzar un cambio conceptual que permita a los estudiantes obtener un aprendizaje de las Ciencias Sociales mucho más adecuado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashby, R. y Lee, P. (1987). Children´s Concepts of Empathy and Understanding in History. En Portal, Ch. (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-68). Londres: Falmer.
- Bernad, J. A. (Dir.). (1993). *Modelo de intervención didáctica en la universidad utilizando los conocimientos previos del alumno. Informe final (1991-1993)*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Davis, O. L., Yaeger, E. A. y Foster, S. (eds.). (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Barcelona: Paidós.
- Lynch, J. (2000). *Carlos V y su tiempo*, Barcelona: Crítica.
- Marín, N. (1999). Del cambio conceptual a la adquisición de conocimientos. Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual de J. M. Oliva. [En línea] *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), pp. 109-114. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21564/21398>
- Martínez, J.M. (2013). *Historia de Fonz. De los orígenes al siglo XX*. Monzón: Centro de Estudios de Monzón y Cinca Medio- Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Oliva, J. M. (1999). Ideas para la discusión sobre las concepciones de cambio conceptual. Comentarios acerca del artículo «Delimitando el campo de aplicación del cambio conceptual» de N. Marín [En línea] *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (1), pp. 115-117. Accesible en: www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21565/21399
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1988). Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. En Porlán, R. García, J. E. y Cañal, P. (comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, (pp. 89-112). Sevilla: Díada. Traducción de: Accomodation of scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. [En línea] *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), pp. 513-520. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21616/21450Rodr>
- Vélez, J. A. (2013). *Apuntes sobre la teoría del cambio conceptual*. Medellín: Universidad de Colombia. Recuperado el 23 de diciembre 2016, de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11752/1/70113974.2013.pdf>

¿CÓMO APRENDE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA EL ESTUDIANTADO EN CONTEXTOS DE LA CULTURA DIGITAL?

Miguel A. Jara

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
mianjara@gmail.com*

María Esther Muñoz

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
meriester@hotmail.com*

Víctor A. Salto

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
victorsalto26@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

Los escenarios actuales demandan de la escuela la formación de ciudadanías competentes con los desafíos de la cultura digital. Esto se ha constituido en materia de debate pedagógico y en una proliferación de investigaciones sobre los límites y posibilidades que la nueva tecnología -fundamentalmente internet y lo digital- imprimen a la producción y comunicación del conocimiento. Las expectativas, en el campo educativo, son cada vez mayores y exigentes, sin embargo deberíamos entenderlas como un cambio cultural gradual que, antes que nada, implica una formación para incorporarlas en las prácticas educativas porque, de hecho, ya están presentes en las prácticas sociales cotidianas.

La cultura digital plantea un nuevo paradigma, no solo en la vida cotidiana, sino también en el ámbito educativo y, evidentemente, ha llegado para quedarse, con otras lógicas a las “viejas” tecnologías utilizadas en la enseñanza. Esta revolución en la estructura tecnológica otorga, a esta época, una nueva racionalidad, nuevos modos de conocer y de relacionarse con el conocimiento. Por tanto la ciencia plantea nuevos desafíos y vínculos con la racionalidad que ha configurado, por décadas, un modo de conocer y también de las formas de distribución, acceso y construcción del conocimiento.

Los ritmos acelerados de los cambios no siempre tienen un correlato con lo que acontece en la escuela. A diferencia de otros campos, la educación obligatoria tiene otros tiempos, aunque, paradójicamente, se nutra de los avances y desarrollo de la ciencia. Existe una cultura institucional que, en algunos casos, se impone como un obstáculo difícil de asir. La tradición pedagógica y las prácticas educativas ancladas en viejos paradigmas son resistentes al cambio y ello, probablemente, se deba a las políticas educativas públicas que no logran “ajustarse” y dar respuestas “estructurales” a los cambios culturales y sociales de compleja realidad, por un lado, y por el otro, la formación inicial del profesorado para ofrecer posibilidades de construir en el devenir de esos cambios.

Se trata de comprender la complejidad de estos cambios, complejidad que no solo se reduce a la “novedad” del desarrollo tecnológico, sino y fundamentalmente, a cómo estos cambios generan una nueva cultura de aprendizaje mediada por los artefactos, dispositivos y/o máquinas/herramientas. Para el caso que nos convoca, analizar para comprender cómo la cultura digital configura nuevos modos de aprender y de relacionarse con el conocimiento escolar, es un desafío. Somos conscientes que en esta época conviven tradiciones e innovaciones, crisis y conflictos, certezas e incertidumbres, cuestiones que, al mismo tiempo, interpelan las estructuras identitarias de las prácticas educativas e institucionales.

La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia ofrece un nuevo modo de concebir y experimentar el mundo, es decir, otras racionalidades de percepción y concepción de la temporalidad humana. La velocidad, el hipertexto, las redes, la web, los software, entre otros tantos, plantean a los/as sujetos nuevos conceptos para la comprensión de la dinámica social y las representaciones que en ella se configuran.

Nos encontramos en un tiempo de sociedades interconectadas, sin embargo, aún falta mucho para que se superen brechas de desigualdad entre los pueblos y las comunidades, dado que la nueva tecnología no es accesible a todos/as. Esta brecha se ve claramente entre aquellas instituciones educativas que poseen los dispositivos tecnológicos y las que no los poseen. Para las primeras, estas nuevas tecnologías han contribuido a la creación e innovación de otras experiencias educativas; mientras que para las segundas, este desarrollo tecnológico sigue siendo una preocupación y desafío.

Nuestro objeto de investigación no son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ni tampoco dar cuenta de las características e importancia que estas tienen en cuanto al desarrollo de la comunicación en red a partir de la incesante actualización e innovación en los aparatos tecnológicos, informáticos y/o electrónicos. Sobre ello abundan las producciones en diversos campos de conocimiento. Por el contrario, reconociendo esta vasta producción y su implicación en el ámbito educativo, nos interesa saber cómo en este marco, se configura y dimensiona una nueva cultura de aprendizaje y de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y cómo esta mediación informática de

aparatos interconectados, se constituyen en una herramienta, soporte, recurso y/o estrategia, es decir, en un medio para generar esas otras formas de aprender y de enseñar contenidos sociales.

En definitiva, se trata de conocer y comprender como las tecnologías y agencias culturales impactan en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social e histórico, cuáles son las modalidades y condiciones de recepción y apropiación para contornear alcances y límites, sentidos y usos de la cultura digital en situación de aprendizaje escolar.

2. CONTEXTOS EDUCATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación, hemos procurado indagar para analizar críticamente la red de vínculos entre medio de comunicación, nuevas tecnologías y conocimientos sociales enseñados a fin de construir dispositivos pedagógicos didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en instituciones educativas de los tres niveles de enseñanza, en algunas escuelas de las provincias de Río Negro y Neuquén. Para ello hemos realizado trabajos de campo que nos posibilitaron construir diversos casos y desarrollar un trabajo colaborativo con los/as profesores/as que enseñan ciencias sociales o historia.

Los dos casos que presentamos en este trabajo corresponden a clases de ciencias sociales en un séptimo grado de una escuela primaria de la ciudad de Cipolletti¹ y a clases de historia en un primer año del Centro de Educación Media N° 41 de la Ciudad de Neuquén capital².

La opción metodológica, en una investigación cualitativa crítica como la nuestra, se centró en la construcción y el estudio de casos y en el trabajo colaborativo. En los casos que presentamos implicó un proceso de varias acciones para la tercer etapa³ de la investigación: contacto con la escuela, entrevistas

1 En el caso de la escuela primaria, la institución de referencia, por más de medio siglo, forma a niños y niñas provenientes de barrios populares de la ciudad y permanentemente promueve acciones y proyectos educativos con la finalidad de incorporar nuevos modos de pensar la educación, entre ellos, la utilización de las nuevas tecnologías digitales para crear, junto al estudiantado, conocimientos significativos. El compromiso de docentes y equipo directivo se ve reflejado en las acciones que se difunden en un blog escolar (<http://escuela234cipolletti.blogspot.com.ar/>).

2 El establecimiento educativo provincial -si bien no se haya inscripto en programas educativos nacionales o provinciales que promuevan el uso de dispositivos digitales- posee con una infraestructura tecnológica (equipos de audio y video, proyectores, y sala de video). Los estudiantes desde su ingreso al primer año de estudios cuentan con una computadora portátil que es ofrecida por la escuela. Aunque en la práctica su utilización solo se asume para espacios curriculares como la asignatura informática.

3 En una primera etapa construimos un cuestionario con la finalidad de indagar sobre algunos aspectos que nos interesaron para conocer qué y cómo se enseña en la clase de

en profundidad con docentes que accedieron a trabajar con el equipo de investigación, observaciones de clases, construcción de secuencias didácticas en forma colaborativa con dispositivos tecnológicos, puesta en acto y registros de la secuencia, evaluación y reflexión con los docentes después del desarrollo de cada momento/clase de la secuencia lo que implicó ajustes y/o reformulaciones de la propuesta y una evaluación final, provisoria, sobre la experiencia.

En otros escritos⁴ hemos avanzado en el análisis de algunas de las etapas y dimensiones de este proceso. Aquí comenzaremos con el dispositivo construido con el profesorado, para luego analizar algunos aspectos sobre el aprendizaje, que nos interesa compartir.

3. LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON DISPOSITIVOS DIGITALES

Historia del movimiento obrero argentino en la clase de ciencias sociales.

El recorte de contenidos, sobre el que se organizó la secuencia didáctica, aborda la historia del movimiento obrero argentino en el contexto de los procesos históricos que van de 1930 a 1955. El desarrollo de la secuencia demandó 6 clases de 80 minutos cada una, dos veces a la semana. En cada clase la docente trabajó diversos recursos (videos, libros de textos, netbook, material elaborado por la docente) como estrategias para desarrollar el contenido.

Cada clase planificada estuvo trabajada con momentos de presentación del contenido a partir de explicación de la docente, lectura de información y videos; para luego producir digitalmente las actividades al grupo clase. Son clases que

historia y/o ciencias sociales con la cultura digital y en un segundo momento realizamos entrevistas en profundidad, que nos permitieron seleccionar y construir casos.

- 4 Solo por nombrar algunos de las últimas presentadas en eventos científicos: Jara, M.A.; Moreno, T.; Tirachini, A. "Enseñar Ciencias Sociales e Historia en la cultura digital. Experiencias e innovaciones" en las 6ta. Jornadas de historia de la Patagonia- Universidad Nacional del Comahue-FACE (Noviembre 2014). Salto, V.A.; Llusá, J. "Enseñar problemas socialmente relevantes de la historia (reciente) en el marco de la cultura digital actual". Értola, F. M.; Muñoz, M.E. "Perspectivas y enfoques en la enseñanza de la historia en la cultura digital". Jara, M.A.; Tirachini, A. "Los procesos de construcción de un instrumento para la investigación en didáctica de la historia. El cuestionario." Ertola, F. M.; Parra, E.; Salto, V. "Los usos de la Cultura digital en la formación Inicial del profesorado en Historia". Moreno, T.; Ponce, A.; Tosello, J. "La Enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco de la Cultura digital. Experiencias en el nivel inicial y primario. Trabajos presentados en las XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia –Universidad Nacional del Litoral. Publicado en CD. ISBN 978-87-692-040-7 (Septiembre 2014)

combinan modalidades y recursos, en las que la tecnología digital es utilizada para producir⁵ en las netbook del programa primaria digital. El mismo contiene diversos programas que la docente utiliza con el grupo clase. Debido a la extensión de este trabajo, solo haremos referencia a tres aspectos que consideramos relevantes para el análisis de esta experiencia.

a) *¿Las herramientas/máquinas transforman la experiencia educativa en el aula de ciencias sociales?*

Importa, en este tramo de vertiginosidad de los cambios, como ya hemos señalado más arriba, visibilizar los significados que el estudiantado atribuye al aprendizaje mediatizado por las herramientas/máquinas de la nueva tecnología. Podemos constatar que las mismas tienen un impacto importante en los modos de pensar y hacer en la clase, que combinan prácticas escolares tradicionales con otras que ofrece la tecnología digital.

El grupo clase del séptimo grado de ciencias sociales, se vincula con las herramientas/máquinas digitales con cierto conocimiento operativo. Conocen los programas y pueden manipularlos de acuerdo a sus inquietudes. Si bien existe una cierta práctica que podríamos inscribir en las rutinas escolares (trabajo con materiales y sistematización de información en la carpeta de actividades), la netbook se presenta como un tercer elemento: para producir redes conceptuales, crucigramas, textos informativos con diferentes formatos, entre otros. El programa les ofrece una serie de herramientas que los/as niños/as utilizan de acuerdo a los esquemas o formatos que desean producir y esta construcción se realiza directamente en el aparato tecnológico. Con información obtenida del material, texto o esquemas construidos colectivamente en la pizarra, desarrollan las actividades orientadas por la docente.

El diseño o formato por el que optan da cuenta de la lógica con la que quieren expresar el conocimiento. Identifican conceptos, palabras claves, datos e información que re-presentan en las producciones y que, en la mayoría de los casos, no siguen la estructura del texto de referencia. Hay una (re)jerarquización -a partir de la comprensión- de la información con cierta lógica y coherencia. Lo que producen (por ejemplo en las redes conceptuales) comunican un modo de interpretación del contenido trabajado.

Hemos podido observar cierta habilidad en los/as niños para identificar y relacionar la información que consideran relevante a fin de elaborar la red conceptual en el aparato/máquina; también la amplia posibilidad en la edición, en la medida que otorga oportunidades de interactuar, de modificar y de incorporar información. La creatividad manifiesta, en la mayoría de los niños/as, se evidencia no solo en los formatos por los que optan y que construyen mentalmente, sino por la reorganización del contenido abordado.

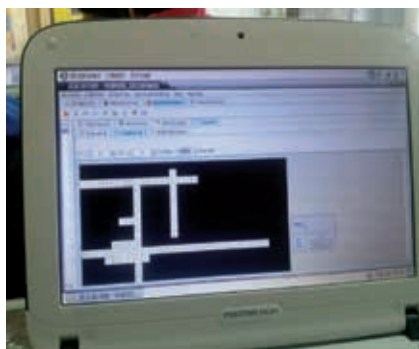
5 El software disponible fue creado, para la escuela, por el referente TIC. Se denomina "aviones de papel". En otros trabajos, citados en este escrito, hemos caracterizado a este programa.

Se evidencia simultaneidad de acciones en la producción. Articulan información, formatos, diseños y conectores.

b) *¿La digitalización modifica las relaciones epistemológicas en la construcción del conocimiento social enseñado?*

Si los conceptos nos ayudan a comprender el mundo, a partir de objetos simbólicos, significados, sentidos, clasificaciones u ordenamiento, entre otros aspectos, la cultura digital viene a “ampliar” los márgenes o contornos de la realidad a la vez que contribuyen a la deconstrucción de los sentidos científicos atribuidos a esa dinámica. Se trata de una época de síntesis, de acumulación de una crisis que ha puesto en evidencia los límites de un método y una forma de producir y comunicar conocimiento.

Ello puede observarse, por ejemplo, cuando construyen crucigramas. La formulación de preguntas sobre la información ofrecida, les permite seleccionar conceptos con rigurosidad histórica. Pueden identificar datos, acontecimientos, periodos y sujetos que son claves para la comprensión del contenido enseñando. Lo que sigue es un ejemplo de lo que uno de los niños ha elaborado.



LAS CONSIGNAS QUE ELABORA SON:

- 1.- ¿Quién lideró el movimiento peronista?
- 2.- Qué actividad económica desarrollo el peronismo
- 3.- ¿Qué significa FORA?
- 4.- En 1930 la COA y la USA ¿qué crearon?
- 5.- Una de las industrias que se desarrollo en Buenos Aires
- 6.- Zona de asentamiento de las industrias
- 7.- ¿Qué conquistaron los trabajadores con el peronismo?
- 8.- ¿Quién encabezo el golpe de Estado en Argentina?
- 9.- Que provocó la caída de la bolsa de wall street?

Los/as estudiantes han tomado conceptos, palabras, datos diversos para construir la actividad. La fuente de información fue la ficha elaborada por la docente. En este caso es interesante observar como los/as niños/as se formulan preguntas para organizar el crucigramas. Algunas han sido formuladas a partir de la identificación de datos específicos y concretos ofrecidos por el texto (¿Qué significa FORA?). Otras por la relación que establecen entre datos (En 1930 la COA y la USA ¿qué crearon?) y, otras, que a nuestro criterio estimamos más significativas, son las elaboradas a partir de la interpretación de la información, en la medida que no implican una respuesta fáctica (¿Qué conquistaron los trabajadores con el peronismo?).

En este sentido podríamos decir que la digitalización ofrece otros modos de vincularse con el conocimiento, las formas de aprenderlos y comunicarlos en la clase. Los y las estudiantes se han relacionado con las maquinas y software para producir conocimiento escolar.

- c) *¿Cuál es la relación forma-contenido de la enseñanza de las ciencias sociales que despliega la docente?*

Los modos de pensar y actuar en la clase implican una síntesis de opciones. Entre otras dimensiones didácticas, los sujetos de aprendizaje son relevantes para una construcción metodológica exitosa. Como articular las formas con el contenido, en la cultura digital, implica deconstruir modelos escolares de transmisión. Interpela ante una nueva racionalidad en la que la relación horizontal es más fluida y real. Lo digital en clase promueve otras interacciones entre el o la docente y el grupo clase, en muchas ocasiones es un diálogo entre “pares digitales”, en la que la experticia con la maquina no es privativa del docente (como en la relaciones escolarizadas con el conocimiento), sino que se construye en ese intercambio de habilidades y conocimiento.

Cuando la docente ofrece actividades para la sistematización del contenido abordado y la producción de alguna actividad con las netbook, se produce un dialogo y trabajo fluido con el grupo clase, en el que intercambian opiniones, información y conocimiento, no solo sobre el conocimiento históricos escolar, sino, fundamentalmente, sobre como operar con lo digital.

El mundo antiguo en la clase de historia

Para el caso de la experiencia de historia en un primer año de la escuela media del CPEM N° 41 de la ciudad de Neuquén capital orientaremos en análisis a partir de dos aspectos: a) ¿la incorporación de dispositivos digitales en las clases de historia contribuyó al aprendizaje de un pensamiento y conciencia histórica en el estudiantado de nivel medio? y b) ¿cuál fue el aprendizaje, logrado por los/as estudiantes, sobre el proceso histórico de referencia?

Aspectos que abordamos considerando las producciones del estudiantado en las clases de historia y el tipo de relaciones que construyeron en su aprendizaje mediado por la cultura digital. En particular aquellas relaciones vinculadas a la formación de una conciencia histórica (Rüsen, 2001) y de un pensamiento crítico (Pagés, 2009).

La secuencia se organizó en tres clases, sobre el recorte de contenido: ¿Quiénes y cómo gobiernan Egipto? En la primera clase, se recuperaron los conceptos -vistos previamente- sobre Estado Prístino y Estado teocrático, para realizar una caracterización de los principales factores sobre los cuales se organizó ese tipo de Estado. Para ello el docente realizó una presentación PPT de una red conceptual acompañada de mapas e imágenes fotográficas, en un primer momento y luego pasó el video: “La Eduteca -Momentos de la Historia- La Edad Antigua: Egipto”⁶. Finalmente realizó, de manera colectiva la elaboración de un texto explicativo a partir de lo visto en el video. Dicho texto fue escrito en una página de Word (visualizado simultáneamente por todos/as en la pantalla del proyector) y acompañado de la construcción de redes conceptuales con los/las estudiantes (mostrando el uso de las herramientas de Word para armar celdas y conectores en el desarrollo mismo del texto). La elaboración colectiva del texto explicativo se orientó por la siguiente consigna: ¿Cuáles son las principales características que presenta el Estado Teocrático en Egipto antiguo?

En una segunda clase, avanzó en la recuperación de las relaciones establecidas entre los conceptos mencionados y las características del Estado antiguo en Egipto. En un momento el docente abordó, a través de la presentación de un PPT, las características físicas y la delimitación territorial del Egipto Antiguo con el título “¿Cuáles son las características de su territorio?”. A través de esta presentación se fueron realizando sugerencias en torno al formato y a la organización⁷ PPT sobre otros subtemas para que el estudiantado los elabore. Entre estos subtemas, en un tercer momento, se sugirieron los siguientes: ¿Cómo vivían en el antiguo Egipto?, ¿Cómo era la vida en las ciudades?, ¿Cómo se expresaba la imposición del poder en el arte?

Finalmente, en la tercera clase se realizaron las presentaciones de los subtemas que seleccionaron los/las estudiantes por grupo en base a: una explicación de las imágenes seleccionadas; una justificación de la selección del subtema; una argumentación sobre ¿por qué el subtema seleccionado permite demostrar el modo en que el Estado teocrático organiza e impone su poder en la vida cotidiana? Luego de la presentación de cada trabajo utilizando el dispositivo PPT, se realizó una reflexión grupal sobre el tema a partir del contenido abordado en cada presentación.

6 Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qt03_7cWSKk (duración: 6 minutos y 24 segundos).

7 Las sugerencias se vincularon a ¿cómo presentar una imagen? ¿cómo incrustar un efecto? ¿qué mirar de una imagen fotográfica en relación a un subtema sugerido?

¿Qué se aprendió y cómo se aprendió en relación a la utilización del PPT como dispositivo digital? De nuestras observaciones destacamos aspectos que están presentes en las presentaciones de los PPT de cada grupo. Mirados en su conjunto, estos aspectos nos permiten identificar que -en sus experiencias de aprendizaje mediado por el uso del PPT- resultaron relevantes al menos tres tipos de relaciones. Ellas son:

- **Relaciones conceptuales:** en las que se destaca la utilización y relación de conceptos para el desarrollo explicativo sobre cada sub tema;
- **Relaciones temporales:** en las que expresan algunas de las dimensiones de la temporalidad histórica necesarias para la comprensión de ambos sub temas (cambios-continuidades-cronología-duración)
- **Relaciones causales:** en las que identifican y se vinculan razones a partir de las cuales se puede construir y organizar una descripción y narrativa de cada sub tema.

Además, pudimos observar que, en la medida en que estas relaciones estuvieron presentes en sus producciones, pudieron construir y presentar relatos coherentes y con argumentaciones propias en relación a los contenidos propuestos. Relatos organizados como construcciones narrativas propias caracterizadas por al menos tres factores:

- Los relatos expresan construcciones narrativas creativas.
- Las construcciones narrativas dan cuenta de punto de vista personales.
- Las construcciones narrativas manifiestan un ejercicio de empatía con las experiencias históricas de referencia.

Según estos indicadores, consideramos que en la experiencia se generaron entonces situaciones que contribuyeron a la formación de un pensamiento crítico. Y que las mismas pueden ser entendidas, como planteamos anteriormente, como otras maneras y modos posibles de avanzar en el aprendizaje de la historia. Modos que expresaron una relación distinta con el contenido abordado, que ubicaron al estudiantado en un lugar diferente respecto de la reconstrucción de ese conocimiento, y en la manera de favorecer un ejercicio constructivo y de elaboración constante. Aspectos que no agotan la diversidad de indicadores que han de considerarse para la construcción de un pensamiento histórico.

4. CONCLUSIONES PROVISORIAS, PARA SEGUIR PENSANDO

Hemos presentado unos de los casos que construimos en el proceso de nuestra investigación. Nos ha ocupado saber qué y cómo aprenden los/as estudian-

tes que utilizan la cultura digital en los procesos de aprendizaje. Cómo se ha demostrado, se manifiestan diversidad de modos de relacionarse con el conocimiento histórico que se ofrecen para el aprendizaje en la clase de ciencias sociales o historia y la diversidad de formas de resolver situaciones de aprendizajes planteadas por el profesorado.

Si coincidimos en que el uso de la tecnología digital ha cambiado los modos de comunicación a escala planetaria, podríamos aseverar que una práctica rutinaria en el uso de dispositivos digitales caracteriza a una generación de usuarios/as en la vida cotidiana, independientemente de su edad.

Con frecuencia se escucha en los medios de comunicación y puede encontrarse en alguna bibliografía la idea/concepto de una ciudadanía digital, relacionado al uso masivo de las redes sociales o de comunicación. Evidentemente es un fenómeno que no puede desconocerse y en estas nuevas formas o modos de comunicarse es necesario profundizar la indagación sobre los alcances pedagógicos y relacionales de su uso.

Como dijimos más arriba, la tecnología digital plantea concepciones de experimentación acelerada de la temporalidad. Ritmos, inmediatez, frecuencia, simultaneidad son algunas dimensiones que configuran la experiencia social del uso y resolución de prácticas cotidianas mediadas por artefactos digitales.

En cuanto a Internet, podríamos sostener que amplía los marcos y acceso de la información. La web 2.0, invita a los/as usuarios/as a participar activamente, tomar decisiones, crear y, fundamentalmente, comunicar lo producido. Sin embargo, aun, debemos reconocer que hay mucho por hacer para ensanchar la democracia, para disminuir la brecha y la escuela, en este sentido, tiene un rol central.

En nuestras experiencias hemos podido constatar que existe una cierta “identidad digital” entre los/as estudiantes y docente y ésta está dada por los modos de uso, rutina y relación con los artefactos digitales en la vida cotidiana.

En cuanto a la construcción del pensamiento histórico, la relación que los niños/as y los jóvenes establecen entre el pasado y el presente es pertinente y acorde a la complejidad con la que se abordó el proceso de referencia. Sin embargo nos queda por profundizar la indagación en cuanto a la dinámica de la temporalidad que se aprende con la mediación digital.

Estamos en condiciones de sostener que la cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y de la historia es una realidad en algunas instituciones educativas, aunque queda mucho por recorrer y, seguramente, seguir profundizando las investigaciones en este sentido nos permitirán conocer para mejorar las experiencias escolares.

Nuestra investigación nos dice que tanto estudiantes como docentes desarrollan prácticas socioculturales en las que utilizan y dominan rutinariamente dispositivos digitales, fundamentalmente, redes sociales. Esta cierta “experticia rutinaria” no implica, necesariamente, que ello redunde en las prácticas educativas formales.

A modo de síntesis provisionarias, identificamos en las siguientes tres categorías, algunas notas distintivas del uso, de los artefactos digitales, que hacen los/as estudiantes en la clase. Son categorías en proceso de construcción y para nada suponen un orden o jerarquía y menos aún, una generalización en las experiencias.

- 1.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como extensión del texto y la carpeta de actividades.* En este caso hemos podido observar como algunos/as estudiantes realizan las actividades, previamente, en la carpeta y luego “copian” el diseño en las netbook. No indagan mucho en las herramientas que les ofrece el programa para organizar/crear diseños personales. Generalmente se ajustan a los formatos o plantillas del programa, aunque este les posibilite modificarlos.
- 2.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como posibilidad de construir a partir de las actividades sugeridas.* Mayoritariamente se constata que los/as estudiantes utilizan los programas para crear a partir de las actividades propuestas. Incorporan diversos formatos y recursos, para diseñar las actividades. Interactúan con las herramientas y plantillas de los programas y deciden los formatos que darán a la producción para comunicar y compartir la producción.
- 3.- *Estudiantes que utilizan los recursos digitales como síntesis de actividades propuestas.* Hemos podido observar que pocos/as estudiantes utilizan las netbook para dar cuenta de otros modos de aprender y vincularse con el conocimiento histórico escolar. La producción de crucigramas o redes conceptuales, de algunos/as estudiantes, da cuenta de una comprensión que les posibilita interpretar los procesos históricos estudiados y ello se corrobora no solo con la nueva estructura con la que presentan el proceso, sino también, por las preguntas que se formulan y los conceptos/datos que consideran significativos comunicar.

Finalmente, la cultura digital presente en la educación, posibilitará una nueva racionalidad si avanzamos sobre la construcción de un currículum y de una formación que la incorporen como contenido y no solo como “instrumento y/o recurso”. Esta racionalidad implicaría un cambio conceptual, una cultura donde el uso potencie la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico e histórico. Para ello, continuar con investigaciones de este tipo, favorecerán a estos cambios.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. (s/d). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades En: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano, Tamara Díaz (Coord.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2010). La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Universidad Nacional de Villa María, Córdoba: Salidas al mar ediciones, eduwim.
- Funes, A. G.; Jara, M. A. y otros (2016). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital. *Historia & Hoje. Revista de História e Ensino*, V 5, N° 9. Brasil: ANPUH.
- Lautier, N. (2006). L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir. En: Valérie Haas (dir.) (2006): *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes. Traducción de circulación de cátedras.
- Litwin, E. (2014). "Las tecnologías que heredamos, las que buscamos y las que se imponen". En *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Pagés, J. (2009). "El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía". *Reseñas de la Enseñanza de la historia*, Apehun. 7, Alejandría.
- Rösen, J. (2001). *A razão histórica: teoria da história: os fundamentos da consciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB.

LOS CONOCIMIENTOS SOBRE HISTORIA EN EL ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Silvia Medina Quintana

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
smedina@uco.es*

M^a Pilar Molina Torres

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
pilar.molina@uco.es*

Francisco Valverde Fernández

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
de1vafef@uco.es*

Roberto García-Morís

*Departamento de Didácticas Específicas
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidade da Coruña
roberto.garcia.moris@udc.es*

1. INTRODUCCIÓN

Las modificaciones de los planes de estudios de las antiguas Escuelas de Magisterio, a comienzos de los años noventa del pasado siglo, supusieron un cambio importante en los planteamientos existentes sobre formación del profesorado. Se pasó de las antiguas diplomaturas especializadas en diferentes ramas del saber a un concepto más profesional de la docencia que en ellas debía impartirse. Se pensó que dichas Escuelas no debían ser minifacultades donde se impartía una formación de las distintas ramas del conocimiento con un nivel algo menor al establecido en las facultades al uso, ya que era una duplicidad innecesaria del sistema. La especialización en los distintos campos del saber debería correr

a cargo de las diferentes facultades mientras que las Escuelas de Magisterio deberían encargarse de instruir profesionalmente a sus estudiantes, ofreciendo una sólida formación en Pedagogía, Psicología y en las distintas Didácticas Específicas.

Estos planteamientos llevaban implícito que la labor del profesorado de las Didácticas Específicas no era la de formar especialistas en las distintas ramas del saber, de ello se ocupaban las diferentes facultades; también se suponía que el nivel de conocimientos de las distintas materias integrantes del currículo de Infantil y Primaria lo había adquirido el alumnado a lo largo de su formación preuniversitaria. Por tanto, si los docentes poseían ya los conocimientos necesarios, la función del profesorado de las diferentes Didácticas Específicas sería la de formarlos en la aplicación didáctica de los conocimientos propios de su materia a las distintas etapas de la enseñanza (Liceras, 2004), teniendo en cuenta las peculiaridades que en cada una de ellas presentan los elementos integrantes del modelo didáctico: el alumnado, el profesorado, la ciencia a enseñar y el entorno.

Este es un diseño muy lógico, cuya aplicación no debería presentar, en principio, mayores dificultades, pero la práctica ha puesto de manifiesto un problema que en gran medida lo condiciona: gran parte del alumnado de magisterio carece de los conocimientos básicos de las materias integrantes del currículo escolar.

Las dificultades que este hecho ocasiona en nuestra labor como docentes ha dado pie a que en repetidas ocasiones este asunto haya sido objeto de debate y que en diferentes momentos nos hayamos planteado la necesidad de constatar esta realidad haciendo un estudio al respecto, que es el origen de este trabajo.

Para confirmar o descartar esta hipótesis hemos utilizado el método de encuesta entre el alumnado de tres grupos de tercer curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba de la asignatura de "Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria" y de un grupo de tercero de "Didáctica de las Ciencias Sociales II" de la Universidade da Coruña. En total 184 participantes del Grado en Educación Primaria.

El cuestionario contenía 20 preguntas elementales sobre conceptos de Historia y sobre acontecimientos relevantes de Historia de España y de Europa. Preguntas tan básicas como: "Indica dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispánica", o "Cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en la segunda mitad del siglo XIX", si bien se introdujeron algunas preguntas algo más específicas para dar posibilidades al alumnado que poseyera un mayor nivel de conocimientos como: "¿En qué provincia española se desarrollaron inicialmente las culturas de Los Millares y del Argar?"

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como es sabido, hay distintas corrientes pedagógicas que insisten en la importancia de trabajar desde las concepciones o ideas previas del alumnado (Díaz, 2000: Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006), para reforzar nociones y que el aprendizaje sea significativo, a la vez que para detectar posibles errores. No es necesario insistir de nuevo aquí en la consideración de que las mentes de los estudiantes no son recipientes vacíos, sino que los nuevos conocimientos deben enlazarse con las ideas previas que tienen, sea, como se ha dicho, para profundizar en ellas o bien para desterrar ideas erróneas (Tünnermann, 2011). En este sentido, es conveniente saber de dónde se parte a la hora de organizar nuestras asignaturas, algo que, con frecuencia, no se considera en el currículo (García, 2001).

No es sencillo definir este concepto, tal como señala Sebastiá (2014), ya que las diferentes denominaciones (ideas previas, representaciones, teorías implícitas...) encierran una forma diversa de acercarse a estos estudios. Dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales encontramos, ya desde los años 80, investigaciones que se enmarcaban en el estudio de las concepciones del alumnado de Magisterio. Así, son clásicos los análisis de Goodman y Adler (1985) y Adler (1991) respecto a la importancia de conocer las representaciones del futuro profesorado cuando está en formación, para lograr un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y su papel en el ejercicio de la función docente (Pagès 1996: 105; Licerias, 2004).

Barton (2010: 98) establece tres categorías para clasificar los estudios referidos a las ideas del alumnado:

1. lo que saben del pasado y cómo estructuran ese conocimiento
2. la comprensión de las pruebas históricas y las explicaciones de las acciones de las personas en el pasado
3. los contextos sociales de las ideas de los estudiantes y la relación entre el currículo y otras fuentes de conocimiento histórico

En este caso, nos centraremos no tanto en el concepto que tienen de la Historia (Mugueta, 2016) sino en los conocimientos históricos. Siguiendo, por tanto, la propuesta de Barton, la presente investigación se centra en la primera de ellas, es decir, analizaremos lo que los discentes saben acerca del pasado al llegar a la Educación Superior.

Como se verá a continuación, partimos de un cuestionario básico sobre algunos elementos históricos que el futuro profesorado debe conocer necesariamente, como, por ejemplo, la periodización en edades históricas. Es obvio que la ciencia histórica va más allá de una sucesión de fechas y que el trabajo de esta

disciplina en el aula debe fomentar la comprensión de los procesos históricos y las explicaciones causales (Cartolari y Molina, 2015). Pero para trabajar la didáctica específica de la Historia y de las Ciencias Sociales es preciso dominar algunos conocimientos básicos que se han abordado previamente durante la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de esta investigación ha sido detectar los conocimientos previos del alumnado del Grado de Educación Primaria acerca de la Historia de Europa y de España y valorar si estos son suficientes para desarrollar a partir de ellos una actividad docente adecuada de Ciencias Sociales.

Además, también tenemos interés por comparar los resultados obtenidos para saber si existen o no diferencias significativas entre las respuestas ofrecidas por el alumnado de las dos universidades y observar si hay variaciones entre los resultados obtenidos dependiendo de la formación inicial del alumnado: ciencias o letras.

Para llevar a cabo el estudio sobre los conocimientos históricos se entregó al alumnado un cuestionario con preguntas, la mayoría de carácter cerrado, y esencialmente objetivo. El recuento, tabulación y análisis de los resultados ratificaron la hipótesis inicial que habíamos formulado y nos permitieron alcanzar las conclusiones que se exponen al final del trabajo.

Para nuestra investigación hemos contado con un total de 141 estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba y 43 de la Universidad de Coruña (184 participantes). En cualquier caso, conscientes de que los resultados de los cuestionarios dependerían de sus conocimientos previos en Historia y de su interés por mantener un nivel adecuado en esta materia, las preguntas fueron elaboradas para que el alumnado universitario fuese capaz de contestar con un margen de error limitado. En la Tabla 1 se puede ver el cuestionario realizado.

TABLA 1. CUESTIONARIO SOBRE IDEAS PREVIAS DE HISTORIA.

1. El verdadero motor social de la Revolución Francesa fue: la nobleza, la burguesía o el pueblo llano.
2. Haz la división tradicional de la Historia en edades.
3. Dentro del fenómeno de la Reconquista Hispánica, ¿qué significado tienen Covadonga y Granada?
4. Indica dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispánica.
5. ¿Cuántas repúblicas ha habido en España y en qué siglos?
6. Indica dos características esenciales del Neolítico.
7. Nombra un monarca que fuera rey de España y de Portugal.
8. ¿Cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en la segunda mitad del siglo XIX?
9. ¿Qué significado histórico tiene el año 0 de nuestra era y el 622 d. C?
10. ¿En qué país de occidente aparecieron por primera vez las ideas democráticas en la Edad Antigua?
11. ¿Qué régimen socio-económico y político caracterizó a la Edad Media europea?
12. ¿En qué provincia española se desarrollaron inicialmente las culturas de los Millares y del Argar?
13. ¿Cuáles fueron las dos desamortizaciones importantes que hubo en España en el siglo XIX?
14. ¿A qué etapa de la Prehistoria pertenecen los instrumentos líticos tallados?
15. ¿Cuál era la capital del califato andalusí?
16. Ordena cronológicamente: Tartessos, Romanización, fundación de Cádiz, cultura íbera?
17. Señala tres acontecimientos importantes para la Historia de España acaecidos en 1492.
18. En relación con el ascenso social, ¿qué diferencia esencial existe entre la sociedad estamental y la de clase?
19. ¿Entre qué años discurre la etapa histórica conocida con "Período de Entreguerras"?
20. Cita tres ciudades de la Hispania romana.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Para responder al cuestionario se utilizó el aula donde habitualmente se imparte docencia en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de las Ciencias Sociales II, dedicando una hora para recoger la muestra de estudio. Del mismo modo, se utilizó una hoja de cálculo Excel en la que se volcó la información. En dicha tabla, cada una de las filas corresponde con los datos de un cuestionario realizado por un discente, identificado con un número. Los datos incluyen información general del alumnado, como el sexo (hombre/mujer), el acceso de estudios a la Universidad (Bachillerato/Ciclo) y el itinerario elegido

(Letras/Ciencias), junto con una evaluación de las respuestas, realizada por el profesorado, y ajustada según una escala de valoración que establece si está Bien, Regular o Mal. Algunas de las preguntas permitían varias respuestas correctas, por lo que para almacenar este dato se ha utilizado la solución aportada por el estudiante. Finalmente, se efectuó un análisis de las respuestas con el fin de obtener las conclusiones de dicha prueba.

Al abordar la tarea de describir y analizar las respuestas dadas al cuestionario debemos destacar, en primer lugar, y como dato significativo, que son muy pocos quienes responden acertadamente al mismo, hasta el punto que de haber sido un examen convencional sólo 32 discentes, es decir un 18 %, lo hubieran aprobado.

Si nos centramos en el análisis pormenorizado de las diferentes respuestas, cabe decir que casi dos tercios del alumnado sabe que Córdoba fue la capital del califato andalusí, haciéndose la salvedad, lógica por otra parte, de que el 80% del alumnado cordobés responde acertadamente, frente al 49% del alumnado gallego; además casi la mitad sabe que la burguesía fue el verdadero motor de la Revolución Francesa. Estas son las dos únicas preguntas de todo el cuestionario que contestan correctamente más del 50% de los participantes.

Este porcentaje sólo se rebasa nuevamente en otras dos preguntas, si a las respuestas correctas se le añade las del alumnado que ha contestado parcialmente, es decir, que su respuesta se ha contabilizado como regular. Este es el caso de la pregunta cinco a la que un 48% contestó correctamente y un 32 % sólo señaló el número de repúblicas que había habido en nuestro país, sin ser capaces de especificar los siglos en los que tuvo lugar cada una de ellas. También superan el 50% de aciertos, uniendo de nuevo las preguntas correctas y las acertadas parcialmente, cuando se les interroga por las fechas de inicio de las eras cristiana y musulmana, ya que casi un 31% señala correctamente las dos, mientras que casi un 24% solo señala con acierto la fecha de inicio de la era cristiana.

Hay un grupo de preguntas: la 2, la 8, la 10, la 14 y la 18, que presentan unos niveles de respuestas correctas comprendidos entre el 25 y el 50% del total. De ellas el mayor número absoluto de aciertos, algo más del 42%, lo encontramos al responder cuál fue el país de occidente en el que aparecieron por primera vez las ideas democráticas en la Edad Antigua. También se alcanza un número similar de aciertos, casi el 40%, cuando se les pide que realicen la división tradicional de la Historia por edades, y al interrogarles por la diferencia esencial entre las sociedades estamentales y las de clase en lo relativo a las posibilidades de ascenso social, donde el número de preguntas correctas es del 37,5%. Cuando se pregunta a qué etapa de la Prehistoria pertenecen los instrumentos líticos tallados, solo un 30% responde correctamente, y en la cuestión sobre cuáles fueron los dos grandes países europeos que se unificaron en el siglo XIX solo el 25'54% responde correctamente, mientras que algo más del 8% señala a uno de los dos países unificados.

Por último hay otro grupo de preguntas que no llega al 25% de aciertos, que son las cuestiones 3, 7, 11, 12, 13, 16 y 22. En efecto, solo el 17% del alumnado fue capaz de indicar con acierto cuál fue el régimen socio-económico y político que caracterizó a la Edad Media europea; algo más de un 15% nombró a un monarca que reinó en España y Portugal; sólo un 13 % indicó las dos grandes desamortizaciones que tuvieron lugar en España en el siglo XIX, aunque otro 19% señaló una de las dos, casi siempre la de Mendizábal; en torno a un 12% indica correctamente cuáles fueron los años del “Período de entreguerras”; solo algo más del 8%, y esto es significativo, identifica Covadonga y Granada con el inicio y el fin de la Reconquista, aunque otro 10% relaciona con ella uno de los dos nombres anteriores, en la mayoría de los casos, Granada, que se asocia con la conclusión del proceso conquistador. Casi un 6% es capaz de ordenar cronológicamente Tartessos, la romanización, la fundación de Cádiz y la cultura ibérica y, por último, y esto es más lógico, sólo algo más del 4% señaló la provincia de Almería como el foco principal de desarrollo de las culturas de Los Millares y del Argar.

Junto a las anteriores, se plantearon cuatro preguntas abiertas dentro del cuestionario. En la nº 4 se les pedía que citaran dos bienes patrimoniales de la Prehistoria hispana. En torno a un 40% de las personas encuestadas (73 de 184) señalaron la cueva de Altamira, seguida por el yacimiento de Atapuerca (19 estudiantes), dólmenes (18 respuestas, de las cuales 4 especificaron “dólmenes de Antequera”) y pinturas rupestres (2). Es muy significativo que de 142 alumnos andaluces sólo 4 hayan sido capaces de nombrar un bien cultural de la Prehistoria andaluza: Los dólmenes de Antequera.

La pregunta nº 6 aludía a dos características esenciales del Neolítico. Sorprende el elevado número de respuestas en blanco, ya que solo 87 personas respondieron una característica mientras que desciende a 46 quienes fueron capaces de señalar dos, es decir, solo una cuarta parte del total. Se habla principalmente de agricultura y ganadería (34 personas) y, en menor medida, de sedentarización (15).

En la cuestión nº 17 se preguntaba por acontecimientos importantes para la Historia de España sucedidos en el año de 1492. Un 71,7% alude a la conquista de América, mayoritariamente empleando el término “descubrimiento”. El siguiente hecho más mencionado es la toma de Granada (26 estudiantes aluden a ella), en relación a lo cual se cita también el final de la Reconquista (6 personas) y la expulsión de la comunidad judía (2). Solamente dos estudiantes hacen referencia a la publicación de la Gramática de Nebrija y una al cambio de Edad.

La última pregunta aludía a ciudades de la Hispania romana, que fueron citadas tanto en su denominación latina como en su forma castellana. Como es lógico, la cultura y el entorno condicionan en cierta medida las respuestas del alumnado. Así, los discentes de la Universidade da Coruña citan ciudades como *Lucus* o *Brigantium*, además de otros enclaves del sur o levante peninsu-

lar, mientras que en la Universidad de Córdoba se alude en especial a la Bética, con ejemplos como *Hispalis*, *Malaca*, *Astigi*, *Italica* y, por supuesto, *Corduba*.

Comparando los resultados entre las dos universidades, el primer dato que se debe tener en cuenta es el porcentaje de estudiantes que superó la prueba. En la Universidad de Córdoba (141 participantes), tan solo el 16,31 % obtiene al menos 5 puntos, frente al 83,69% que no alcanza ese corte. Centrando el análisis en las respuestas de la Universidade da Coruña (43 participantes), el 20,93% superó la prueba, frente al 79,06% que no lo hizo, datos que, por lo demás, no señalan diferencias significativas entre ambas universidades.

Aunque el número de estudiantes que aprobó es bastante bajo, esto no impide interrogarse sobre el resultado en relación a sus estudios previos. Entre los aprobados cordobeses, el 56,52% provenía de las modalidades de Bachillerato denominadas tradicionalmente “letras” y en el caso gallego, el 88,8%. Este hecho llama la atención si tenemos en cuenta que, del total de participantes, en el caso cordobés el 65,96% tenía estudios previos de letras, y en el caso gallego el 65,85%. Es decir, que en ambos colectivos había una proporción similar de letras/ciencias, sin embargo, en Galicia el aprobado se da mayoritariamente en alumnado de “letras”, frente al caso cordobés, que presenta unos resultados equilibrados teniendo en cuenta los estudios previos.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación nos lleva a concluir que la mayoría del alumnado encuestado no posee un nivel de conocimientos básicos de Historia, ni a un nivel global ni respecto a su entorno cercano, sobre los que cimentar una aplicación didáctica efectiva. Este hecho es de gran relevancia a la hora de desarrollar asignaturas como “Didáctica de las Ciencias Sociales”, en la cual se realizó dicho cuestionario.

También hemos podido concluir que no hay diferencias significativas en cuanto a la carencia de estos conocimientos entre el alumnado que tenía una formación de letras o de ciencias, ni entre los procedentes de cada una de las dos universidades en las que se ha pasado el cuestionario.

Estas carencias ponen de relieve una disfunción en el sistema educativo de nuestro país y plantean la necesidad de hacer ciertas modificaciones en los planes de estudios de nuestras facultades introduciendo en ellos algún tipo de asignaturas de carácter general que sirvan de puesta a punto de los conocimientos históricos adquiridos por nuestro alumnado en etapas anteriores de su formación.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for teaching*, 17 (2), 139-150.
- Barton, K. (2010) Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.
- Cartolari, M.; Molina, E. (2015): Modos de leer y escribir en Historia: perspectivas de alumnos y profesores de la formación docente inicial. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13, 3, 235-263.
- Cruz, M^a; Pozo, J. I.; Huarte, M. F.; Scheuer, N. (2006) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-373). Barcelona: Graó.
- Díaz, F. (2000) *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla La Mancha.
- García, F. F. (2001) Las ideas de los alumnos. Su importancia para la organización de los contenidos curriculares. En Proyecto Gea-Clio y Souto X.M., (Comps.) *La Didáctica de la Geografía i la Història en un món globalitzat i divers* (pp. 156-170). Valencia: L'Ullal Edicions y Federació d'Ensenyament de CC.OO. del País Valencià.
- Goodman, J., y Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13 (2), 1-20.
- Liceras, A. (2004), La investigación sobre formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8, (1), 1-14.
- Mugueta, I (2016) Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos educativos: Revista de educación*, 1, 9-30.
- Pagès, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2014) Ideas previas y aprendizaje significativo de la Geografía. En Martínez R.; Tonda, E. M^a, *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación Geográfica* (pp. 15-74). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Córdoba.
- Tünnermann, C. (2011) El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes", *Universidades*, 48, enero-marzo, 21-32.



EL USO DE TESTIMONIOS EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO. UN ESTUDIO DE CASOS DE TRES ESCUELAS SECUNDARIAS EN CHILE

Belén Meneses Varas

*Doctoranda en Educación en Didácticas de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
profesora.belen.meneses@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta los resultados de la investigación que indagó sobre el proceso de apropiación del saber histórico del alumnado a través del uso de testimonios, siguiendo el modelo de pensamiento histórico de Santisteban, González y Pagès (2010). Los objetivos propuestos fueron (1) analizar el uso y el valor del testimonio en la formación del pensamiento histórico de los estudiantes (2) identificar la intencionalidad del profesorado al incorporar los testimonios en los procesos de enseñanza- aprendizaje y (3) analizar la presencia de testimonios en el currículo educacional chileno.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. La muestra consistió en 81 estudiantes de tres centros educativos de Chile y sus respectivos profesores. El instrumento utilizado fue un dossier que contenía 23 preguntas abiertas y valorativas. Posteriormente, estos datos, se triangularon con las entrevistas hechas a los profesores de historia de los estudiantes de la muestra. Finalmente, para comprender el proceso de transposición didáctica, se analizó el currículo chileno en torno a la presencia de testimonios como referentes de enseñanza. Para el análisis crítico, se consideraron categorías como presencia, valoración, percepción, interpretación e inclusión.

Como avance de los resultados se puede afirmar lo siguiente. Existe una correlación entre las percepciones que tienen los profesores sobre el uso de este recurso en el aula con los resultados de la interpretación de los testimonios por parte de los estudiantes en cada centro educativo. Así también, existe una discrepancia en cuanto a la valoración que le otorgan los estudiantes a los testimonios para la construcción del conocimiento histórico con la interpretación e incorporación que realizan en sus relatos históricos.

2. PRINCIPALES REFERENCIAS TEÓRICAS

Diferentes investigaciones constatan una tendencia del profesorado a adoptar el modelo tradicional memorístico/repetitivo en los procesos de enseñanza (Miralles, Molina y Ortuño, 2011; Hernández, 2009). Así también, cuando se abordan hechos traumáticos de la Historia reciente, se evidencia una transmisión de un discurso de tipo “acabado e inalterable” al ser temáticas delicadas de enfrentar en el aula (Carretero y Borrelli, 2008; Pagès, 2008; Plá y Pagès, 2014).

Sin embargo como la Historia es una Ciencia Social en construcción, es posible decir que no existe una verdad única del pasado. Así, desde el punto de vista de la didáctica, la Historia deja de ser considerada como letras muertas redactadas por historiadores, y se convierte en una historia que se reconstruye cuando los estudiantes se apropian del conocimiento y logran pensar históricamente, siendo una de las principales finalidades de la enseñanza de la disciplina (Seixas y Peck, 2004; Santisteban, González y Pagés, 2010; Carretero y Borrelli, 2008; Plá, 2005).

El pensamiento Histórico puede definirse como una acción que realizan los estudiantes de dar significación al pasado a partir del análisis, la comprensión y la interpretación. Esto les permite construir su propia representación, juzgar los hechos históricos, comprender de manera crítica el mundo actual y formarse dentro de una ciudadanía democrática, constituyéndose como individuos activos y responsables en la gestión de un futuro mejor (Santisteban, 2010; Plá y Pagès, 2014).

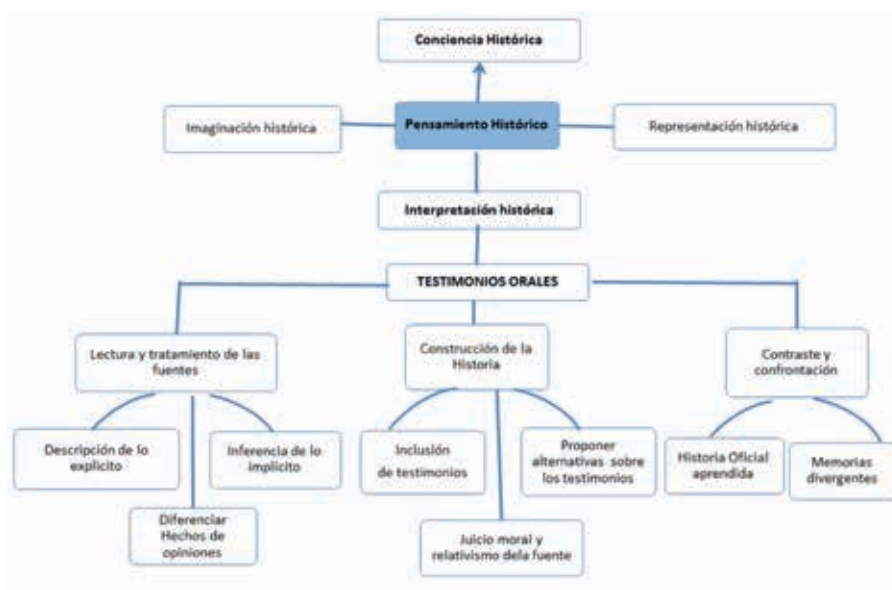
Esta investigación se enmarca en el modelo de pensamiento histórico desarrollado por Santisteban, González y Pagès (2010), quienes se centran en la formación en competencias del pensamiento histórico: *conciencia histórico-temporal; representación, imaginación e interpretación*. Esta última, podría considerarse como una competencia clave, ya que se relaciona con el proceso sistemático de construcción de conocimiento (González, Pagès y Santisteban, 2011). Su importancia radica en que permite que los estudiantes tengan contacto directo con las fuentes del pasado y puedan comprender situaciones vividas desde su realidad social, para luego construir un conocimiento histórico mediante la interpretación (Santisteban, 2010).

Considerando que “*la historia es una forma elaborada de memoria*” (Rüsen, 2007, citado por Pagès, 2008:5), el uso de testimonios en el aula pareciera ser un instrumento esencial, ya que permitiría analizar críticamente las memorias (con sus recuerdos y olvidos) de protagonistas que muchas veces han sido invisibilizados por la historia positivista. Para la investigación se consideran los testimonios como el relato de un individuo sobre acontecimientos históricos, a partir de su experiencia individual o colectiva (Garcés, 2002).

Siguiendo el modelo señalado, en la interpretación se requiere tres tipos de procesos: lectura y tratamiento de fuentes, construcción de la historia, contraste y confrontación. A partir de ello, se elaboró una propuesta conceptual espe-

cífica centrada en la interpretación de testimonios que se puede esquematizar de la siguiente manera:

ESQUEMA 1: PROPUESTA CONCEPTUAL PARA LA INTERPRETACIÓN DE TESTIMONIOS



Fuente: Adaptación del modelo Santisteban, González y Pagés (2010)

3. INSTRUMENTOS Y MUESTRA

El muestreo seleccionado para la investigación fue de 81 estudiantes del último nivel escolar en Chile pertenecientes a tres centros educativos (uno público, uno concertado y uno privado). El nivel educacional elegido se justifica porque en el año académico anterior, el plan de estudio contempla los contenidos de Dictadura Militar y violación a los Derechos Humanos en Chile, utilizados para elaborar las actividades de análisis de testimonios en el dossier.

Los instrumentos consistieron en un dossier compuesto de tres partes: un cuestionario, actividades de análisis de testimonios y una escala de valoración. El cuestionario contenía preguntas abiertas y cerradas para recoger datos sobre las experiencias y valoración de los estudiantes sobre el uso de los testimonios en la construcción de su conocimiento histórico. Las actividades de interpretación se realizaron a partir de cuatro testimonios sobre el período de Dictadura militar en Chile. A partir de ellos, se pudo analizar de manera cuantitativa y cualitativa la habilidad de interpretación. La escala de valoración permitió me-

dir las apreciaciones de los estudiantes sobre el testimonio como fuente histórica.

Un segundo instrumento utilizado fueron las entrevistas realizadas a los profesores de historia (dos hombres y una mujer) que buscaban comprender sus percepciones e intencionalidades al usar este recurso en el aula. Y finalmente, el currículo chileno permitió analizar los referentes relacionados con testimonios que aparecían en el documento institucional.

4. RESULTADOS

Presencia de los testimonios en el currículo chileno

Los resultados indican una presencia significativa de los testimonios en los planes de estudio, principalmente al abordar la Historia Contemporánea de Chile. Esto es posible de categorizar de la siguiente manera:

TABLA 1: PRESENCIA DE TESTIMONIOS EN EL CURRÍCULO CHILENO (2015).

PROGRAMA DE ESTUDIO DE 3° AÑO MEDIO (HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE CHILE)	
UNIDAD DE APRENDIZAJE	CATEGORÍAS
Unidad 1 "Transformación del rol del Estado y modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX"	Indicador de evaluación Orientaciones didácticas Actividades sugeridas
Unidad 2 "Periodo de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970"era mitad del siglo XX"	Propósito Contenidos Habilidades Aprendizajes esperados Orientaciones didácticas
Unidad 3 "El quiebre de la Democracia y la Dictadura Militar"	Propósito Habilidades Indicador de evaluación Orientaciones didácticas Actividades sugeridas
Unidad 4 "Recuperación de la Democracia y transformaciones políticas, sociales y culturales: Chile desde la década de 1990"	Habilidades Orientaciones didácticas

Fuente: Elaboración propia

En referencia a la tabla 1, en la mayor parte de las categorías se sugiere utilizar los testimonios para que los estudiantes comprendan las experiencias y visiones divergentes que surgen de la sensibilidad que provoca el periodo de Dictadura Militar en Chile. Si bien, algunas de las categorías se asocian a las habilidades de pensamiento histórico (empatía, contextualización y relación con el presente), no se realizan sugerencias para desarrollar interpretaciones complejas, ni tampoco de proponer, a partir de su análisis, alternativas para construir un futuro mejor.

Percepciones de los y la profesora sobre el testimonio como recurso educativo

Con las entrevistas se logró conocer las ideas del profesorado en torno a la finalidad didáctica y valor de los testimonios. Los tres profesores destacaron la habilidad de la empatía como la principal ventaja. La profesora del concertado comenta que permite *“acercar mucho más a los chiquillos a la historia, desde la perspectiva de los propios actores”*. Por su parte, el profesor del centro privado destaca la utilidad para *“saber contar un cuento”*, es decir, para apoyar sus contenidos. En cambio, el profesor del centro público no considera que el testimonio permita desarrollar habilidades más complejas, *“no desde un análisis más avanzado, sino como... ¿esto es lo que estaba pasando!... y aquí hay un testimonio claro”*.

En cuanto a la finalidad didáctica, pareciera ser que los profesores del centro público y privado utilizan un modelo tradicional de enseñanza centrado en el profesor y con una acción pasiva de los estudiantes, lo cual se puede apreciar en el extracto de sus entrevistas:

“En el aula se utilizan [los testimonios] en momentos de quiebre, entre las explicaciones del profesor”. (Profesor del centro público)

“Yo creo que los estudiantes construyen conocimiento a través de las preguntas que le realizan al profesor”. (Profesor del centro público)

Consistentemente, lo anterior se puede relacionar con los datos obtenidos en el cuestionario donde el 65,51% de los estudiantes del centro público y el 52,63% del privado señalaron un uso en las explicaciones del profesor.

Por el contrario, la profesora del centro concertado señala que:

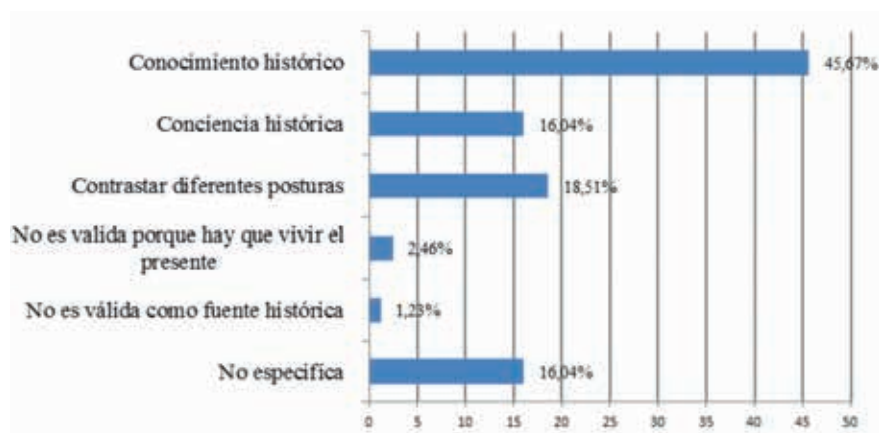
“La idea era que pudieran trabajar el testimonio, así como que pudieran hacer un análisis de él, sus propias percepciones y que pudieran sacar conclusiones a partir de eso [...] pensando en las habilidades del pensamiento histórico, así como simultaneidad, que los chiquillos tengan la capacidad de decir, de ponerse en el lugar, de hacer historia, vivir historia”. (Profesora del centro concertado)

En el discurso de la profesora, se evidencia un enfoque de enseñanza más cercano al constructivismo orientado al desarrollo de competencias del pensamiento histórico. El 69,69% de sus estudiantes señalaron que eran en las actividades complementarias donde más utilizaban testimonios como recurso educativo.

Uso y valor de testimonios en la formación del pensamiento histórico

Las respuestas del cuestionario permitieron categorizar el valor que le otorgan los estudiantes al testimonio. Estas se pueden visualizar en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1: CLASIFICACIÓN DEL VALOR DEL TESTIMONIO (TOTAL DE LA MUESTRA).



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, casi la mitad de los estudiantes (45,67%) considera que el testimonio es facilitador en la construcción del conocimiento histórico, como plantea el estudiante Concertado28 *“es una de las mejores maneras para comprender que sucedió, entenderlo y empatizar”*. También se valoró su aporte para contrastar memorias divergentes y, en menor medida, se validó su uso para el desarrollo de la Conciencia Histórica.

En la escala de valoración, un 84,37% de los estudiantes considera que los *testimonios aportan información históricamente válida*. Sin embargo, esto se contradice con los resultados de las actividades de lectura de la fuente, inclusión en sus narraciones y contraste con la historia oficial aprendida en los libros textos.

Por ejemplo, se podría afirmar que los estudiantes tienen ciertas dificultades para *diferenciar hechos de opiniones*, en un proceso de literacidad crítica. Del total de la muestra, sólo el 29,93% pudo identificar hechos y el 37,96% opiniones. De los tres casos, el centro privado tuvo mayor dificultad para realizar esta diferenciación (21,05% de hechos y 39,47% de opiniones), mientras que el concertado obtuvo mayor cantidad de respuestas favorables (39,39% de hechos y 54,54% de opiniones).

La forma lingüística de la Conciencia Histórica según Rösen (2004) son las narraciones. Para el análisis de las narrativas se utilizó como referencia la ba-

tería de preguntas propuestas por Pagès, Santisteban, González y Oller (2014), agregando una relacionada con la incorporación de testimonios. Es importante destacar que sólo se logró obtener 35 narraciones de los 81 estudiantes de la muestra, lo cual corresponde a un 43,20%.

Los resultados arrojaron una baja inclusión de testimonios en la construcción y análisis histórico (17,14%), siendo el centro concertado quien aportó con la mayor parte de ellas (11,42%), seguido por el público con un 5,71%. Sin embargo, ninguna de las narraciones realizada por los estudiantes del centro privado incorporó testimonios. A modo de ejemplo, se expone el siguiente fragmento del estudiante Concertado¹⁶:

“La dictadura militar, la verdad es que ha sido muy mala, ya que como se ve en algunos testimonios, a las personas las pasaron a llevar y estaba vulnerable los derechos de las personas (en ocasiones hubieron maltratos y violaciones)”.

En este relato, se puede observar alusiones indirectas de las experiencias narradas en los testimonios del dossier, sin mencionar personajes, hechos detallados, ni escenarios.

Finalmente, en la habilidad de contraste y confrontación, los porcentajes de logros fueron los siguientes:

TABLA 2 CONTRASTE Y CONFRONTACIÓN

CENTRO	SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	MEMORIAS
Público	31,03%	21,05%	34,48%
Concertado	51,51%	33,33%	57,57%
Privado	5,2%	5,2%	31,57%
Total	33,33%	19,75%	43,20%

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 evidencia que los estudiantes tuvieron dificultades al señalar semejanzas y diferencias (33,33% y 19,75%) entre los testimonios y la historia aprendida (mediante un extracto del libro texto) y sólo el 43,20% pudo comparar las memorias de los testimonios del dossier. El centro concertado nuevamente presentó mayor cantidad de respuestas favorables.

5. CONCLUSIONES

Parece paradójico que desde el ámbito historiográfico, los testimonios están ampliamente validados como fuente de la Nueva Historia social, sin embargo desde la didáctica, aún no han sido instauradas como recurso educativo habitual en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien, no se puede desconocer un aumento de proyectos educativos innovadores que utilizan fuentes orales para realizar reconstrucciones históricas, muchas veces se ha puesto énfasis en enseñar *a historiar* y no en desarrollar competencias que permitan a los estudiantes pensar históricamente.

En resumen los resultados permiten concluir lo siguiente. Primero, es sorprendente la presencia significativa de testimonios en el currículo chileno, resaltando la importancia del rescate de la memoria cercana a los estudiantes para comprender la historia reciente. A pesar que estas sugerencias no reflejan la realidad de las prácticas al interior del aula, su importancia radica en que constituyen el punto de partida en la toma de decisiones del profesorado, quienes pueden aplicarlas, modificarlas o ignorarlas siguiendo sus percepciones, ideas o pensamientos (Pagès, 1998).

Segundo, en relación con la manifestación de opiniones, pareciera ser que existe una incidencia directa en cuanto a la percepción de los profesores sobre los enfoques y finalidades didácticas del recurso testimonial con los resultados de interpretación de los estudiantes. Es posible decir entonces, que en la medida en que el profesor o profesora posee un enfoque constructivista de enseñanza y utiliza críticamente las fuentes orales en los procesos educativos, los estudiantes obtienen mejores resultados de interpretación de testimonios.

Los tres docentes concordaron en el valor de la fuente para el desarrollo de la empatía, pero los profesores del centro público y privado lo utilizan principalmente para apoyar sus clases siguiendo el modelo tradicional. Considerando que *“el uso de las fuentes en el aula no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas por los estudiantes para construir una determinada visión del pasado”* (Santisteban, 2010:50), desafortunadamente estos profesores se alejan de la finalidad didáctica de los testimonios en función de formar las competencias del pensamiento histórico.

Tercero, se puede afirmar que los estudiantes manifiestan dificultades al momento de interpretar los testimonios, no obstante valoran positivamente el uso de este tipo de fuentes. Llama la atención el bajo porcentaje de logro al diferenciar hechos y opiniones y que en los relatos históricos, la construcción de su conocimiento se base principalmente en lo aprendido desde la historia oficial.

Además, fue posible visualizar ciertas diferencias entre los estudiantes del centro público y privado con los del centro concertado quienes presentaron mejores niveles de interpretación. Esto podría relacionarse con las prácticas y enfoques educativos de su profesora, ya que en la entrevista manifestó un en-

foque constructivista de enseñanza orientado a un uso del testimonio para un aprendizaje autónomo y complejo de sus estudiantes.

El desarrollo de esta investigación nos abre otras interrogantes como ¿Por qué al momento de construir los relatos no se incorporan las experiencias históricas de las fuentes orales? o ¿De qué manera podrían variar las representaciones de los estudiantes sobre el protagonismo histórico de la gente común y de ellos mismos al interpretar de manera compleja las fuentes orales?

Ante estos resultados y reflexiones, es necesario seguir investigando para conocer las características del proceso de apropiación y construcción de los saberes. De esta manera, al utilizar este tipo de fuentes, sería posible diseñar propuestas innovadoras para intervenir en la práctica y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es menester entonces, validar el uso didáctico de los testimonios de protagonistas *invisibles* de la historia, sabiendo que el desafío es que los estudiantes puedan desarrollar habilidades complejas para interpretar la realidad en clave histórica, y permitiendo así, desarrollar el pensamiento histórico.

6. REFERENCIAS

- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación Revista de teoría; investigación y práctica*, 20 (2), 201-215.
- Garcés, M. (2002). *Recreando el pasado, guía metodológica para la memoria y la historia oral*. Santiago, Chile: ECO, Educación y Comunicaciones. Recuperado de http://www.ongeco.cl/wp-content/uploads/2015/04/Guia_metodologica_Recreando_el_pasado.pdf
- González, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? P. Martínez, S. Molina y A. Santisteban (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (1). (pp. 221-231) Murcia: AUPDCS.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la Historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 8, 45-54.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés S.A.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-55.

- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González, N., Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico/AUPDCS.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). "Teaching historical thinking. A. Sears y I. Wright (Eds.). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, pp.109-117.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* 1, 41-42.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (nº 55), 55, 43-53.
- Plá, S. y Pagès, J. (coord.) (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. México: Bonilla Artigas Editores.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University: Toronto.



EL PORTFOLIO ELECTRÓNICO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN GEOGRAFÍA. ANÁLISIS Y VALORACIÓN POR ALUMNADO DEL MÁSTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN LA UNED

Francisco José Morales Yago

Departamento de Geografía

Universidad Nacional de Educación a Distancia

fjmorales@geo.uned.es

1. INTRODUCCIÓN

El Portfolio es una herramienta de trabajo que presenta aspectos interesantes como la posibilidad de realizar un trabajo acumulativo, secuenciado y ordenado (Pérez y Otros, 2012); otorgando al alumnado un importante protagonismo que le ayudará en el proceso de reflexión y mejora de su trabajo personal tanto organizativo (Calero y Calero, 2007) como de asimilación de contenidos (Barberá, 2008). También incorpora un aprendizaje no meramente descriptivo, sino razonado de tal forma que se pueda mantener a lo largo del tiempo y permita una aplicación razonada en futuros procesos de aprendizaje e investigación por parte del alumnado implicado (Agra, 2003). Mediante metodología de encuesta (N=30), combinada con entrevistas semiestructuradas (N=5) aplicadas a los alumnos participantes en la asignatura denominada “Introducción a la investigación en espacios sociales” del Máster Universitario “Métodos y técnicas avanzadas de investigación histórica, artística y geográfica” de la UNED, se evidencia que el alumnado muestra una alta valoración hacia la realización de portafolios, aduciendo motivos como la posibilidad de incrementar la organización interna de la materia estudiada y el conjunto de trabajos encomendados que han ido realizando a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2004) durante un semestre académico.

En concreto el portfolio electrónico planteado ha tenido un carácter individual, sostenido por un mecanismo de apoyo por parte del profesor de la asignatura, mediante el que se facilita retroalimentación continuada al estudiante, lo que les facilita el ajuste de sus actuaciones a las competencias educativas planteadas (Martín y Puig, 2007). El portafolio constituye un procedimiento de evaluación y aprendizaje (Sutherland, 2005) contribuyendo a la reflexión y el sentido crítico. Las evidencias contrastadas en los resultados de esta investiga-

ción demuestran que el uso de portfolios promueve el desarrollo de actividades y permiten obtener un mayor control del trabajo realizado por el alumnado, cuestión que toma una especial relevancia dentro del crédito europeo iniciado hace pocos años tras la puesta en funcionamiento del Plan Bolonia (Barragán, 2005). Además encontramos razones tanto teóricas como prácticas, que justifican y aconsejan el uso del portfolio en diversidad de contextos educativos y con distintos propósitos. Desde una visión más metodológica y técnica, podemos destacar la insatisfacción que existe derivada de la utilización de metodologías basadas en enfoques cuantitativos que derivan en el abuso de pruebas memorísticas finales con la mera consideración de los resultados.

2. SECUENCIACIÓN DEL PORTFOLIO

La asignatura se imparte a lo largo de cuatro meses, de mediados de febrero a mediados de junio. Al objeto de que la distribución de las tareas a realizar se programe de forma ordenada y gradual se sugiere al alumnado la siguiente secuencia temporal:

TABLA 1. CRONOGRAMA DE PLANIFICACIÓN

½ FEBRERO A ½ MARZO	½ MARZO A ½ ABRIL	½ ABRIL A ½ MAYO	½ ABRIL A ½ MAYO
Estudio de las fuentes documentales y cartográficas y determinación del tema objeto de estudio, definiendo la metodología a seguir. Consulta bibliográfica sobre trabajos análogos.	Selección, localización, consulta y toma de datos de las fuentes directas.	Elaboración de la información de todas las fuentes consultadas.	Ordenación, redacción, conclusiones finales, puesta a punto y entrega del trabajo de investigación para ser evaluado.

Fuente. Elaboración Propia.

La naturaleza del trabajo desarrollado, su individualidad y singularidad hacen muy difícil un problema extendido actualmente en los trabajos universitarios: El plagio. Llevar a cabo una falsificación será complicado ya que el profesor que dirige este trabajo asistirá al progreso del alumno desde el comienzo, corrigiendo fallos, mejorando estilo, e incluso solicitando documentos acreditativos que verifiquen los contenidos expuestos. En el caso de la asignatura de Máster impartida cada alumno deberá elegir una ciudad de tipo medio para

investigar sobre las repercusiones del envejecimiento poblacional en el espacio urbano, estudiando las dinámicas de envejecimiento y su repercusión sobre ese espacio, utilizando metodologías y fuentes de investigación apropiadas a la naturaleza de este tipo de trabajos.

El alumno deberá aprender a seleccionar información precisa y significativa, analizarla y extraer las conclusiones oportunas. Por todo ello deberá construir pirámides de población general y por barrios o distritos, analizar los perfiles de las mismas y extraer conclusiones sobre tasas de mortalidad, fecundidad y crecimiento de la población. A continuación utilizará una serie de indicadores significativos como el análisis de la población de más de 65 años por sexo, nivel de instrucción y profesiones desempeñadas en cada uno de los barrios o distritos; el análisis del régimen de tenencia de las viviendas (en propiedad, alquiler o cesión); el estudio del número de personas que ocupan la vivienda y edad de las mismas, nivel de autonomía personal (total, parcial o absoluta) o forma de resolución en caso exista alguna dependencia (centros públicos, privados o concertados).

Otro importante apartado del trabajo consistirá en la realización de un mapa de equipamientos y servicios así como su accesibilidad en los distintos barrios de la ciudad en donde entre otros figuren equipamientos tales como los centros culturales y educativos por niveles (bibliotecas, universidades, centros de cultura popular, etc.); servicios sanitarios (ambulatorios, dispensarios, hospitales con servicio geriátrico, etc.); Instalaciones para el ocio, centros de día (señalando la titularidad: pública, privada o concertada), Servicios comerciales (farmacias, bancos, etc.), residencias para personas mayores instaladas en el conjunto urbano (indicando la titularidad: pública, privada o concertada y el coste económico de la plaza), mapa de transportes colectivos y su adaptación a las personas mayores, estado actual de la existencia de barreras arquitectónicas, estado actual del mobiliario urbano indicando el estado de conservación de aseos públicos, bancos en zonas ajardinadas, o índices de dotación para mayores de 65 años en los distintos barrios de la ciudad.

La Geografía es la ciencia del análisis científico del paisaje, por tanto no podía faltar en este trabajo un apartado, antes de llegar a las conclusiones y propuestas de mejora, dedicado a la huella poblacional en el paisaje urbano, por ello se trabajará los grados de renovación de las edificaciones en los barrios, rehabilitación de las edificaciones, intervención de las administraciones públicas en la conservación del patrimonio residencial y urbanístico, finalizando con la elaboración de un plano del barrio estudiado en donde se reflejen las principales actuaciones urbanísticas para la renovación y rehabilitación del mismo en las últimas décadas, pudiendo realizar para el análisis cualitativo una encuesta sobre el grado de satisfacción ciudadana por barrios y propuestas de mejora para una mayor calidad de vida de las personas mayores.

3. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio ha estado constituida por un conjunto de alumnos participantes en la asignatura anteriormente indicada a lo largo de cuatro cursos escolares (2012-2013 hasta 2015-2016), el procedimiento utilizado para seleccionar el alumnado fue la facilidad que tuvo este investigador para pedir la colaboración por el contacto directo con ellos al ser la persona responsable de la asignatura, de forma aleatoria se invitó a la cumplimentación de un cuestionario compuesto de ocho ítems (tabla 3) y cuyos resultados se muestran a continuación. Antes de ello en la tabla 2 se indican el número de alumnos participantes cada curso académico y la procedencia de este alumnado según Centro Asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

TABLA 2. POBLACIÓN Y MUESTRA

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nº DE PARTICIPANTES	8	6	11	5
CENTRO ASOCIADO DE LA UNED	4 Madrid 1 Valencia 1 Soria 1 Cartagena 1 Sevilla	3 Madrid 1 Zaragoza 1 A Coruña 1 Guadix	3 Madrid 2 Bilbao 1 Logroño 2 Sevilla 1 Málaga 1 Baleares 1 Cuenca	2 Madrid 1 Elche 1 Cádiz 1 Santander

Fuente. Elaboración Propia.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

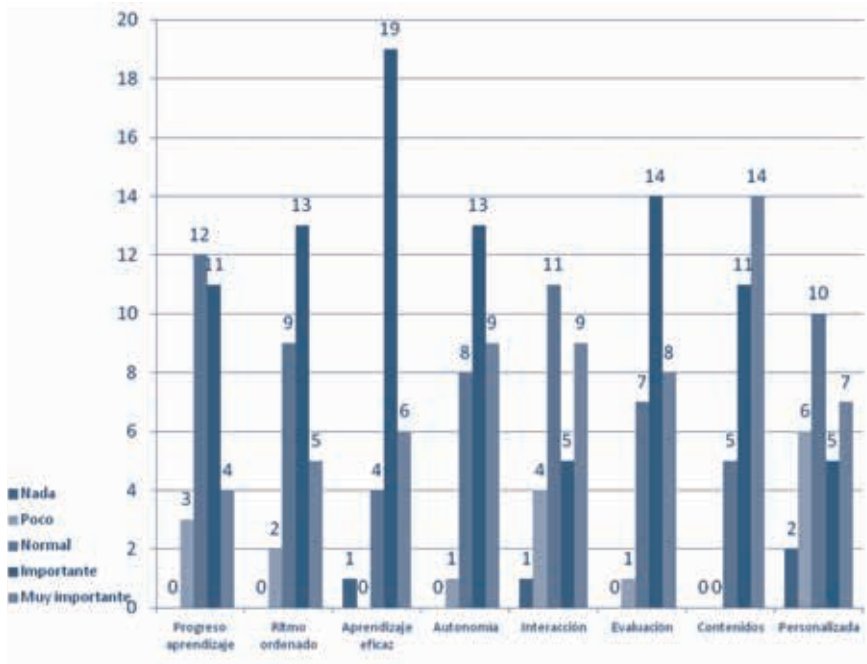
El análisis de resultados a través de los cuestionarios señala que todas las cuestiones planteadas que en total fueron ocho, se encuentra siempre entre los intervalos del 3 (normal) a 5 (Muy importante), de hecho cuatro de ella se sitúan en la valoración de "Importante" (valoración 4 sobre 5), tres en la valoración de "Normal" (valoración 3 sobre 5) y una obtiene la valoración de "Muy importante" (valoración de 5 sobre 5). Destacamos como resultados más significativos la identificación del portafolio como instrumento eficaz de aprendizaje o la orientación en el seguimiento de los contenidos, también la ayuda que ofrece el portafolio en el ordenamiento de la asignatura, el aprendizaje autónomo o la obtención de mejores resultados en la evaluación como un elemento facilitador para superar la asignatura con éxito.

TABLA 3. VALORACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DEL PORTFOLIO POR EL ALUMNADO

CUESTIONES A VALORAR SOBRE LA UTILIZACIÓN DE PORTFOLIOS	NADA 1	POCO 2	NORMAL 3	IMPORTANTE 4	MUY IMPORTANTE 5
1. Facilita el progreso del aprendizaje	0	3	12	11	4
2. Permite llevar un ritmo ordenado en la asignatura	0	2	9	13	5
3. Constituye un instrumento eficaz de aprendizaje	1	0	4	19	6
4. Promueve el aprendizaje autónomo	0	1	8	13	9
5. Fomenta la interacción con el profesorado	1	4	11	5	9
6. Permite una evaluación positiva	0	1	7	14	8
7. Orienta el seguimiento de los contenidos	0	0	5	11	14
8. Facilita la educación personalizada	2	6	10	5	7

Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 1. VALORACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DEL PORTFOLIO POR EL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

El uso del portafolios ante bajo la necesidad de implantar e innovar metodologías de enseñanza y evaluación de cara a la convergencia del sistema de educación superior español al ámbito europeo. La implantación de este tipo de experiencias va precedida y seguida de un proceso de reflexión y análisis sobre los nuevos modelos pedagógicos y su implicación práctica en el contexto de las aulas universitarias. La primera reflexión desde la nueva perspectiva del crédito europeo establece el énfasis en el trabajo del alumno, aunque el trabajo del docente no pasa a estar en un segundo plano, todo lo contrario, la planificación y conocimientos metodológicos así como el dominio pedagógico de una serie de pautas didácticas por parte del profesor serán más exigentes dentro de esta nueva perspectiva, es por ello que el profesor deberá estar preparado y formado pedagógicamente, puesto que es un punto esencial para que el cambio se produzca con éxito.

Las valoraciones del alumnado sobre esta herramienta de trabajo han sido muy positivas, los resultados alcanzados indican que el portafolios ha aportado una mejora en el seguimiento ordenado del trabajo, la contribución al aprendizaje significativo y la autonomía generada en un alumnado que tiene la peculiaridad de trabajar en un sistema educativo basado en la enseñanza a distancia. También constituye una herramienta de gran utilidad en el proceso de evaluación de los aprendizajes y competencias adquiridas por el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agra, M.J. (2003) El portafolio como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica*, 21, 101-114.
- Barberà, E. (2006). Evaluación por portafolio en la Universidad. *Forum sobre docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona*. Extraído el 1-02-2015, de <http://www.ub.edu/forum/Catalan/welcome.htm>
- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio Europeo de Educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. Disponible el 27/03/2015 en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Calero, A. y Calero, E (2007) *El portafolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora*. Londres: Instituto Cañada Blanch
- Consejo de Europa (2004). *Portafolio Europeo de Lenguas. Niveles Europeos de autoevaluación de la capacidad lingüística*. Disponible el 5/03/2015 en <http://www.coe.int/portfolio>
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolios? *Bordón*, 52(4),509-521.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades desde enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Disponible el 20/02/2015 en <http://www.uned.es/educacion> [EDUDoc]
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *EDUCAR*, 33, 127-42.
- Gallego, D; Cacheiro, M. L; Martín, A; Angel, W. El Eporfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje [artículo en línea]. *EDUTEK*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 30/ Noviembre 2009. [Fecha de consulta: 11/03/2015]. <http://edutek.rediris.es/revelec2/revelec30/> ISSN 1135-9250.
- Hills, J.R. (1981). *Evaluación y medición en la Escuela*. México: Kapelusz

- Jones, S (2008). *E-portofolios and how they can support Personalisation. Improving learning through technology*. UK Becta. Disponible el 3/1/2009 en:http://events.becta.org.uk/content_files/corporate/resources/events/2007/jan/bett_007/bett07_eportfolios_support_personalisation.pdf
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Martín, X y Puig, J. M. (2007) *Las siete competencias básica para educar en valores*. Barcelona: Graó
- Medina, A. (2009) *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Univérsitas.
- Pérez, R y Otros (2012). *El portfolio. Aprendizajes, competencias y evaluación*. Madrid: UNED.
- Sutherland, S (2005). *ePortfolios: a personal learning space*. S. Freitas, de y C. Yapp. *Personalisation in the 21st Century*. Stafford: Network Press

TABLA 4. RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MATERIA:
INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN ESPACIOS SOCIALES

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				SELECCIONA EL NIVEL		Puntuación	
	Nivel 1 (Suspenseo)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 4 (Sobresaliente)	Nivel			
Estructura (30%)	<p>Formato y lenguaje: (15%; máx. 1,5punto) Estilo formal/académico</p>	<p>Documento sin formato (diferente tipo de letra, tamaño, párrafos con sangría distinta...);</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aspecto descuidado; · Uso continuo de la primera persona para redactar. · Partes del texto con redacción incomprensible · Muchas faltas de ortografía y lenguaje coloquial. - 1 falta ortográfica de grafía (b/v, h, y,...) resta 0,25 puntos. - 4 tildes restarán 0,25 puntos - Más de 10 faltas de ortografía (más de 10 de grafía, 40 tildes o combinaciones de ellas) será suspenso automático del trabajo. 	<p>El trabajo tiene formato pero alguna falta de ortografía, gramática o puntuación;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Puede mejorarse el estilo (utiliza la primera persona en alguna ocasión o lenguaje coloquial). 	<p>Trabajo con formato y sin errores pero podría mejorarse el estilo o la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se adecúa la forma de expresión habitual en el ámbito académico pero algunas veces cambia de impersonal a plural 	<p>Formato y estilo de redacción elegante y sin errores que facilita la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se adecúa la forma de expresión habitual en el ámbito académico (utiliza siempre el impersonal o el plural 	Nivel 4	1,5	PUNTAJACIÓN TOTAL EN ESTRUCTURA
	<p>Estructura/ apartados (15%)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Portada; Índice; Resumen · Introducción; Justificación; objetivos · Parte teórica · Parte metodológica/ empírica o propuesta / proyecto / programación / material educativo... Conclusiones, limitaciones y prospectiva · Referencias bibliográficas 	<p>No incluye todos los apartados o está mal estructurado;</p> <ul style="list-style-type: none"> · No hay coherencia ni relación entre los apartados; · Muy extenso (>60 pág.) o muy poco (<20 pág.) 	<ul style="list-style-type: none"> · Incluye todos los apartados aunque falta desarrollo en alguno de ellos. · Un poco extenso (>50 pág.) o un poco escaso (<30 pág.) 	<ul style="list-style-type: none"> · Incluye todos los apartados y están desarrollados, pero falta cohesión o continuidad entre ellos. · Extensión adecuada (entre 30-50 pág.) 	<ul style="list-style-type: none"> · Incluye todos los apartados y existe coherencia y un desarrollo lógico y continuo entre ellos. · Extensión adecuada (entre 30-50 pág.) 	Nivel 4	1,5	
							3,0	

Contenidos (70%)	Portada, índice y resumen (4%)	<ul style="list-style-type: none"> · La portada no sigue el modelo propuesto por la UNED; · No incorpora índice o está mal paginado; · Sin resumen o el resumen no refleja el contenido del trabajo. · Sin palabras clave · El título no refleja el tema del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Portada oficial pero con alguna errata; · Incorpora índice pero con uno o dos errores en la paginación; · Resumen muy extenso o muy breve · Resumen de extensión correcta pero falta información de dos de los aspectos principales (objetivo, metodología y conclusiones); · El título refleja el tema del trabajo pero puede matizarse 	<ul style="list-style-type: none"> · Portada oficial sin erratas; · Índice correcto; · Resumen con la extensión correcta (150 palabras aprox), aunque podría mejorarse porque falta información de uno de los aspectos principales (objetivo, metodología y conclusiones); · El título refleja el tema del trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Portada oficial sin erratas; · Índice correcto; · El resumen presenta la información necesaria (objetivos, metodología y conclusiones) y tiene la extensión adecuada; · Incluye también índice de tablas y/o figuras; · El título refleja el tema del trabajo. 	Nivel 4	0,4	PUNTAJACIÓN TOTAL EN CONTENIDOS	7,0
	Tema (4%) - No se debe priorizar un temática sobre otra. - No se deber priorizar una modalidad de TFM sobre otra.	<p>La temática no es de utilidad para el ámbito educativo; La temática no tiene ninguna relación con el ámbito de la Geografía</p> <ul style="list-style-type: none"> · No está relacionada con el nivel educativo del ámbito del Máster · Pretende abordar un número excesivo de temas sin relación explícita. 	<p>La temática es de utilidad para la Geografía pero con aplicabilidad reducida o poco realista;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Relacionada con el nivel educativo del Máster 	<p>Temática de utilidad para la Geografía de los Espacios Sociales y aplicable, aunque puede mejorarse o completarse;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Relacionada con el nivel educativo del Máster 	<p>Temática útil y aplicable en el ámbito de la Geografía Social</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se incluyen todos los aspectos necesarios para su desarrollo; · Relacionada con el nivel educativo del Máster 	Nivel 4	0,4		
	Introducción/ objetivo (12%)	<p>No hay presentación ni justificación del problema (tema) de investigación;</p> <ul style="list-style-type: none"> · No tiene objetivos o están mal formulados; sólo tiene objetivo general, sin específicos; los objetivos no están relacionados con el TFG. · No hay coherencia entre el tema elegido y los objetivos planteados. 	<p>Presenta el tema pero falta justificación;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Los objetivos están formulados (generales y específicos) pero falta más relación con el tema o son poco realistas 	<p>El tema está planteado de forma clara y justificada, aunque puede mejorarse (no están suficientemente explícitas las razones que justifican la investigación)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Los objetivos están bien formulados, son alcanzables y realistas 	<p>Tema bien formulado y justificado;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Los objetivos son correctos y coherentes con el tema, son alcanzables y realistas 	Nivel 4	1,2		

Marco Teórico (15%) - Detectar plagio en un TFG será motivo de suspenso.	<ul style="list-style-type: none"> No hay relación con el problema (el tema) y los objetivos del TFM; No hay orden en los contenidos; Faltan definiciones de conceptos; Afirmaciones sin justificar; Fuentes poco fiables o pocas fuentes consultadas (<10); No hay fuentes primarias; Hay textos plagiados (sin citar). 	<ul style="list-style-type: none"> Está relacionado con el tema y los objetivos; Los contenidos están ordenados pero puede mejorarse el discurso; Los conceptos principales están definidos y la mayoría de afirmaciones están justificadas; No hay textos de otros autores sin citar; Pocas fuentes primarias o fuentes no actuales 	<ul style="list-style-type: none"> Está relacionado el tema y los objetivos; Hay unidad discursiva dentro de cada apartado pero no entre apartados; No hay textos plagiados; El número de fuentes es adecuado para conseguir los objetivos. La mayoría de las fuentes son relevantes y la mayoría son primarias. 	<ul style="list-style-type: none"> Está relacionado con el problema y los objetivos; Están definidos todos los conceptos y justificadas todas las afirmaciones; Los contenidos dentro y entre apartados están enlazados y siguen una unidad discursiva; Todas las fuentes son relevantes y primarias. 	Nivel 4	1,5
Marco metodológico o propuesta de intervención (15%) -	<ul style="list-style-type: none"> No es apropiado para conseguir los objetivos formulados y resolver el problema; No está desarrollado correctamente; Resultados confusos y poco coherentes (modalidad: iniciación a la investigación); Propuesta o proyecto incompleto (modalidad propuesta/proyecto). 	<ul style="list-style-type: none"> Adecuado para conseguir los objetivos y resolver el problema pero necesita mayor desarrollo; Los resultados son coherentes con los objetivos pero falta descripción (modalidad: iniciación a la investigación); La propuesta o proyecto incluye todos los apartados pero falta desarrollo en alguno de ellos (modalidad propuesta/proyecto). 	<ul style="list-style-type: none"> Adecuado para conseguir los objetivos y resolver el problema; Los resultados son coherentes con los objetivos, están bien descritos pero pueden completarse algo más (modalidad: iniciación a la investigación); La propuesta/proyecto está completa y desarrollada pero puede mejorarse algún apartado (modalidad propuesta/proyecto). 	<ul style="list-style-type: none"> Adecuado para conseguir los objetivos y resolver el problema; Resultados coherentes, adecuados y descritos con detalle (modalidad: iniciación a la investigación); La propuesta/proyecto está completa y se describe con detalle (modalidad propuesta/proyecto). 	Nivel 4	1,5
Conclusiones (10%)	<ul style="list-style-type: none"> No hay conclusiones. Las conclusiones no responden a los objetivos planteados o no son consecuencia del trabajo desarrollado. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay apartado de conclusiones pero no responde a todos los objetivos; Son consecuencia del trabajo desarrollado pero les falta originalidad; 	<ul style="list-style-type: none"> Hay apartado de conclusiones que permite conocer si se han conseguido los objetivos; Son consecuencia del trabajo desarrollado; Son originales y se expresan con terminología propia; 	<ul style="list-style-type: none"> Hay apartado de conclusiones que permite conocer si se han conseguido los objetivos; Son consecuencia del trabajo desarrollado; Son originales y se expresan con terminología propia; Incluye limitaciones y prospectiva (si es oportuno) 	Nivel 4	1
Referencias bibliográficas (10%)	<ul style="list-style-type: none"> No incluye bibliografía; La mayor parte de las citas en el texto no aparece en las referencias bibliográficas y a la inversa; No hay coherencia en la forma de citar en el texto y tampoco en la bibliografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye bibliografía pero falta alguna de las referencias citadas en el texto (máx 3); No utiliza normativa APA pero la forma de citar es coherente a lo largo del documento. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye bibliografía y todas las citas del texto se encuentran en la lista de referencias; No utiliza normativa APA pero la forma de citar es coherente a lo largo del documento. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye bibliografía y diferencia entre referencias y bibliografía consultada (si es oportuno); Todas las citas del texto se encuentran en la lista de referencias; Utiliza normativa APA 	Nivel 4	1
PUNTUACIÓN TOTAL EN CONTENIDOS						

Fuente. Elaboración propia

QR-LEARNING EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juan Ramón Moreno Vera

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
jr.moreno@ua.es*

María Isabel Vera Muñoz

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
vera@ua.es*

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de las Ciencias Sociales debe responder siempre a las demandas que le hace la sociedad en la que se integra, ya que uno de sus objetivos fundamentales es la de estudiar a las personas como *seres sociales* (Real Decreto 126/2014). Esto supone que la dimensión geográfica, histórica y artística del ser humano se debe integrar con los conocimientos de fenómenos económicos, políticos o sociológicos –a nivel local o global- que modifican y determinan el día a día de las personas. Por tanto, uno de los retos más importantes que tiene el mundo educativo es el de responder positivamente a las necesidades de la población, integrando así los nuevos usos que, por ejemplo, la sociedad hace los dispositivos móviles y su conexión a internet.

Pese a que nuestra sociedad viva inmersa de lleno en el uso de las tecnologías de información a través de los *smartphones*, *tablets* y otros dispositivos de conexión a internet, el ámbito educativo incorpora estas novedades de manera mucho más lenta y con dificultades.

En el caso del estudio que nos ocupa se van a analizar los resultados obtenidos en tres experiencias didácticas diferentes dentro del ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales realizadas mediante *QR-Learning*, o el aprendizaje obtenido por la indagación a través de códigos QR: por un lado trabajando el concepto del espacio y su representación cartográfica, por otro lado trabajando el concepto de tiempo histórico a través de la romanización y, por último, estudiando la invisibilidad de la mujer en el mundo del arte en las etapas del Renacimiento y el Barroco.

2. MARCO TEÓRICO

El *m-learning*, un nuevo espacio para la educación de las Ciencias Sociales

Los enlaces constantes que se producen entre el uso de los dispositivos móviles y la educación ha hecho que trabaje con el término *M-Learning* o lo que es lo mismo: aprendizaje móvil.

El *m-learning*, desde un punto de vista didáctico, presenta algunas particularidades que son importantes comprender para poder definirlo (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012) y asimilar su paulatina llegada a las metodologías docentes: a) Portabilidad, debido al tamaño de estos dispositivos las posibilidades de aprendizaje nos acompañan; b) Inmediatez y conexión a internet, el alumnado puede responder en el acto a casi cualquier necesidad de información, dependiendo eso sí, de la conexión a internet disponible; c) Ubicuidad, como comentábamos antes una característica fundamental ya que acabo con las barreras temporales y espaciales del aprendizaje; d) Adaptabilidad, ya que el aprendizaje móvil permite al profesorado adaptar sus contenidos conceptuales a nuevas metodologías que conecten con el alumnado.

Las dificultades que se encuentra el *m-learning* para su aparición en las aulas suele venir definida por una palabra: prohibición. No es que se prohíba esta estrategia metodológica, pero sí que en muchos centros educativos se prohíbe expresamente el uso de los dispositivos móviles en el aula, por lo que al profesorado se le hace difícil poner en marcha este tipo de experiencias. Normalmente estas limitaciones vienen determinadas por el posible mal uso que harán del dispositivo los estudiantes (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012) ya que pueden suponer una distracción, puede darse el caso de acceder a contenidos inapropiados y también se contempla la posibilidad de hacer un mal uso de las grabaciones (casos de acoso escolar y *bullying*) en el centro educativo.

Además, se pueden presentar algunas limitaciones técnicas, como la inexistencia de conexión inalámbrica para el alumnado o de mala cobertura de datos para las conexiones de los dispositivos, especialmente cuando queremos utilizar el *m-learning* en salidas de campo (Moreno, 2016)

Por otra parte, en un reciente estudio, Moreno, Vera y López (2014), la utilización de los códigos QR en estudiantes de secundaria y de educación superior, presentaron un solo inconveniente, la dificultad de acceso tecnológico por falta de medios o por analfabetismo digital, mientras que, por el contrario, hubo un elevado aumento de la motivación, del trabajo colaborativo y de la calidad de los resultados académicos.

A pesar de su uso por parte de los estudiantes, otros problemas pueden aparecer por parte del profesorado ya que algunos docentes se muestran escépticos a la hora de integrar la tecnología en clase (Vera y Pérez, 2004), incluso

existe el riesgo de que el profesorado sienta miedo a su uso por falta de conocimiento (Graham et al., 2009).

Sin embargo la experiencia didáctica de Moreno, Vera y López (2014) sobre la creación de códigos QR como herramienta para trabajar la historia del arte supuso un punto de partida (Moreno y Vera, 2016) para el *m-learning* en la didáctica de las ciencias sociales que ha continuado con otro trabajo como *Aprendemos arte: el legado egipcio y romano de Seva Soriano* (2015) y que ha demostrado el gran impacto que tiene el trabajo con códigos QR en la educación primaria, obteniendo unos resultados de aprendizaje muy relevantes en alumnos de 5º de Primaria.

A estos trabajos les han sucedido otros tanto en el ámbito de la historia (Moreno et al., 2015) como en el de la Geografía, demostrándose los códigos QR muy útiles para aplicar fuera del aula un aprendizaje situado (Moreno, García y Espejo, 2015; Moreno, 2016) usando a través de ellos también recursos como *Google Earth* (Ortega, Gómez y Moreno, 2016).

De Miguel y Buzo (2015) creen que el uso de este tipo de tecnologías favorece que la educación responda a las exigencias de la sociedad, respondiendo así a los retos de Unión Europea en 2006 para aumentar la alfabetización digital y las competencias digitales de los futuros ciudadanos.

Los sistemas de información geográfica y los códigos QR

Sería realmente difícil poder comprender la Geografía sin la ayuda de la cartografía, en tanto que la Geografía supone una ciencia que estudia el espacio se hace necesaria la representación de ese espacio a través de claves cartográficas. Como comentan Macía, Rodríguez y Armas (2016) la geografía necesita a la cartografía puesto que si no, no sería entendible y, además, perdería su identidad como ciencia.

La aparición del *Web-mapping* está, lógicamente, unida a la extensión de uso de internet, la Web 2.0 y, en el último lustro, a las aplicaciones móviles que se instalan en los *smartphones*. Como indican Haklay, Singleton y Parker (2008) la cifra de usuarios se ha multiplicado a los 71 millones de usuarios de *Google Maps*.

En este sentido Gómez Trigueros (2010) comenta que el nuevo modelo basado en el uso de las TIC en la educación tiene que basarse en tres pilares fundamentales: a) Investigar y descubrir la información, b) Emplear como medio de expresión las nuevas tecnologías y c) Compartir y comunicar sus conocimientos a través de la red.

QR-Learning en la didáctica de la historia y el arte

Los estudios sobre experiencias didácticas basadas en los códigos QR y en los dispositivos móviles son muy escasos debido a que se trata de una tecnología muy reciente y que no se ha extendido mucho por las aulas (además, cuenta con el inconveniente de la prohibición del uso de los teléfonos móviles en clase).

En el plano internacional destacaremos los estudios de Rikala y Kankaaranta (2013) y de Rikala (2015), que han experimentado con los códigos QR y que consideran valioso el aprendizaje a través de estos dispositivos, pese a que los profesores sean reticentes a utilizarlos. Rikala y Kankaraanta (2013) destacan que son objetos de aprendizaje que despiertan la curiosidad del alumnado y que permiten variar los métodos de enseñanza centrándose más en los estudiantes.

Rikala (2015) en su estudio sobre la evolución del marco del aprendizaje móvil sugiere que la experiencia puede ser aplicada a otros contextos educativos, y que su aprendizaje se basa en la interacción entre el alumnado, el profesorado y las tecnologías, y que esto provoca cambios en el modelo educativo. Piensa Rikala (2015) que se debe investigar la capacidad cognitiva y la memoria de los estudiantes además de su motivación.

Así mismo en España, destacan los trabajos de Moreno, Vera y López (2014), Moreno et al. (2015), Llonch y Martín (2014) y Moreno (2016) que se centran en el uso de los códigos QR en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tanto en aspectos ligados a la historia, como en otros relacionados con la geografía y el arte. En el campo que concierne a la didáctica de las Ciencias Sociales Ortega y Pérez (2016) han hecho un amplio repaso a través de sus posibles aplicaciones en la enseñanza de la historia y la geografía.

Pese a todo, su aplicación a la enseñanza de la historia, del arte y el patrimonio es todavía bastante reducida, si bien los museos y sitios históricos (arqueológicos, parques naturales, parques) sí que han empezado a hacer un potente uso de estos elementos como recurso turístico y de información gracias a su amplio potencial.

3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Participantes en las experiencias didácticas

Las tres experiencias didácticas que en este estudio se presentan tuvieron lugar en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y, en concreto, en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En el caso de la acción didáctica en la asignatura Didáctica de la Geografía, los alumnos/as participantes han sido 96 en total, pertenecientes a los grupos

2 y 5 de la asignatura Didáctica de la Geografía impartida en 2º curso del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Alicante.

Por lo que respecta a la experiencia llevada a cabo en la asignatura Didáctica de la Historia que se imparte en el 3º curso del mismo Grado, el número de alumnos que han participado dentro de esta experiencia ha sido de 207 en la detección de ideas previas y de 212 en el resultado final, participando los grupos 2, 4, 5, 6 y 7 de esta asignatura.

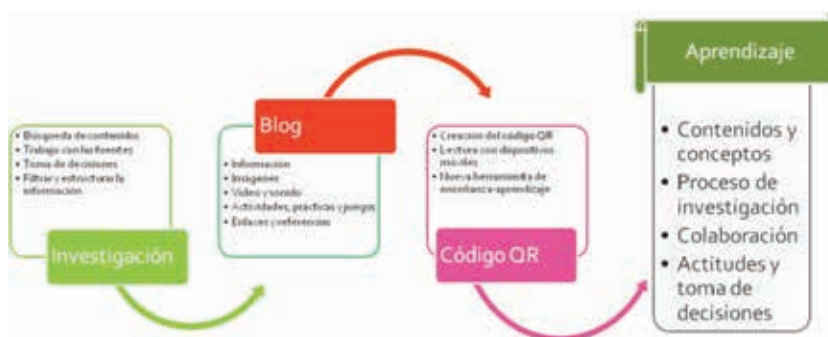
En último lugar, en la experiencia desarrollada en Didáctica de la Historia del arte que también se realizó en el tercer curso del Grado de Primaria se trata de 195 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Alicante.

Las edades aproximadas de los participantes de 19-20 años en el caso del alumnado de segundo curso de Grado, mientras que se encuentran entre 20 y 21 años los estudiantes del tercer curso del grado. Por lo que respecta a las necesidades específicas de los materiales de estas experiencias encontramos que el 100% de los estudiantes disponían de *smartphone* o *tablet* para poder desarrollar las actividades propuestas.

Propuestas didácticas

Como ya se ha comentado en este trabajo de investigación se van a analizar los resultados de tres experiencias didácticas diferentes, todas en el ámbito de las Ciencias Sociales. En cuanto a la que corresponde con la Didáctica de la Geografía a la hora de la puesta en práctica se dividió a los alumnos en grupos de trabajo medianos (3 o 4 integrantes) y visitamos en grupo los puntos más importantes que habíamos señalada previamente en el mapa de San Vicente del Raspeig. En cada uno de los puntos clave pusimos un panel informativo con un código QR donde el resto de alumnos podían encontrar la información con sus dispositivos móviles, mientras otro de los grupos se encargaba de explicar.

FIGURA 1. PROCESO DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL QR-LEARNING



Fuente: Elaboración propia

El proceso de *QR-Learning* en historia y arte (Figura 1) tuvo tres etapas desde el punto de vista metodológico. En primer lugar se dividió al alumnado en grupos pequeños (2 o 3 estudiantes) y se les propuso el tema a investigar, por lo que se optó por el uso del método investigativo en la enseñanza de la Historia (Prats, 2001).

En un segundo paso, la información encontrada y analizada, debía ser ordenada y filtrada en un blog de clase que el grupo habría creado previamente.

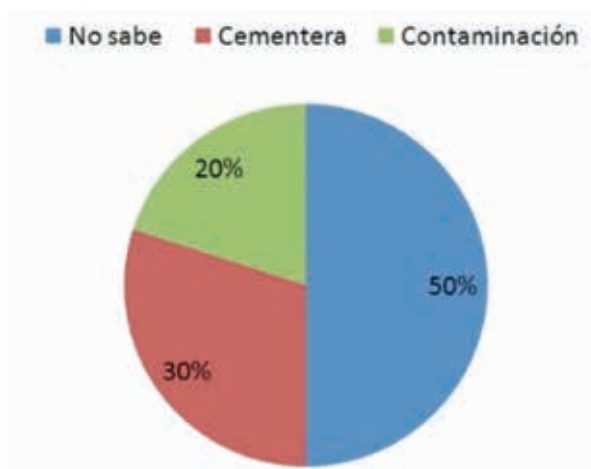
El último paso a realizar por el alumnado era crear un código QR enlazando la dirección del blog que habían creado, para obtener así una unidad de aprendizaje móvil que podía ser leído por los dispositivos de los que disponían.

4. RESULTADOS

Resultados sobre la Geografía Económica

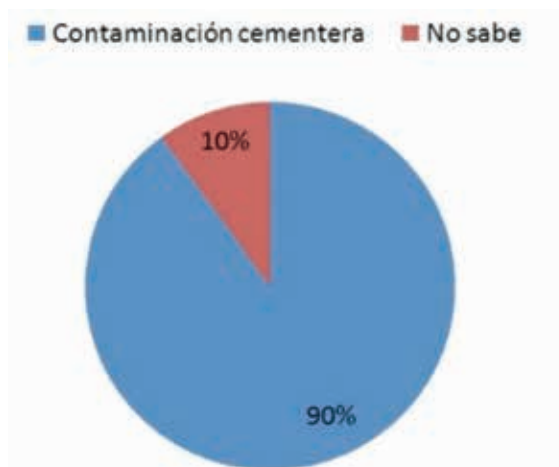
Las figuras 2 y 3 analizan los resultados con respecto al sector secundario de la localidad, que fue estudiado en la segunda de las paradas de la ruta. Entre los conocimientos previos de los estudiantes destaca que sólo el 20% de ellos conocía cuál era la problemática industrial que había existido en el pueblo con respecto a la fábrica cementera.

FIGURA 2. SECTOR SECUNDARIO CONOCIMIENTOS PREVIOS



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. SECTOR SECUNDARIO RESULTADOS



Fuente: Elaboración propia

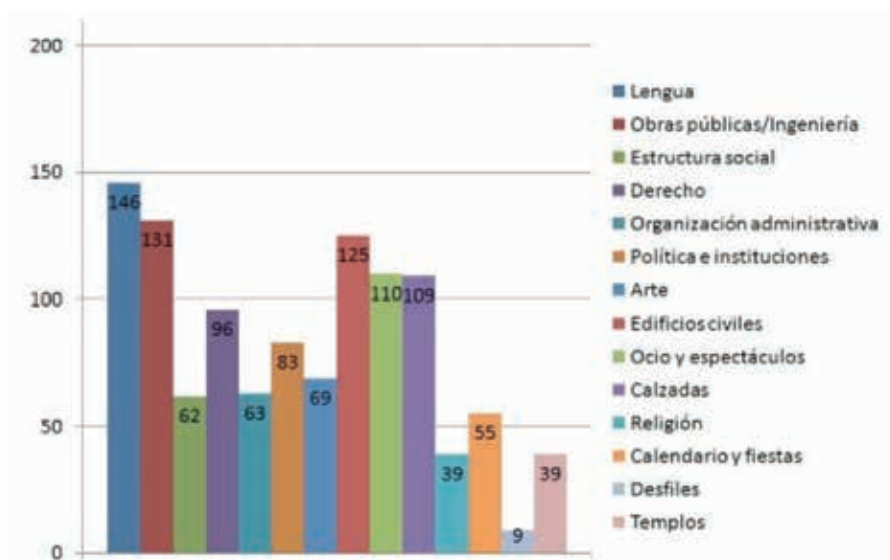
Mientras que en los resultados posteriores a la actividad, una vez leído el QR y visitada la antigua fábrica cementera, el 90% de los alumnos fueron capaces de explicar cuál era la problemática industrial de la localidad con respecto a la contaminación que generaba la planta de cementos.

Resultados sobre la romanización

En las Figuras 4 y 5 se observa como de los 14 ítems analizados antes y tras la actividad 12 de ellos son mencionados por más de la mitad de los estudiantes, hecho que no ocurría en los resultados previos. Si se analizan los datos que surgen existen algunos que destacan por su gran aumento.

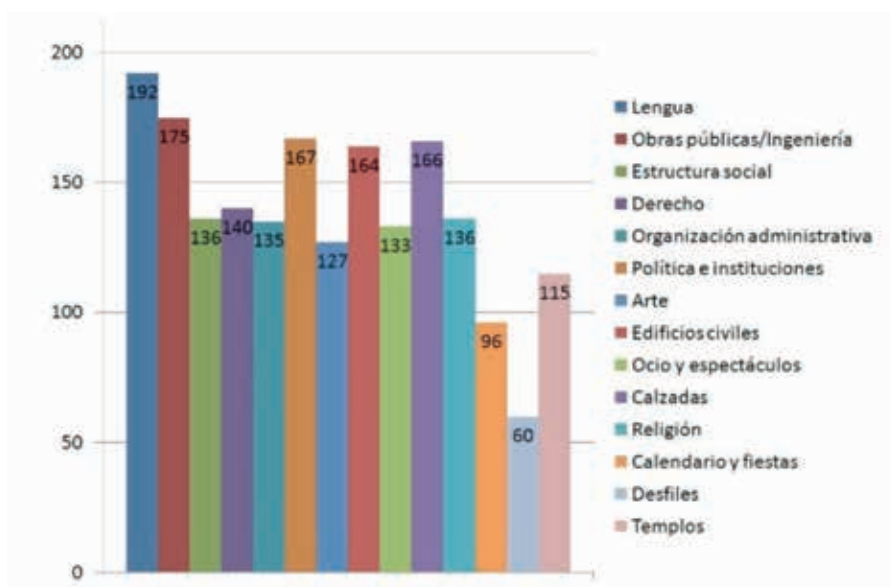
Los elementos más recordados por los estudiantes en los conocimientos previos –esto es, lengua, obras públicas, edificios civiles, calzadas y ocio- han aumentado también su presencia en las respuestas finales, aunque como ya habían obtenido una presencia elevado su mejora no es tan notable, ahora la lengua la mencionan, por ejemplo el 90.56% de los estudiantes o las obras públicas han pasado del 63 al 82%.

FIGURA 4. RESULTADOS EN LA DETECCIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. RESULTADOS POSTERIORES A LA ACTIVIDAD



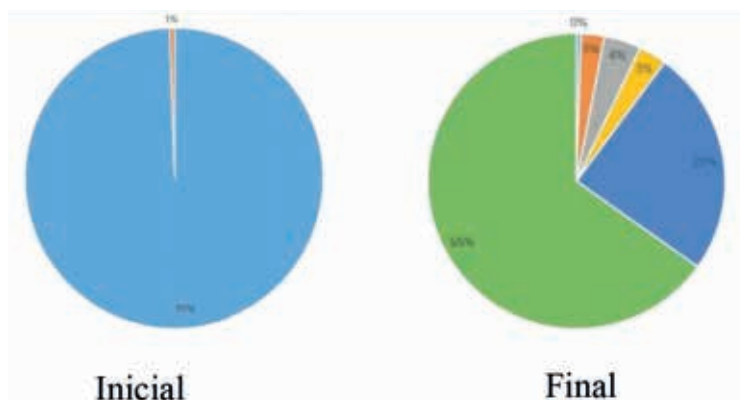
Fuente: Elaboración propia

Llama la atención el espectacular aumento en ítems que antes apenas habían sido mencionados por los estudiantes: el derecho romana pasa de 46 a un 66% o la jerarquía en capas o clases sociales se eleva de un 29 a un 64%.

Resultados sobre el papel de la mujer como artista

Por lo que respecta a los resultados de la experiencia didáctica sobre el papel de la mujer en el arte destaca que, pese a que partíamos de esa hipótesis, los resultados que muestra la primera gráfica de la figura 6 corrobora que el 99% del alumnado no conocían a ninguna mujer artista de esta etapa.

FIGURA 6. COMPARATIVO SOBRE LAS MUJERES ARTISTAS



Fuente: Elaboración propia

Los resultados que se obtuvieron una vez acabada la experiencia didáctica fueron muy positivos para esta acción de enseñanza, puesto que una vez los alumnos/as habían investigado en grupo y creado sus códigos QR, sus respuestas ante la misma pregunta fueron mucho más ricas. El alumnado que no conocía a ninguna mujer artista de estas épocas pasaba del 99% inicial al 0.52%. Un cambio muy destacable que explica el buen funcionamiento de la metodología de indagación, el trabajo cooperativo y el gran interés demostrado por el alumnado ante la inclusión de temas invisibles.

5. CONCLUSIONES

Que los dispositivos móviles y la posibilidad de conexión a internet desde cualquier parte han entrado con fuerza en el día a día de nuestro alumnado es un hecho que va de la mano con la extensión de estas tecnologías en nuestra sociedad. Por este motivo, se convierte en un nuevo ámbito que debemos tener en cuenta desde el punto de vista educativo.

A pesar de las reticencias y obstáculos que existen para su introducción en las aulas el aprendizaje a través de dispositivos móviles se puede lograr adecuando correctamente contenidos y metodología al trabajo de nuestro alumnado, los resultados que presentan estas tres experiencias didácticas en el campo de las Ciencias Sociales así lo evidencian puesto que el trabajo colaborativo, la indagación científica (Prats, 2001) y la creación de contenidos digitales a través de blogs y códigos QR han permitido un afianzamiento y progresión en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes (Moreno y Vera 2016).

Así pues, aunque sea de forma puntual con pequeñas acciones educativas que incentiven la participación y el compromiso del alumnado (Monguillot, González, Guitert y Zurita, 2014), el uso del *m-learning* y los dispositivos móviles deben ir apareciendo en nuestras clases para hacer ver a los estudiantes que el móvil puede ser también una herramienta muy poderosa para aprender.

6. REFERENCIAS

- Cantillo, C., Roura, M. & Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educ@ción digital magazine*, 147, 1-20.
- De Miguel, R. & Buzo, I (2015). *Aprender Geografía con la Web 2.0 a través de la evolución de los paisajes agrarios de España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Gómez, I. (2010). Análisis del paisaje físico y humano de la provincia de Alicante: Google Earth como herramienta docente en las clases de Geografía. *Geographos. Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 1 (1), 1-26.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Haklay, M., Singleton, A. & Parker, C. (2008). Web-mapping 2.0: the neogeography of the Geoweb. *Geography Compass*, 2 (6), 2011-2039.
- Llonch, N. & Martín, C. (2014). Los códigos QR y su potencial como herramienta de educación patrimonial interdisciplinar en las aulas. En *I Congreso de patrimonio y educación*. Granada: Universidad de Granada

- Macía, X. C., Rodríguez, F. & Armas, F. (2016). La cartografía temática como recurso didáctico en las aulas de Educación Primaria. En *IV Congreso internacional de investigación e innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia
- Monguillot, M., González, C, Guitert, M. & Zurita, C. (2014). Mobile Learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (11), 175-191
- Moreno, J. R. (2016). Geovicente: la enseñanza de Geografía con códigos QR. En Tortosa M. T., Álvarez, J.D. y Pellín, N. (coords.) *XIV Jornadas de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Ediciones ICE
- Moreno, J. R., García, R., & Espejo, C. (2015). El web-mapping como herramienta cartográfica en la enseñanza de la Geografía. En Tortosa, M.T., Álvarez, J.D. y Pellín, N. (coord.) *XIII Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Alicante: Ediciones ICE.
- Moreno, J.R., Vera, M.I. & López, I. (2014). Development of creative and educational thinking in arts training teachers: QR codes. *Sylvan Journal*, 158 (12), 185-200.
- Moreno, J.R., Vera, M.I., Seva, F. Quiñonero, F., Pérez, T. & Soriano, C. (2015). QR-Learning: la romanización en la enseñanza de la historia. En Tortosa M.T., Álvarez, J.D. y Pellín, N. (coords.) *XIII Jornadas de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Ediciones ICE
- Moreno, J.R. & Vera, M. I. (2016). QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte. *Revista Estudios de Costa Rica*, 33.
- Ortega, D., Gómez, I. & Moreno, J.R. (2016). *Didáctica de la Geografía a través de Google Earth: MOOC para la formación del profesorado en Ciencias Sociales*. Saarbrücken: Editorial Académica Española
- Ortega, D. & Pérez, C. (2016). Didáctica del patrimonio histórico-cultural y TICD: códigos QR en la formación de maestros/as. En Tortosa M.T., Álvarez, J.D. y Pellín, N. (coords.) *XIV Jornadas de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Ediciones ICE
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero de 2014 por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*
- Rikala, J. (2015). *Designing a mobile learning framework for a formal educational context*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Rikala, J. & Kankaanranta, M. (2013) The Use of Quick Response Codes in the Classroom. Paper presented at mLearn 2012: International Conference on Mobile and Contextual Learning 2012 Proceedings

- Seva, E. (2015). *La enseñanza de la Historia del Arte mediante la creación de códigos QR en Educación Primaria*. Alicante: Universidad de Alicante
- Vera, M. I. & Pérez, D. (2004). El futuro profesorado de Ciencias Sociales frente a las nuevas tecnologías educativas: competencias y actitudes. En M.I. Vera; D. Pérez (Ed.), *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. 255-274. Alicante: AUPDCS.

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE UN MISMO GRUPO DE CHICOS Y CHICAS SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA

Rafa Olmos Vila

*Jefe del Departamento de Ciencias Sociales
IES Bernat de Sarrià, Benidorm (Alicante)
rafa.olmos@iesbernatdesarria.com*

Joan Pagès Blanch

*Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
joan.pages@uab.cat*

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajos presentamos algunos de los resultados obtenidos durante los últimos cuatro años en una investigación realizada dentro del programa de doctorado de didáctica de las ciencias sociales de la UAB.

Esta investigación es un estudio longitudinal, en el que observamos las continuidades y los cambios en las representaciones sociales de un mismo grupo de 27 chicos y chicas sobre la crisis económica, en dos momentos diferentes: primero a los 13-14 años y posteriormente a los 16-17. Pretendemos mostrar la evolución de sus explicaciones sobre las causas y el devenir de la crisis, así como sus propuestas de solución para los diferentes problemas derivados de la misma.

2. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS?

Las investigaciones que han profundizado en la enseñanza-aprendizaje de la economía, nos remontan a la década de los años 70 y 80 (Delval et. al., 1971; Furth, 1980; Jahoda, 1979). Coinciden en señalar que desde bien pequeños los niños y las niñas tienen curiosidad por los aspectos económicos cercanos, que pueden observar, pero se trata de procesos sencillos y elementales.

Hay una parcela de la actividad económica con la que el niño está en contacto desde muy temprano, que le resulta muy interesante y que en muchos aspectos es un compendio de problemas económicos; me refiero al proceso de compraventa que tiene lugar en la tienda, en el quiosco o en el pipero, en la panadería o en la papelería, lugares a los que el niño tiene acceso desde temprano (Delval, 1987: 24).

Con el tiempo, los estudios avanzaron hacia cuestiones más complejas que la compra-venta de mercancías, introduciendo el concepto ganancia (Delval y Echeita, 1991), el funcionamiento de los bancos (Delval, 1987) o la emisión del dinero (Delval y Denegri, 2002).

Estas investigaciones revelaron algunas de las características del conocimiento económico y las dificultades de su aprendizaje. En primer lugar, podemos establecer diferentes estadios o niveles de dominio de los conocimientos y competencias económicas, como podemos observar en la Tabla I (Denegri et. al., 2006; Delval y Kohen, 2010).

La segunda observación se refiere a la complejidad de las cuestiones económicas. Esta situación llevó a muchos investigadores a ampliar los sujetos de estudio hasta edades adultas e incluso a grupos con estudios superiores, como futuros maestros. Travé, por ejemplo, descubrió que la mitad del alumnado de 3r de la diplomatura de magisterio desconocía los factores que regulan los precios (Travé, 1997). Santisteban y otros, por su parte, averiguaron que más del 70% del alumnado del grado de maestro o maestra de enseñanza primaria y del máster de educación secundaria desconocen conceptos como TAE o inflación (Santisteban et. al., 2015).

Los resultados obtenidos por adultos con estudios superiores refuerzan las premisas sobre las dificultades para comprender las crisis económicas o simplemente definir conceptos financieros. Esto nos indica que existen más variables que la edad biológica y la consecuente adquisición de capacidades cognitivas, para poder explicar por qué algunos individuos no alcanzan las competencias económicas necesarias para ubicarse en el mundo.

Una tercera línea de investigaciones profundiza en la pluralidad de los factores que influyen en la comprensión de los temas económicos, desde vivir en ciudades dominadas por una economía basada en el sector terciario o en pueblos donde la actividad agropecuaria es la principal fuente de riqueza (Wong, 1989; Bonn y Webley, 2000; Denegri, Etchebarne y Martínez, 2007). Otras variables como el nivel socioeconómico, el género o los trabajos de los progenitores (Correll, 2001; Denegri y Palavecinos, 2003) resultan igual de significativas tanto en adolescentes como en adultos.

La importancia que actualmente tiene la economía en las vidas de los hombres y mujeres, demanda la alfabetización económica de adolescentes y adultos, imprescindible para su formación ciudadana (Santisteban, 2008; González y Pagès, 2010). Cuando leemos los casos de estafas bancarias como las participaciones preferentes o la firma de hipotecas en el pasado con intereses inasumibles,

entendemos que el analfabetismo económico es también un modo de exclusión social.

En la misma línea, el informe PISA 2012 fue el primero en evaluar la competencia financiera de los chicos y chicas de 15 años, que se encuentran a las puertas legales del mercado laboral, de cobrar su primera nómina o de abrirse una cuenta bancaria.

3. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se desarrolló en un momento especial y un lugar particular. Por una parte, la crisis económica supone un cambio continuo de las circunstancias y exige la construcción de un discurso verosímil que dé sentido a las causas, justifique las decisiones políticas e intuya qué puede ocurrir. Por otra parte, el contexto de nuestro trabajo de análisis es Benidorm, una ciudad que sustenta su economía en el sector de los servicios orientado hacia el turismo. El empleo es estacional y precario, creciendo en los meses de mayor ocupación y aumentando el paro el resto del año, siendo el 95% de los contratos de tipo indefinido (Núñez de Cela, 2016). Además de este aspecto estructural, antes del 2008, vivió un periodo de esplendor económico cimentado en la construcción, burbuja inmobiliaria que se desvaneció, conduciendo al desempleo a aquellos trabajadores dependientes del sector.

Podremos observar la incidencia de estos factores en nuestros 27 chicos y chicas a lo largo de los estadios 2 y 3, los niveles que atribuyen a los 11-14 años y a la adolescencia tardía. De este modo podremos comparar los resultados con los de otras investigaciones, ilustrados en la Tabla I.

La pregunta que nos planteamos fue la siguiente:

- ¿Cuáles son sus representaciones sociales sobre la crisis? ¿Cuáles son, para ellos y para ellas, las causas, las consecuencias y los responsables? ¿Qué soluciones proponen?
- Los objetivos de la investigación fueron:
- Identificar y analizar las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis económica y social.
- Analizar y valorar críticamente la influencia del contexto familiar y socioeconómico en su pensamiento.

TABLA I. NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS

1º Nivel 6-10 años	2º Nivel 11-14 años	3º Nivel 16 años-adulterz
Se caracteriza por una concepción difusa, desorganizada y con marcadas dificultades para comprender el mundo económico. El niño tiende a aplicar las reglas del comportamiento social-personal a los eventos económicos, por lo que la ganancia aparece excluida como factor articulador de la economía (Denegri et al., 2006).	Del pensamiento económico subordinado existe una mayor comprensión y el desarrollo de una conceptualización económica básica que incluye la idea de ganancia y la incorporación del dinero como medio de intercambio. Sin embargo, hay una sobre adscripción de funciones de control al Estado y dificultades para comprender el sistema económico como tal, observándose que el individuo conceptualiza partes aisladas o algunos rudimentos de sub-sistemas, pero sin lograr establecer una relación sistémica y de interdependencia entre los distintos aspectos (Denegri et al., 2006)	Finalmente, en el tercer nivel, denominado pensamiento económico inferencial, y que correspondería teóricamente a la adolescencia tardía y adultez, los sujetos son capaces de comprender los múltiples determinantes de los problemas y ciclos económicos, incluyendo nuevas variables y adscribiendo al Estado un rol más realista y despersonalizado. Con esto aparece sustituida la idea de causalidad lineal, propia del nivel anterior, por una conceptualización sistémica del mundo económico (Denegri et al., 2006).
Basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, los que pueden observarse a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que deban ser inferidos. La realidad social es concebida como formando sistemas poco relacionados entre sí, que se asemejan a un territorio formado por islotes (Denegri y Delval, 2002).	A partir de los 10 años empiezan a comprender la naturaleza del dinero y de sus relaciones con otros aspectos de la vida económica, pero todavía no entienden los efectos de la fabricación del dinero sobre la economía global y proponen, por ejemplo la fabricación indiscriminada de papel moneda como solución a la pobreza, porque no saben que lo que se produciría es una escalada inflacionaria (Delval y Kohen 2010).	Los problemas económicos son fundamentalmente problemas relacionales que implican a multitud de factores. La capacidad para considerar diferentes factores en sus interpretaciones se desarrolla con la edad y con el entrenamiento y, aunque supongamos que los adultos la tienen, podemos afirmar que en los niños y adolescentes no está presente antes de los 15 o 16 años. Pensar de una manem relacional es una habilidad que se consigue tarde y con un entrenamiento (Delval y Kohen, 2010).

4. MÉTODO

Los instrumentos utilizados fueron: 1) un cuestionario personal con: a) preguntas referentes a la situación socioeconómica de sus familias; b) preguntas generales sobre la crisis y c) cuatro noticias con problemas vinculados a la crisis (el paro, el empobrecimiento, las participaciones preferentes y el éxodo universitario) en las que proponían soluciones; 2) entrevistas individuales y 3) grupos focales. NT

La recogida de información se realizó desde finales de 2012 hasta mediados de 2013, con 13-14 años, cuando escuchaban los presagios apocalípticos difundidos en los medios de comunicación durante el año 2012: el rescate financiero, los máximos índices de la prima de riesgo, las comparaciones con Grecia... (De Guindos, 2016). Las elecciones del 2012 se celebraron el 20 de noviembre, en un clima dominado por la crisis económica. Y tres años después, pasamos el cuestionario (diciembre de 2015), antes de las elecciones del 20D, cuando los medios afines al gobierno publicitaban los mensajes de recuperación económica, a la par que los discursos del cambio abogaban por la regeneración política. Realizamos las entrevistas individuales y grupales durante el primer semestre de 2016.

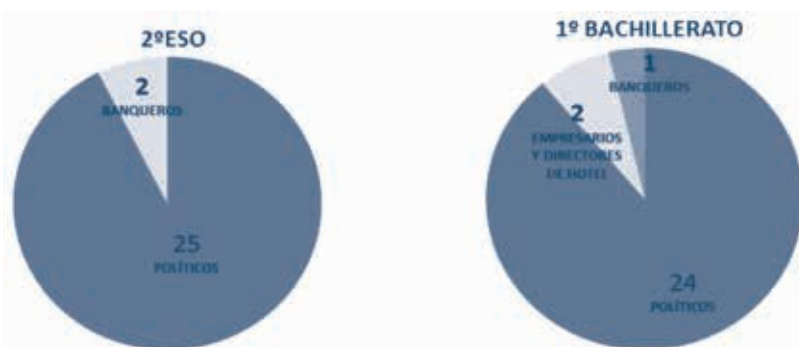
La recogida de información coincidió con un momento de máxima movilización. En 2013 tras la época post-rescate y posteriormente en 2015-2016, entre las elecciones de diciembre y junio. Las elecciones generales monopolizaban las conversaciones sobre las que todos tienen que tener una opinión.

5. RESULTADOS

En 2ºESO les preguntábamos *¿Quién o qué consideras responsable de la crisis? ¿Por qué? ¿Quién o qué crees capaz de encontrar una solución?* Sus respuestas señalaban a los políticos como culpables de la crisis. Sólo dos alumnos añadían los banqueros en sus respuestas.

Tres años después su percepción sigue siendo la misma, todos ven a los políticos como responsables, mientras que una alumna añade a los “empresarios y directores de hotel porque se aprovechan de la gente” (Lucía, 17 años) y dos alumnos más a los bancos porque “concedieron hipotecas sin pensar las consecuencias” (Julián 17 años) y “dieron hipotecas a personas que no las podrían pagar y préstamos para construir más casas” (Laura, 16 años).

GRAFICO I. CAUSAS/CULPABLES DE LA CRISIS



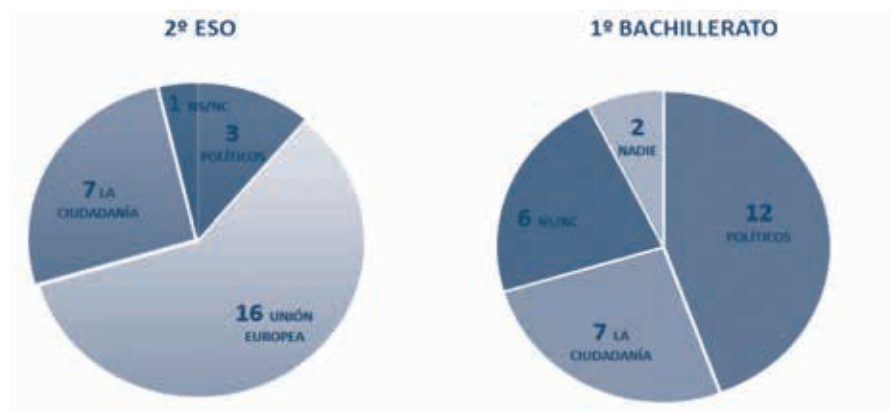
La visión peyorativa de los políticos cuando tenían 13 años parece ser una reproducción de tópicos, opiniones de sus progenitores y de los medios de comunicación: “hay que despedirlos a todos, son unos ladrones, también se debería eliminar los ayuntamientos” (Vicente, 13 años). Pero, también, los políticos aparecen como la solución: “se necesita una alianza PP-PSOE” (Dani, 13 años). Estos dos extremos son reflejo del contexto que se vivió en los primeros años de la crisis y en 2013, en aquel momento de austeridad, los costes administrativos del Estado se veían como una deuda que recortar, y ante el desconcierto general, la idea de un gobierno de concentración en un sistema entonces claramente bipartidista, parecía una opción potencial para estadistas y algunos medios. Tres años después, antes de las elecciones de diciembre de 2015 era impensable una coalición PP-PSOE.

Las soluciones en 2ºESO afectan a los políticos, 12 de los 27 proponen “que no cobren tanto... roban mucho y chupan del bote” (Elena 13 años), “que no haya monarquía y quiten a tantos políticos... somos el país con más políticos, son unos chorizos y como dice el dicho: no hay pan para tanto chorizo” (Ana, 13 años), “crear un tribunal contra los políticos corruptos” (Jordi, 13 años).

Así sólo 3 creen que los políticos pueden revertir la situación mientras que 16, posiblemente influenciados por la idea del rescate financiero durante el 2012, confiaban en la Unión Europea y 7 veían la solución fuera de las instituciones, en los ciudadanos, la sociedad, etc. Sólo un alumno afirmó que “no sabría qué hacer” (Sergio, 13 años), pues desconocía la solución. Tres años después aumentaron hasta 6 “nadie” (Sergio, 16 años; Esther y Zaira de 17 años), “no lo sé” (Jordi, 16 años y Rodrigo 16 años) y “no sé cuál es la solución, ni cómo se puede salir” (Felipe, 16 años).

En 1º bachillerato desaparece la Unión Europea como solución, parece ser una respuesta que en 2º ESO respondía a la coyuntura mediática y confería a Europa el papel de heroína, pero después de los recortes impuestos desde Bruselas ha desaparecido. Es una evolución lógica que desaparezca el papel paternalista otorgado al Estado y las instituciones. Como hemos señalado crecen las respuestas en blanco y también las pesimistas (2): “es difícil cuando hay más gente que se aprovecha que personas que hacen el bien” (Lucía, 17 años) o porque “todos son corruptos” (Jordi, 16 años). Mientras que se mantienen los 7 que dejan la solución en manos de la ciudadanía: “nuestra generación” (Ana, 17 años), “entre todos, empezando desde cero, haciendo bien las cosas” (Elena, 17 años).

GRAFICO II. SOLUCIONES A LA CRISIS



Se ha multiplicado por 4 el número de alumnos que creen en la política como solución. Son 12 alumnos, pero muy variados: 10 abogan por renovar la política sin llegar a concretarla en un partido, pero alejándose de los tradicionales, “un partido con ideas nuevas con gente que haya pasado la dureza de la crisis” (Mateo, 17 años), “gente de verdad responsable, un gobierno sin enchufados” (Erik, 17 años), “un partido que cumpliera, pero diferente de PSOE y PP, puesto que han demostrado no saber salir de la crisis” (Dani, 17 años)... Al margen de esta renovación, 1 alumno es continuista y cree que el actual gobierno es

la solución, “que dejen a Rajoy, que lo está haciendo bien” (Jaime, 16 años), mientras que otro es involucionista y recurre a soluciones del pasado: “cuando Franco estaba no había tantos problemas e hizo mucho por España, todo lo que decía lo cumplía, no como los que están hoy en día. Sé que mató mucha gente e hizo cosas mal, pero también muchas buenas (pantanos, seguridad social, carreteras, etc.)” (Álex, 17 años).

6. ¿QUÉ SOLUCIONES PROPONEN A PROBLEMAS ECONÓMICOS CONCRETOS?

Las noticias extraídas de la prensa mostraban los problemas del aumento del paro y de las familias que acudían a los comedores sociales, los desahucios, los testimonios de los estafados por las preferentes y el éxodo universitario.

Las propuestas expresadas por los chicos y chicas con 13 años se dirigían en general a la manifestación más superficial del problema sin profundizar en su origen, ni en las consecuencias de sus medidas. La solución más recurrente era dar trabajo, crear empleo y dinero... “que no sean las cosas tan caras, y el dinero se hace ¿no? ¿Por qué dicen que no hay? ¡Que hagan más!” (Erik, 14 años), “dar trabajo a los que lo necesitan” (Nerea, 13 años), “dar trabajo a los españoles para que no tengan que irse fuera” (Sergio, 13 años), “no ingresar el dinero en los bancos para no ser estafados” (Jordi, 13 años), “que les bajen el precio de la hipoteca o les regalen la casa” (Carlos, 13 años).

Como nos recuerdan Delval y Kohen (2010), los alumnos y las alumnas caen en la tentación de recurrir a una máquina de hacer dinero:

(...) mientras que los más pequeños señalan que cualquiera que disponga de la máquina adecuada puede poner una fábrica de dinero, poco a poco van descubriendo que las fábricas de dinero no son como las demás y que las decisiones sobre quién y cuánto dinero se fabrica depende de instituciones sometidas al poder político, como es el Banco de España. (Delval y Kohen. 2010:46-47).

Ningún alumno continúa ofreciendo este tipo de respuestas años después. Puede que no valoren los efectos inflacionarios de contar todos con una máquina de hacer dinero, pero son conscientes que aumentar la oferta monetaria es una decisión que depende de instituciones políticas. Ahora ante los problemas concretos como el paro, no apelan a la creación de empleo de la nada, ni olvidan el contexto de endeudamiento: “se deben dar ayudas y préstamos para que no cierren las empresas, ni despidan a la gente, pero ahora no hay dinero” (Inés, 16 años), “el problema es que en la economía española, sólo tenemos la construcción. Hay que mirar otros sectores (...) Mi padre era carpintero y ahora se dedica a la seguridad” (Luis, 17 años), “avanzar la edad de jubilación, pero claro con el dinero que han robado es difícil” (Carlos, 16 años), “subvencionar a las PYMES para que contraten, las pequeñas empresas son el motor” (Dani 17

años)... De igual modo, ante los desahucios, proponen “prolongar la hipoteca a una cantidad que puedan asumir” e incluso algunos se cuestionan los términos legal y moral “no puedo entender cómo después de pagar durante años cuotas y el valor de la casa, una vez se la quitan, todavía tienen que pagar al banco cuando ya no viven allí” (Mónica, 17 años). De igual modo razonan frente a las acciones preferentes: “que no sea la gente del banco, sino asesores neutrales del gobierno los que informen y estén presentes en la firma” (Carmen, 17 años) e incluso relacionan la problemática de varias noticias “el banco te reclama la hipoteca de tu casa, pero el mismo banco no te devuelve tus ahorros que te dijeron que estabas invirtiendo en un plazo fijo” (Sergio, 16 años). Finalmente, ante el éxodo universitario proponen “ofrecer contratos de prácticas a los universitarios, pero con buenos sueldos” (Vicente, 17 años), “que den opciones a los jóvenes, pero sin explotarlos, sino se marcharan como mi primo que está en Londres” (Erik, 17 años).

7. CONCLUSIONES

Hemos visto en nuestros chicos y chicas que, igual que en otras investigaciones, se cumplen los estadios de comprensión de los problemas económicos. Con 12-13 años sus respuestas explican de forma aislada los problemas, mientras que con 16-17 años se sitúan la mayoría dentro del *pensamiento económico inferencial o relacional*, y contemplan los aspectos múltiples que rodean las situaciones económicas.

También observamos que con la edad, y la enseñanza, cambia su concepción de la política y empiezan a perfilar sus propias ideas. Por una parte, al tener mayor información se vuelven más comedidos y son conscientes de la complejidad de los problemas y de la resolución de los mismos. Crece la prudencia, pero a la vez también sus esperanzas en las acciones participativas como transformadoras de la realidad.

De igual modo se observa la influencia del entorno, de las actividades económicas en sus razonamientos. Apelan más y mejor a sus experiencias directas, y a los conceptos ligados al auge del sector de la construcción y de la crisis inmobiliaria.

Por el último, el contexto familiar explica el porqué de algunas diferencias en sus respuestas. Los chicos y chicas que han visto como su padre o madre perdían el trabajo en estos años ofrecen visiones más negativas de los problemas económicos y de menor confianza en la política.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonn, M. y Webley, P. (2000). South African children's understanding of money and banking. *The British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 269-285.
- Correll, S.J. (2001). Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106 (6), 1691-1730.
- De Guindos, L. (2016). *España amenazada. De cómo evitamos el rescate y la economía recuperó el crecimiento*. Madrid: Ediciones Península.
- Delval, J.; Soto, P.; Fernández, T; Deaño, A.; González, E.; Gil, P. y Cuevas, M. M (1971). *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder*. Informe multicopiado. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Delval, J. (1987). La construcción del mundo económico en el niño. *Investigación en la escuela*, 2, 21-36.
- Delval, J. y Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48,39-54.
- Delval, J. y Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 54, 71-100.
- Delval, J. y Kohen, R. (2010). La crisis en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 44-50.
- Denegri, M.; Etchebarne, S. y Martínez, G. (2007). La comprensión del funcionamiento bancario en adolescentes chilenos: Un estudio de Psicología Económica. *Interdisciplinaria*, 24 (2), 137-159.
- Denegri, M. y Palavecinos, M. (2003). Género y alfabetización económica ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Revista Psicología desde el Caribe*, 12, 76-97.
- Denegri, M.; Gemp, R.; Del Valle, C.; Etchebarne S. y González, S. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología*, 15, (2), 77-94.
- Furth, H. G. (1980). *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*. New York: Elsevier North Holland.
- González, N. y Pagès, J. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-60.
- Jahoda, G. (1979). The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology*, 19, 115-127.
- Núñez de Cela, J.A. (2015). *Benidorm en cifras*. Benidorm: Ayuntamiento de Benidorm.
- Santisteban, A. (2008). Ciudadanía económica: comprender para actuar. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 16-25.

- Santisteban, A.; Blasco, Y.; Bosch, M.; Pagès J.; González, N. y Preixens T. (2015) La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el curriculum de ciencias sociales. *XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cáceres.
- Travé, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria: aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Wong, M.H. (1989). Children's acquisition of economic knowledge. Understanding banking in Hong Kong and the USA. En J. Valsiner (Ed.). *Child development in cultural context*. Norwood, NJ: Ablex.

AMÉRICA LATINA. REPRESENTACIONES ESPACIALES DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE ENSEÑANZA MEDIA. TEMUCO – CHILE

Evelyn Ortega Rocha

*Doctoranda en Educación. Especialidad Didáctica de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona
eveortega@gmail.com*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación surge de las preocupaciones docentes y didácticas respecto a la disminución de la Geografía en el currículum chileno, y en forma específica, el tratamiento de América Latina como contenido geográfico en el aula. El objetivo es conocer cómo los estudiantes comprenden y perciben el espacio latinoamericano, tanto en su construcción física como social. La investigación es de carácter mixta (cuantitativa - cualitativa), cuyos instrumentos son un cuestionario y mapas mentales. Los participantes son 116 estudiantes de enseñanza media (primer y cuarto año) de un colegio de Temuco, Chile.

Este trabajo corresponde a una parte del estudio sobre representaciones espaciales de América Latina, que fue planteado en dos fases de análisis. La primera consideraba la imagen territorial, ideas, conceptos y aprendizaje de América Latina; y la segunda, cuyos resultados serán presentados aquí, considera un análisis sistémico a partir de la creación de categorías orientadas a la comprensión (análisis deductivo) y percepción (análisis inductivo) del espacio latinoamericano relacionando mapas mentales y narraciones de los estudiantes.

2. REFERENTES TEÓRICOS

La investigación se sustenta en dos áreas teóricas: por un lado, el concepto de espacio en su dimensión geográfica, cognitiva y didáctica; y por otro, el concepto de representaciones sociales acuñado por Moscovici (Jodelet, 1986). Estos referentes nos permiten comprender el espacio como un concepto social, es decir, cómo lo viven los estudiantes, cómo lo conciben y cómo lo representan a través de los múltiples lenguajes de que disponen (Santisteban, 2011).

2.1. El espacio como entidad geográfica, cognitiva y didáctica

En términos geográficos, entendemos el espacio como una entidad abstracta que navega entre lo objetivo y lo subjetivo, no como polos opuestos, sino como parte de un engranaje en donde se construyen las relaciones socio-espaciales. El espacio objetivo es el espacio euclidiano, que le preocupan las medidas, las distancias, las formas, el contorno, la proximidad, entre otras. Es visto como contenedor o soporte de las acciones humanas (Ortega, 2008). Este tipo de espacio está arraigado en nuestra cultura y principalmente en el discurso geográfico del aula. Por su parte, el espacio subjetivo, se le ha denominado personal, espacio vivido, es aquél que se capta a través de la subjetivación, valoración y selectividad de los individuos.

Así, en la construcción de los saberes geográficos y en el proceso de transposición didáctica, nos posicionamos en la idea recogida por algunos autores (Lefebvre, 1974; Gurevich, 2005; Gallastegui y Galea, 2009) al considerar que: espacio objetivo como subjetivo no resultan opuestos ni sustituibles sino que se conjugan, se entrelazan y se concilian en la idea del espacio social que recoge lo contenedor, racional y común a todas las personas y culturas y lo cognitivo que altera y modifica constantemente las construcciones espaciales. Esta perspectiva permite entender las decisiones espaciales de los individuos en contextos y tiempos determinados.

El espacio como entidad cognitiva es producto del diálogo social inevitable entre el “yo” y el “mundo”, siendo mediado por una serie de factores externos como la competencia espacial del individuo, la educación recibida, la influencia de los medios de comunicación y el contexto socio – cultural de los estudiantes (Moles & Rohmer, 1972; Bruner citado por Graves, 1985).

Finalmente, en términos didácticos, el espacio junto con el tiempo es considerado uno de los principales organizadores de los contenidos de las Ciencias Sociales. Comes (1998) ha expuesto que se trata de conceptos que no son realidades objetivas y absolutas, sino representaciones, fruto de construcciones mentales de los individuos basadas en las representaciones que hacemos de la realidad. Se establecen como esquemas orientadores que permiten organizar la realidad, darle sentido y apropiarse de ella.

2.2. Representaciones sociales

Las representaciones sociales son la base en el proceso de deconstrucción de los saberes, ya que, se encuentran arraigadas a partir de elementos simbólicos y significantes en los individuos y construidas socialmente por la experiencia, la cultura, los medios de comunicación y la escolarización; lo que a su vez, les otorga autonomía y creatividad (Guerrero, 1997). Así, cuando se conocen y reconocen se pueden transformar, complejizar, precisar y por sobre todo ser útiles

a cada individuo para actuar de forma eficaz y creativa en su sociedad (Comes, 1998). En otras palabras se entienden como el conocimiento del sentido común y/o práctico (Jodelet, 1986).

En esta investigación se considera la propuesta de André, Bailly, Ferras, Guérin & Gumuchian (1989), que entienden las representaciones como creación social y/o individual de un esquema correspondiente a la realidad; y agregan, que una representación espacial es desarrollada y puede depender de múltiples imágenes del espacio, imágenes que incluso pueden ser contradictorias. Proponen para abordarlas: seleccionar mediadores como discurso lingüístico, iconográficos u otros, como cartas mentales y encuestas. Así, en el análisis de las representaciones del espacio latinoamericano, se considerarán narrativas (discurso) y mapa mental (dibujo).

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un estudio exploratorio. Así, consideramos que el modelo más idóneo es el uso de la metodología mixta, donde el análisis de datos cualitativos se complementa con un análisis cuantitativo.

Se han seleccionado 116 participantes, de los cuáles 63 corresponden a estudiantes primer año de enseñanza media y su edad fluctúa entre 13 y 15 años; y 53 estudiantes de cuarto año de enseñanza media, entre 16 y 18 años. Del total de participantes, 65 son hombres y 51 mujeres. Pertenecen a un colegio de dependencia particular subvencionado de la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

En la recolección de datos se utiliza el mapa mental y narraciones que permiten realizar un análisis deductivo e inductivo.

El análisis deductivo se realiza a partir de las referencias del marco teórico, que permiten comprender la representación espacial de los alumnos en torno a América latina; desde la concepción de espacio objetivo, subjetivo y complejo, estableciendo las siguientes categorías:

TABLA 1: CATEGORÍAS MODOS DE COMPRENDER DEL ESPACIO GEOGRÁFICO LATINOAMERICANO

CATEGORÍAS	INDICADORES
Objetivos básicos	Datos físicos, administrativos, económicos, geo-políticos del territorio latinoamericano desde un sistema de referencia egocéntrico.
Objetivos avanzados	Datos físicos, administrativos, económicos, geo-políticos del territorio latinoamericano desde un sistema de referencia cartesiano.
Subjetivos básicos	Priorizan el análisis del territorio latinoamericano desde sus intereses y preocupaciones personales, sin una relación multi escalar.
Subjetivos avanzados	Realizan el análisis del territorio latinoamericano otorgándole significados sociales, históricos y culturales. Transitan a diferentes escalas, interrelacionándolas.
Complejos	Realizan selección consciente de elementos donde se mezclan categorías analíticas y problematizadoras (reconocen problemas socialmente relevantes), escalas y hacen referencia a diversas fuentes de información para sus argumentos.

Fuente: Elaboración propia en base a marco teórico propuesto en la investigación.

Posteriormente, se complementa la investigación con un análisis inductivo, es decir, se crean categorías de acuerdo a la información obtenida en la imagen mental y narraciones en cómo los estudiantes perciben el territorio latinoamericano. Estas categorías son presentadas en la Tabla 2.

TABLA 2: CATEGORÍAS MODOS DE PERCIBIR EL TERRITORIO LATINOAMERICANO

CATEGORÍAS	INDICADORES
Contenedor	Visión del territorio parcelada, que actúa como soporte físico. Interesan los datos objetivables (contorno, límites, superficie, etc)
Geo – político	Visión del territorio con énfasis en sus problemas históricos. Le interesan las fronteras, el control de los movimientos de población, las decisiones políticas sobre los territorios y las relaciones internacionales.
Ambio-céntrico	Visión del territorio con énfasis en los recursos naturales, el desarrollo sustentable, el cuidado y protección del medio ambiente y los efectos de las catástrofes naturales sobre el territorio.
Económico-productivo	Visión del territorio con énfasis en la explotación de los recursos, el mercado laboral y el desarrollo económico.
Socio - Cultural	Visión del territorio con énfasis en la diversidad y riqueza cultural, la participación indígena, el género, el deporte, entre otros.
Turístico	Visión del territorio con énfasis en las posibilidades de ocio, las decisiones de consumo y la planificación de viajes.

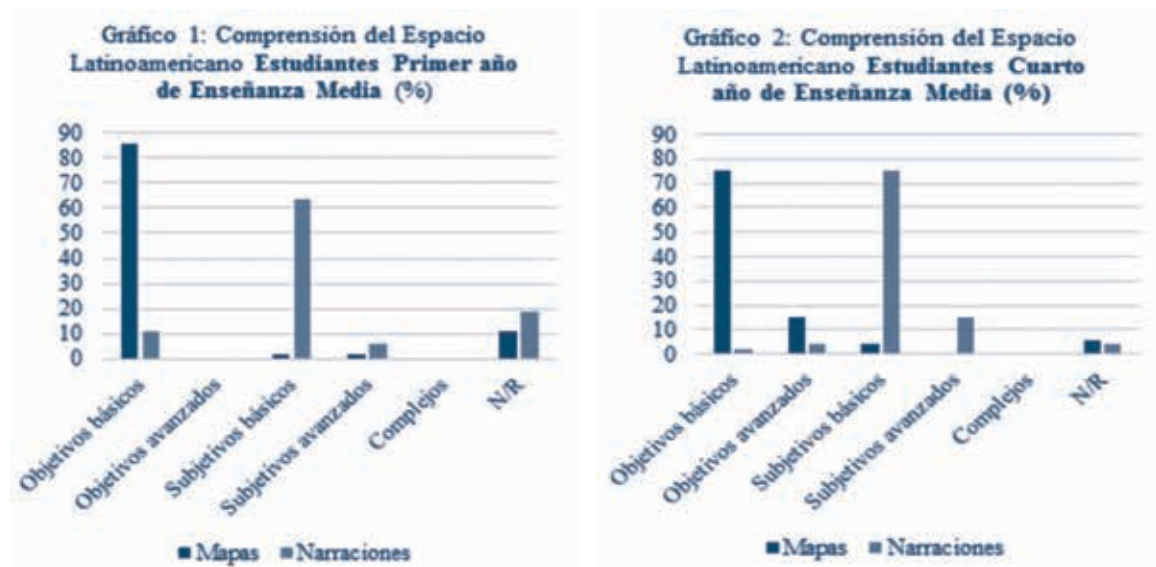
Fuente: Elaboración propia en base a información recopilada en mapa mental y cuestionario.

4. RESULTADOS

4.1. Modos de comprender el espacio latinoamericano

Los resultados indican que las diferencias más significativas entre estudiantes de primer y cuarto año se generan en la comprensión del espacio latinoamericano a través de un mapa mental en contraposición a una narración, ya que, en ambos cursos sobre el 75% de los estudiantes comprenden el espacio latinoamericano desde una perspectiva objetiva básica al dibujar este espacio territorial, esto quiere decir que sólo esbozan su contorno, datos físicos y principalmente administrativos sin una lógica de interrelación (gráfico 1 y 2).

GRÁFICO 1 Y 2: COMPRENSIÓN DEL ESPACIO LATINOAMERICANO



Fuente: Elaboración propia en base a mapas mentales y narraciones.

En sus narraciones sobre el 60% del estudiantado comprende el espacio geográfico latinoamericano desde una perspectiva subjetiva básica, lo que hace que sus lógicas de análisis estén ligadas a sus experiencias personales, familiares, educativas, afectivas, pero se les dificulta relacionar los procesos o conflictos socio-territoriales que describen.

No se encuentran participantes que expresen una perspectiva compleja para entender el espacio latinoamericano. Ya sean objetivos y/o subjetivos, los participantes no han desarrollado las habilidades ni las competencias para problematizar el territorio, ya que al realizar su observación no se plantean como actores conscientes del espacio que habitan y por ende, con capacidad para tomar decisiones; sino que lo hacen de modo impersonal, como meros observadores que localizan países, establecen fronteras y narran ciertas características que probablemente han memorizado a lo largo de su vida o han escuchado en los medios de comunicación y en alguna clase de ciencias sociales.

Intuimos que las diferencias entre mapas mentales y narraciones podrían relacionarse con las lógicas de aulas al tratar los territorios como entidades parceladas, donde prima la imagen cartográfica hegemónica en un mapa mudo y donde es vaciada la información física, económica, político-administrativa, etc, sin utilizar la cartografía como un elemento de análisis crítico sobre la realidad,

sino que se utiliza como espacio contenedor para localizar ciudades y/o países que se han enfrentado en guerras o conflictos, privilegiando la narración histórica por sobre el análisis territorial. Como planteaba Gurevich (1994), en la geografía escolar las regiones o lugares se presentan como “postales congeladas”, que suele consistir en una simple yuxtaposición de “cajones” (aspectos físicos, población y poblamiento, actividades económicas) que, al prescindir de sus interdependencias e interacciones, no conduce a una visión realmente geográfica de un territorio (Rodríguez, 2000).

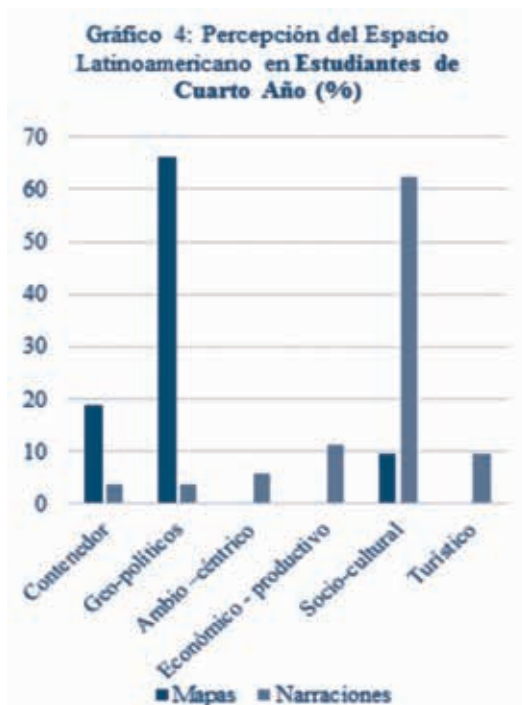
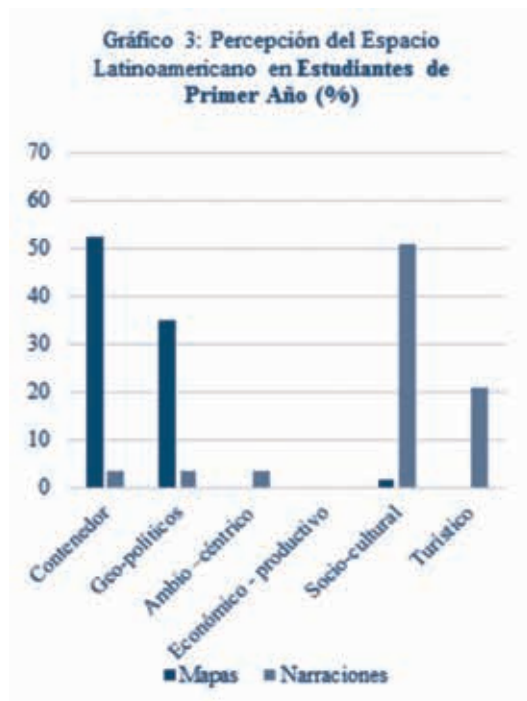
4.2. Modos de percibir el espacio latinoamericano

Los resultados evidenciados en los gráficos 3 y 4 indican que: sobre el 80% de los participantes perciben el territorio como espacio contenedor y geo-político en el mapa mental, situación que se modifica cuando se analizan las narraciones, donde alrededor de un 70% percibe este territorio desde una perspectiva socio-cultural.

Las diferencias más significativas entre estudiantes en etapa inicial versus final de Enseñanza Media se generan en el mapa mental. Así, para los alumnos de cuarto año medio (etapa final):

- La percepción geo-político supera ampliamente a lo contenedor, haciendo énfasis en las divisiones político-administrativas, las fronteras, los procesos históricos, la presencia de los océanos como elemento de localización estratégica para el contacto con el resto del mundo.
- Un 9,4% de los participantes expresan en sus dibujos una mirada socio-cultural del territorio, incorporando elementos de identidad indígena y conflictos sociales.
- Respecto a sus narraciones, incorporan con mayor facilidad otros elementos como la percepción ambiocéntrica y económica-productiva, aunque su análisis es más bien simple y descriptivo.

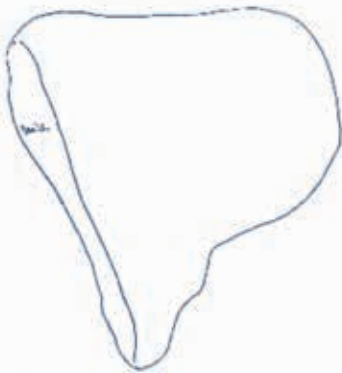

GRÁFICO 3 Y 4: PERCEPCIÓN DEL ESPACIO LATINOAMERICANO



Fuente: Elaboración propia en base a mapas mentales y narraciones.

Cabe destacar que en primer año, un 20,6% de los estudiantes perciben el territorio desde una perspectiva turística, lógica que en los últimos años ha adquirido fuerza en la publicidad y en las redes sociales, instalándose en la construcción de los discursos actuales, donde el territorio se asume como espacio de ocio que se ve afectado por una permanente competencia turística a nivel local, regional y global.

En la figura 1 y 2 se presentan ejemplos de cómo operan las lógicas de comprensión y percepción del territorio latinoamericano. En ambos casos asumen América Latina como los territorios localizados en Sudamérica.

FIG. 1 MAPA MENTAL Y EXTRACTO NARRACIÓN (P45_FM_IB)	FIG. 2 MAPA MENTAL Y EXTRACTO NARRACIÓN (P94_CC_IVB)
	
<p><i>“América latina es muy colorida, tiene muchas culturas y llama mucho la atención, te recomiendo visitarla”.</i></p> <p>Subjetivo básico – socio cultural</p>	<p><i>“Primero que todo es importante destacar que América latina se encuentra ubicada en el extremo sur del continente americano, lo rodean el océano pacífico y el atlántico, los países con <u>más extensión territorial son Brasil y Argentina</u>. Una característica importante de América latina es que la gente habla español (excepto Brasil) con distintas entonaciones. Todos los países tienen distintas tradiciones y culturas religiosas y espirituales. Con respecto a la economía, todos los países son capitalistas excepto Cuba. <u>los paisajes naturales son variados, existen desiertos, playas, áreas verdes, etc.</u>”</i></p> <p>Objetivo avanzado – Geopolítico</p>

La participante P45_FM_IB (figura 1), alumna de primer año, 14 años; es un ejemplo de la mayoría de los casos estudiados. En su mapa mental comprende el territorio desde una perspectiva objetiva básica y contenedora, pero que en su narración elabora ideas desde una perspectiva subjetiva básica y socio-cultural, haciendo énfasis en conceptos como diversidad cultural.

Y, la participante P94_CC_IVB (figura 2), estudiante de cuarto año de enseñanza media, 16 años; fortalece en su narración la perspectiva objetiva y geo-política, haciendo suponer que priman las habilidades lingüísticas versus las habilidades gráficas.

Los estudiantes de cuarto año (etapa final de la enseñanza media) presentan mayoritariamente una comprensión objetiva básica del territorio (75,5 %) y una percepción eminentemente geopolítica (66 %) al considerar mapas mentales y narraciones en su conjunto. Sin embargo, en sus narraciones elaboran textos extensos que aunque son más bien descriptivos, dan cuenta de un manejo de información mayor sobre los problemas socio-territoriales actuales. En algunos casos establecen argumentos críticos sobre éstos problemas dentro del territorio latinoamericano, pero no relacionan estas dinámicas con las lógicas imperantes en el mundo en torno a esas problemáticas ni se asumen como actores sociales activos y agentes de cambio.

FIGURA 3: P43_FA_IB SUBJETIVO AVANZADO- SOCIO-CULTURAL



Finalmente haré alusión al participante P43_FA_IB (figura 3), hombre, 15 años y cursa primer año medio. Representa al 1,7 % de los alumnos que dibujaron una imagen alternativa a la cartográfica tradicional. El alumno ilustra por

un lado, la idea de riqueza natural del territorio, a través de montañas, aves, ríos y árboles; y por otro lado, la imagen conflictiva de éste a través del dinero asociado al gobierno y éste a la delincuencia, lo que podría interpretarse como corrupción, debido a los últimos acontecimientos mediáticos en Chile; y una cruz, que puede reflejar agonía respecto a los espacios naturales o a los diversos conflictos presentes en el territorio. Esta descripción se corrobora al revisar su narración donde exalta la belleza natural: *“Latinoamérica posee una enorme cantidad, incontable, de parajes naturales bellos, grandes montañas, imponentes mares, extensos ríos y tranquilos lagos (...)”* y en los conceptos selecciona como claves: corrupción, expresando que: *“es un mal que está presente en la mayoría de los gobiernos de los países latinoamericanos”* y riqueza natural.

5. CONCLUSIONES

La comprensión del espacio geográfico latinoamericano tanto en alumnos de primer como de cuarto año se observa aún como un conocimiento parcelado, donde las representaciones gráficas (mapa mental) tienden a visualizar un espacio objetivo, contenedor; pero en niveles básicos. Ésta visión gráfica se contrasta con las narraciones, ya que, sobre el 60% de los participantes realizan un análisis del territorio desde una concepción subjetiva del espacio.

Son estudiantes, que si bien reconocen la construcción subjetiva del espacio, le otorgan significado local y no son conscientes de ser actores sociales que se mueven a nivel multiescalar, aunque vivan en la dicotomía de no conocer físicamente ese territorio, pero virtualmente hacer uso y apropiación de él.

Los participantes en esta investigación tienen una idea del espacio territorial y de su interpretación, pero ésta es vaga y con evidentes errores, confusiones y dificultades al momento de explicitarla tanto en el nivel gráfico como en el narrativo. Las diferencias entre estudiantes que se encuentran en la etapa inicial de su formación versus la etapa final son mínimas y se producen principalmente en el nivel de argumentación en sus elecciones socio-espaciales dentro del contexto latinoamericano.

Finalmente, consideramos que más allá de tratar América latina como un contenido específico, el problema didáctico del cual se debe hacer cargo la enseñanza de la geografía es inicialmente la formación de un pensamiento geográfico y con ello, el desarrollo de una conciencia espacial que permita a los estudiantes apropiarse de sus espacios.

6. BIBLIOGRAFÍA

- André, Y., Bailly, A., Ferras, R., Guérin, J. & Gumuchian, H. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris: Anthropos.
- Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepát y P. Comes (Coords.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-191). Barcelona: Graó.
- Gallastegui, J. & Galea, J. (2009). *Espacios para una geografía social, humanista y crítica*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Graves, N. (1985). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Visor Libros.
- Guerrero, A (2007). Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. En A. Arruda y M. De Alba (coords.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 235 - 282). México: Anthropos.
- Gurevich, R (1994). Geografía: el desafío de explicar el mundo real, en B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 63 - 86). Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos*. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S. A.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: Revista de Sociología*, 3, 219-229.
- Moles, A. & Rohmer, E. (1972). *Psicología del espacio*. Madrid: Ricardo Aguilera.
- Ortega, J. (2008). La Geografía para el siglo XXI. En J. Romero (coord). *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp. 27-55). Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, F. (2000). *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Síntesis S.A.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagés (coords). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN BACHILLERATO

Eva Ortiz Cermeño

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales
Universidad de Murcia
evaortiz@um.es*

María Vacas Miñarro

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Universidad de Murcia
maria.vacas1@um.es*

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación radica en que la evaluación es una parte más que encontramos dentro del proceso educativo, pero en muchas ocasiones, docentes y alumnos no llegan a comprender y apreciar su importancia. Normalmente, ésta se asocia al típico examen final en el que el estudiante debe plasmar todo lo aprendido, ante el que puede fallar o no demostrar lo que realmente sabe por muchas circunstancias, internas o externas.

El desarrollo del proceso evaluativo depende, en gran medida, de cómo entienda cada profesor la enseñanza y el aprendizaje de la propia disciplina a la que se dedique (Hernández, 2011). Las *Ciencias Sociales* son, según Solano (2014) ideales para iniciar una evaluación de tipo formativo. Esta función formativa de la evaluación da al docente información de forma continua (González, 2001). Black y William (1998) mantienen que este tipo de evaluación marca una diferencia importante y positiva en el proceso de aprendizaje del alumnado, porque puede hacer algo tan aparentemente simple como ayudarlo a aprender. Canabal y Castro (2012) apuntan que con ella el alumnado pasa de mero receptor de información a agente principal del proceso.

La evaluación, como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene la función de obtener información del alumnado para que el profesor reflexione planifique y reajuste la práctica docente con el fin de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (García y Muñoz, 2013). Las líneas evaluadoras que han seguido normalmente los docentes de *ciencias sociales* han sido delimitadas normalmente por la legislación vigente y los libros de texto establecidos, pero siempre se ha pretendido pasar progresivamente de una evaluación sumativa,

una mera calificación, a una evaluación formativa que sirve de instrumento al aprendizaje.

Estudios como los de Martínez (2008) o Molina, Miralles y Trigueros (2014) analizan los procesos evaluativos en Historia, de Bachillerato, en la Región de Murcia, desde la preocupación, el interés y la percepción del alumnado. Este tipo de procesos a menudo llevan a conflictos en y entre los protagonistas, por lo que concluyen que sería conveniente tener en cuenta la opinión que tiene el estudiante sobre la evaluación, puesto que, aunque legislativamente se contemple una evaluación participativa en la que tengan un papel importante las competencias educativas, se sigue utilizando el examen tradicional como elemento principal y casi hegemónico de la evaluación.

En la práctica educativa, la evaluación es un proceso que se halla sobrevalorado y al que se le da gran importancia como objeto de estudio porque lo que se evalúa acaba determinando lo que se enseña, cuando a fin de cuentas no tendría que ser más que un medio que ayudase a mejorar cada vez más el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alfageme, 2011).

2. OBJETIVOS

Se ha realizado un análisis comparativo de la evaluación sobre el tema de “La II Guerra Mundial”, en la asignatura antes mencionada. Este tópico se ha elegido por considerarse, a priori, uno de los que más atraen al alumnado de edades avanzadas por ser bastante actual y dinámico, forma parte del Bloque 5, “El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias”, recogido en el Decreto (221/2015) por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, basado en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Para ello se formulan dos objetivos más específicos: hacer explícita la percepción del alumnado acerca del proceso evaluativo e indagar el nivel de interés que suscita en los alumnos la Segunda Guerra Mundial.

3. INFORMANTES CLAVE Y PROCEDIMIENTO

En esta investigación los informantes seleccionados han sido un total de 86 estudiantes de primer curso de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años. Para la consecución de los objetivos mencionados se han seleccionado varios institutos de la Región de Murcia, ambos institutos públicos de gran envergadura, porque cuentan con un gran número de estudiantes y desarrollan un amplio abanico de posibilidades educativas. El primero de ellos

tendrá el tratamiento de “*Instituto MC*” y aporta a la investigación 38 alumnos, divididos en dos grupos de 12 y 26 respectivamente. El segundo centro es el “*Instituto IM*”, y en él se han recogido 48 aportaciones de alumnos, repartidos también en dos grupos, de 15 y 33 alumnos cada uno. También han participado los dos profesores que imparten la materia a dichos grupos, el profesor MC y el profesor IM, respectivamente.

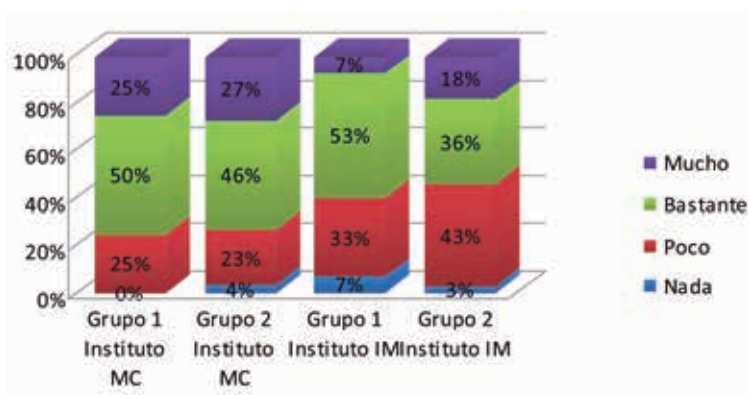
El procedimiento se centra en un estudio descriptivo, interpretativo y hermenéutico, basado en la entrevista al profesorado y el cuestionario al alumnado, a través de una metodología cualitativa mixta. La entrevista a los docentes se llevó a cabo antes de evaluar a su alumnado, con 5 palabras de forma oral, y el cuestionario se pasó al alumnado una vez que hubieron realizado el proceso evaluativo y sabido sus calificaciones. Éste quedó compuesto por 3 preguntas de opciones variables según la temática, relativas al proceso evaluativo que acababan de llevar a cabo. Además cada pregunta contaba con un espacio destinado a que el discente justificase su respuesta, dándole un peso mayor a los resultados proporcionados por el cuestionario. Tras la recogida de datos se cuantificaron los mismos con el programa Excel para el mejor tratamiento de los mismos.

4. RESULTADOS

En primer lugar, a los profesores se les preguntó qué tipo de evaluación llevaban a cabo, con qué instrumentos iban a evaluar el tema, si estos son innovadores o no, el tanto por ciento que aplicarían para evaluar y qué consideraban que una evaluación como la que iban a llevar a cabo podía aportar a los alumnos. Los profesores de ambos institutos coinciden, también, en llevar a cabo una evaluación de tipo sumativo, en la que cuenta tanto el examen como los trabajos de clase; sólo el profesor MC añade a esto un trabajo y su posterior exposición oral, conscientes que éstos no son instrumentos innovadores. La aplicación, o no, de la LOMCE marca el porcentaje que cada uno de ellos aplica para evaluar. El que la aplica (MC) contempla los estándares, y en el propio examen valora de forma diferente los básicos y los no básicos. Dicho examen contaría un 60%, completado con un trabajo hasta 2 puntos, y el cuaderno hasta otros 2, sumando un total de 100%, o 10. El otro docente (IM), da más importancia a la prueba escrita, puntuándola hasta un 80% de la nota final, a lo que se suma un 20% de trabajos varios de clase e intervención oral. Sobre la aportación que la evaluación hace a los alumnos, el profesor MC opina que les aporta conocimientos y cultura, además de los más que obvios beneficios de la exposición oral a la hora de fijar conocimientos y ganar seguridad personal. El profesor IM va más allá hablando del aprendizaje como instrumento de crítica constructiva para conseguir que el alumno progrese en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

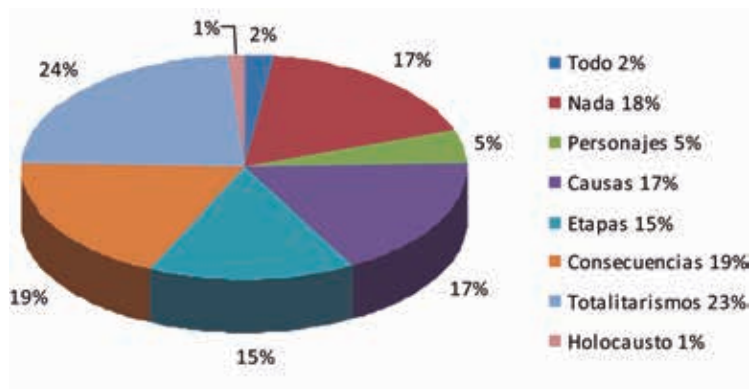
Por otro lado encontramos las respuestas del cuestionario que se pasó al alumnado. La primera pregunta que se les realizó era “¿Te ha parecido interesante el tema?”. En la gráfica 1 que se expone a continuación se recogen los resultados de dicha cuestión, que se acompañan con un segundo gráfico (nº 2), con los asuntos del tema que más han atraído al alumnado según sus respuestas.

GRÁFICO 1. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 1



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. RESULTADOS DEL ANEXO A LA PREGUNTA 1



Fuente: Elaboración propia

Como muestra el gráfico 1, “la Segunda Guerra Mundial” es un tema por el cual el alumnado declara tener cierto interés. En el instituto MC, ambos grupos cuentan con tres tercios aproximadamente del alumnado dividido entre los que

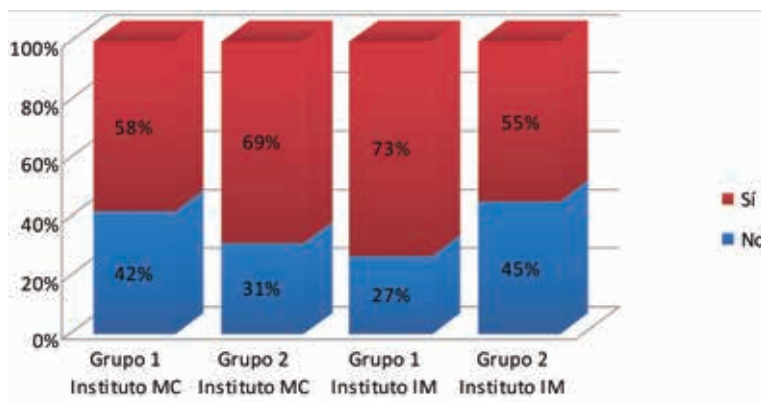
han expresado tener bastante o mucha atracción por el tema. Además, en el primer grupo de dicho instituto ningún estudiante se decantó en los cuestionarios por la opción en la que se manifestaba un total desinterés por el tema. Por otro lado, en el instituto IM los resultados están algo más repartidos, hasta el punto de que en el segundo grupo del instituto IM la tendencia que prevalece sobre las demás es la que muestra poco interés por la temática. Asimismo, en los cuatro grupos es muy bajo el porcentaje de alumnos a los que este acontecimiento histórico no les gusta nada.

A pesar de ello, cuando se les pregunta qué aspecto del tema es el que les ha atraído más, la tercera tendencia más dada, con un 18% del total de alumnos de los cuatro grupos, es la de no especificar tema y decir que no les ha interesado nada en particular. Un muy pequeño porcentaje (2%) tampoco especifica pero en sentido contrario, considerando que les gusta todo. Los estudiantes que sí han encontrado alguna parte del tema más atrayente que las demás, destacan aspectos como los totalitarismos, las consecuencias de la guerra, las causas o las etapas, justificándose de la siguiente forma:

- *Los totalitarismos me parecen lo más interesante, sobre todo como podían ser tan duros, su mentalidad* (Estudiante grupo 1MC).
- *Me interesa cómo se fue estableciendo el orden nazi en Europa y, a su vez, cómo fue formándose la resistencia* (Estudiante grupo 2IM).
- *Lo más interesante son las consecuencias, porque te explican cómo ha quedado todo después de la guerra* (Estudiante grupo 2MC).
- *Las consecuencias son muy útiles y te hacen reflexionar* (Estudiante grupo 2IM).
- *Con las causas empiezas a entender el porqué del comienzo de una guerra de tal calibre* (Estudiante grupo 1IM).
- *Lo más interesante son las causas. Así se explica el origen de todo y se despejan las dudas que tengamos, ya que yo tenía una idea diferente de estas causas* (Estudiante grupo 2MC).
- *Entendiendo las etapas de la guerra entendemos la forma en la que actuaban las potencias* (Estudiante grupo 1IM).
- *Lo interesante son las intrigas políticas, los planes secretos, etc. Es decir, la sucesión de los hechos, las etapas* (Estudiante grupo 2IM).

La siguiente pregunta que se les formuló fue *¿Te ves capaz de volver a evaluar el mismo tema días después de hacerlo por primera vez o consideras que has olvidado lo estudiado?* En la siguiente gráfica nº 3 se recogen los resultados.

GRÁFICO 3. RESULTADOS DE LA PREGUNTA 2



Fuente: Elaboración propia

En este caso, el gráfico 3 muestra como en los cuatro grupos más de la mitad de los discentes se consideran capaces de volver a realizar de nuevo la evaluación del tema. Este es un resultado significativo, especialmente en el segundo grupo del instituto MC (69%) y en el primer grupo del instituto IM (73%). Esta pregunta no ha generado unanimidad y similitud entre los dos grupos de cada instituto, lo que lleva a pensar en la diferente forma en que cada alumno se enfrenta a la evaluación.

Los discentes que se ven capaces de volverse a evaluar, lo atribuyen en la mayoría de los casos a que han comprendido el tema, sobre todo los aspectos esenciales. Uno de los alumnos del segundo grupo del instituto MC lo explica: *“La Historia no es un conjunto de palabras a memorizar, consiste en comprender una realidad, y la comprensión se consolida a medida que interiorizas”*. Por el contrario, quienes no se creen capaces de realizar de nuevo la evaluación del tema, se justifican de manera muy simple:

- *Estoy segura de que en unos días habré olvidado todo* (Estudiante grupo 1MC).
- *Lo he olvidado. O quizás nunca me lo he aprendido* (Estudiante grupo 2MC).
- *No me lo estudié muy bien y se me ha olvidado* (Estudiante grupo 2IM).

Por último, la tercera pregunta era: *“¿Consideras que la evaluación del tema ha hecho que aprendas más sobre el mismo?”*.

En el instituto MC se genera un porcentaje bastante repartido entre las dos opciones (con cierta prevalencia de los que piensan que no han aprendido). En cuanto a la manera de justificar esto, en el primer grupo de este instituto, el alumnado se divide entre los que han aprendido porque han estudiado y ahora

saben más del tema, y los que no han aprendido porque no han estudiado y deberían haber profundizado más. En el grupo 2 la variedad de justificaciones es mayor:

- *No he aprendido porque lo hemos dado tan rápido que sólo hemos estudiado para aprobar, y no para aprender (Estudiante grupo 2MC).*
- *No he aprendido porque no he estado motivado (Estudiante grupo 2MC).*
- *Sí, porque hemos visto documentales y resúmenes que hacen que aprendas más (Estudiante grupo 2MC).*
- *Sí he aprendido, ya que el profesor da ideas o conceptos principales, y el contenido se queda más rápido (Estudiante grupo 2MC).*

En el instituto IM la gran mayoría del alumnado de ambos grupos considera que sí ha aprendido gracias a la evaluación del tema. Los pocos estudiantes que expresan no haber aprendido nada lo han justificado diciendo que no les interesaba o que es lo mismo que vieron años anteriores. Por otro lado, son muchos los que sí piensan que han aprendido con la evaluación de este tema, porque han adquirido conocimientos nuevos, han ampliado los que ya tenían, o han dedicado el tiempo suficiente.

- *No he aprendido porque pienso que aprendo más si fuese más interesante el tema y si me gustara (Estudiante grupo 1IM).*
- *Sí, cuando el profesor señala lo que te ha faltado o en lo que te has equivocado se aprende de los errores (Estudiante grupo 1IM).*
- *Aprendo más viendo un documental que estudiando bajo la presión del examen, para luego “soltar” la información y olvidarla; estudiamos para aprobar y no para aprender, ese es nuestro problema (Estudiante grupo 2IM).*
- *He aprendido bastante sobre todo al incluir contenidos en el examen que ha explicado el profesor en clase, porque así hace que estemos más atentos (Estudiante grupo 2IM).*

Ambos docentes manifestaron llevar a cabo una evaluación como de carácter sumativo porque según ellos aporta al alumnado conocimientos y cultura. Llama la atención positivamente que el instituto IM, cuyo docente hablaba de la evaluación como instrumento de aprendizaje en sí mismo para que el alumnado aprendiese y se enriqueciese de sus errores, sea el instituto en el que la gran mayoría del alumnado de ambos grupos, con bastante diferencia con respecto a los grupos del otro instituto, consideran que la evaluación ha hecho que aprendan más sobre el tema en cuestión. A pesar de ello, esto no ha llevado a que sean esos mismos alumnos los que se consideren más capaces de volver a realizar la evaluación.

5. CONCLUSIONES

Es innegable que, a pesar de los constantes intentos, incluso a nivel legislativo, por darle a la evaluación un carácter distinto, más útil y formativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas evaluativas no han variado mucho en el tiempo. Las viejas concepciones de la evaluación, que aún encontramos hoy en las aulas, hacen que se continúe tomando este proceso, por lo general, como algo puntual que se asocia únicamente a una calificación final.

El primer objetivo que se planteó al comenzar esta investigación era *hacer explícita la percepción del alumnado acerca del proceso evaluativo*. El discente, como agente principal que se ve afectado por el proceso de evaluación, no llega a comprender la importancia que tiene este proceso en el desarrollo de su aprendizaje, al igual que no se muestran comprensivos ante sus docentes. La visión negativa que tienen los estudiantes sobre la evaluación depende mucho de lo que han aprendido socialmente, así como del propio sistema y de cómo vivieron la evaluación siendo alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los conceptos «evaluar» y «examinar» son términos que dan lugar a confusión entre el alumnado, consciente de las carencias que por ello tiene su aprendizaje, dado que saben que al preocuparse únicamente por un determinado examen, todo se basa en memorizar, pero que cuando esa memorización se combina con una verdadera comprensión del tema, la percepción y los resultados son distintos.

El otro objetivo al que se quiso dar respuesta fue *indagar el nivel de interés que suscita en los alumnos “la Segunda Guerra Mundial”*. Hay que decir que aunque es un tema que muchos estudiantes consideran cautivador, esta atracción no ha resultado ser excesivamente mayor a la que puedan generar otros temas. Normalmente, quien se interesa por este contenido concreto lo hace por la historia en general. Sí que es cierto que el docente es una pieza clave para despertar dicho interés, pero no se ha demostrado que cuando por parte de este se trabaja más el tema, proporcionando datos e información que se sale de lo convencional establecido por el libro de texto, los estudiantes encuentren un aliciente mayor.

Lo que queda claro es que algo tiene que cambiar, ya que la evaluación se aleja aún bastante de lo que se pretende que sea. Sería conveniente, quizás, tener más en cuenta la opinión del alumnado sobre este proceso haciéndolo mucho más participe en el mismo, puesto que son los ejes principales y es en ellos en quienes deben revertir los beneficios de la evaluación. Asimismo, la formación del profesorado es otra pieza clave para ir avanzando poco a poco hacia una tipología más útil y formativa, porque son ellos los que deben encabezar el cambio, dirigiendo el proceso.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M. B. (2011). La evaluación, tema de investigación: propuesta de trabajo. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 85-94) (Vol. 1). Murcia: Combobell.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Canabal, C. y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Pulso*, 35, 215-229.
- García, A. L. y Muñoz, J. F. (2013). Criterios de evaluación para la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, según el modelo de principios científico-didácticos (PCD). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 49-60
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.
- Hernández, C. (2011). La evaluación: dilemas y preguntas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 353-372) (Vol. 2). Murcia: Combobell.
- Martínez, M. E. (2008). *La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.
- Molina, J., Miralles, P. y Trigueros, F. J. (2014). La evaluación en ciencias sociales, geografía e historia: Percepción del alumnado tras la aplicación de la escala EPEGEHI-1. *Educatio Siglo XXI*, 17(2), 289-311.
- Solano, S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*, 12(1), 34-49.

LA COMPRENSIÓN DEL PAISAJE PARTIENDO DE LAS EMOCIONES: UN ESTUDIO DE CASO

Tania Riveiro Rodríguez

*Universidad de Santiago de Compostela¹
tania.riveiro@usc.es*

Maria López Álvarez

*IES O Milladoiro; Ames-A Coruña
mariloo@edu.xunta.es*

Ramón López Facal

*Universidad de Santiago de Compostela
ramón.facal@usc.es*

1. INTRODUCCIÓN: EL OBJETIVO, LA MATERIA Y EL CENTRO DE ENSEÑANZA

El estudio analiza la práctica educativa llevada a cabo en un centro de secundaria, en una materia optativa en la que se ponen en práctica actividades innovadoras, *intradisciplinares* (incorporando conocimientos que habitualmente se abordan en disciplinas distintas) e inclusivas. Se le concede especial importancia a las emociones del alumnado y al trabajo en equipo. El estudio, que está en su fase inicial, analiza y evalúa el funcionamiento y eficacia de la práctica docente y el aprendizaje del alumnado.

En nuestras sociedades la innovación educativa es una necesidad. La educación formal debe dar respuesta a nuevos retos que nacen de una sociedad globalizada y un alumnado hiperestimulado que necesita un aprendizaje personalizado para encontrar su lugar en la sociedad. Todas las personas deben sentirse identificadas con un lugar, adquirir un sentimiento de pertenencia social y cultural con el grupo o sociedad en la que viven. A partir de ahí se pueden desarrollar otras dimensiones educativas como una mayor responsabilidad cívica o la integración e inclusión socio-cultural. Pero este tipo de enfoques no suelen estar presentes en la educación formal actual.

1 Los autores son miembros del GI RODA de la Universidad de Santiago de Compostela. Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

La LOMCE, tan cuestionable y cuestionada por otros motivos, contempla materias de libre configuración autonómicas. En Galicia, una de las propuestas para la ESO es “Paisaxe e Sustentabilidade”, incorporando por vez primera una asignatura específica sobre paisaje en la educación obligatoria. Se justifica esta materia con los siguientes argumentos:

La materia de Paisaje y Sostenibilidad contribuirá a trabajar el sentido de pertenencia del alumnado a una comunidad, a sentirse parte activa de unos paisajes heredados y a entender que preservar este patrimonio entraña una responsabilidad presente y futura. Pretende profundizar en las claves del desarrollo sostenible, basado en el equilibrio armónico entre las necesidades sociales, la economía y el medio ambiente, y también favorecer esta sensibilización mediante la adquisición de conocimientos básicos para la interpretación de los paisajes gallegos, desarrollando una conciencia crítica sobre sus valores culturales, ambientales, sociales y económicos. Y, finalmente, busca trasladar al alumnado la idea de la estrecha relación entre el paisaje y el bienestar material, mental y espiritual de nuestra sociedad; un hecho que convirtió el paisaje en un derecho. [Orden de 15 de julio de 2015].

Esta nueva materia no sólo hace posible tratar contenidos antes ausentes, sino que ha abierto también la posibilidad de replantear la práctica docente en sí misma. El currículo hace hincapié en la importancia de tener en cuenta las emociones, la construcción de identidades colectivas y responsables y brinda una oportunidad excelente al profesorado más innovador para experimentar y desarrollar nuevas metodologías y gestionar el aula a partir de proyectos interdisciplinarios (o al menos intradisciplinarios) y tareas contextualizadas.

En el curso 2016-2017 esta materia se oferta en cincuenta centros públicos de Galicia. El estudio que presentamos ahora se centra únicamente en el trabajo desarrollado en uno de ellos: en el IES de O Milladoiro, un municipio situado en el ayuntamiento de Ames (A Coruña), una zona residencial-dormitorio altamente urbanizada a las afueras de Santiago de Compostela. Se trata de un centro con dificultades de integración, con casi un 15% del alumnado inmigrante extranjero en el primer curso de la ESO en el que se realiza esta investigación, procedente de Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, Marruecos, República Dominicana, Rumanía, Uruguay, y Venezuela². Esta realidad confiere una mayor complejidad al proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto, pero es todavía mayor la dificultad en la materia de Paisaje, puesto que sus contenidos se ocupan prioritariamente de la identificación con el entorno próximo, un referente ya de por sí poco presente para el conjunto del alumnado con familias recientemente asentadas en esta población-dormitorio pero, sobre todo, para el alumnado de origen no español.

2 Al tratarse de un barrio-dormitorio de Santiago de Compostela, relativamente reciente, casi la totalidad de las familias son inmigrantes, aunque la mayoría proceden de Galicia. El arraigo en la localidad es mínimo para todos ellos, pero obviamente esto se agudiza entre los inmigrantes de origen extranjero.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA

La práctica docente, en este caso, ha descartado una enseñanza exclusivamente magistral e integrado aspectos como las emociones, el trabajo cooperativo o contenidos multidisciplinares (intradisciplinares) que, de acuerdo con los primeros resultados, parece confirmarse como un camino eficaz para promover un modelo de creciente integración entre los estudiantes y compromiso social.

Nuestra investigación se fundamenta en la tradición de las investigaciones cualitativas (Flick, 2004) al haber analizado el funcionamiento de dos grupos de 1º de ESO en la materia optativa “Paisaxe e Sustentabilidade” a lo largo de un trimestre y en la hora lectiva semanal que tiene. Forma parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura que prevé un estudio de caso longitudinal en varios centros gallegos de secundaria distribuidos en las provincias de Coruña y Pontevedra durante al menos dos años consecutivos. Lo que se presenta ahora es una primera aproximación al objeto de estudio y los primeros resultados de la observación llevada a cabo en un único centro.

El trabajo de campo se ha basado en la observación participante y el registro y posterior análisis de los datos recogidos. La observación participante implica la toma de datos de naturaleza especialmente descriptiva, participando de la vida cotidiana del grupo, de la organización, de la persona o grupo que desea estudiar (Deslauriers, 2000). Mediante la observación participante en el aula se han seguido las interacciones del alumnado y la docente y el funcionamiento de la materia en sí misma.

Para trabajar con esta técnica se han tenido en cuenta dos aspectos:

- a) El papel de la investigadora: Ésta pasó a formar parte del contexto y caso estudiados, tanto por su presencia continuada en el aula, como por su papel en la interpretación de lo ocurrido en cada sesión.
- b) El papel del contexto y el caso estudiado: La comprensión del contexto del centro fue fundamental para poder llevar a cabo la observación de elementos acertados.

Se ha aplicado pues un método etnográfico con las siguientes características: se trata de un método de campo dentro de un entorno real donde tienen lugar relaciones reales en las aulas y entre el alumnado y la materia; es un método personalizado ya que se realiza cara a cara entre la investigadora, los sujetos y las relaciones humanas estudiadas; es multifactorial ya que emplea diversas técnicas; requirió de un compromiso a largo plazo, un trimestre por el momento; es inductivo de tal manera que utiliza una acumulación de detalles descriptivos para levantar patrones generales o teorías; es dialógico pues los resultados deberán ser después debatidos por la comunidad científica correspondiente y es un método integral pues se realiza para producir retratos lo más complejos posibles del caso estudiado (Angrosino, 2012).

Aunque en esta parte del trabajo que presentamos sólo estamos teniendo en cuenta la observación participante y recogida de esas impresiones dentro del aula, la investigación empleará durante este mismo curso otro tipo de herramientas y técnicas como entrevistas o encuestas.

3. EL ENFOQUE DOCENTE DE LA MATERIA Y LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

Resulta relevante destacar la actitud proactiva de la profesora que imparte la materia, algo que se ve favorecido por las características de un currículo menos encorsetado en los tiempos académicos y con un mayor grado de libertad metodológica. El reto es ilusionante y otorga la posibilidad de desarrollar un trabajo más innovador y experimental, pudiendo comunicar esa ilusión y despertar el interés entre el alumnado. La dedicación y esfuerzo docentes puestos en la materia es una de las claves de la buena acogida y, hasta ahora, buenos resultados escolares.

Entre septiembre y diciembre de 2016 se han observado y registrado 12 sesiones que se resumen en la siguiente tabla:

FIGURA 1. CUADRO DE ACTIVIDADES

SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
1	Introducción a la materia	Explicación de los objetivos de la materia; creación de grupos de trabajo
2	El paisaje: salida al centro	Salida al centro para sentir el paisaje próximo: oler, escuchar, observar
3	Cartografía de los sentimientos I	Creación de mapas basados en fotografías personales de paisajes con un sentimiento positivo asociado. Mapa autonómico, nacional e internacional
4	Cartografía de los sentimientos II	Presentación ante el grupo de las fotografías y los sentimientos asociados. Puesta en común sobre las emociones y el paisaje: la subjetividad
5	Clasificación de imágenes: los elementos del paisaje	Clasificación en grupo de elementos del paisaje: bióticos, abióticos, culturales o antrópicos
6	Clasificación de paisajes urbanos, naturales, culturales	Clasificación en grupo de fotografías y paisajes: urbanos, naturales y culturales

7	Urbanismo: viñetas de Tonucci	Discusión sobre el urbanismo y su crecimiento descontrolado: observación y debate sobre viñetas críticas de Tonucci
8	Fotografía del centro: los elementos	Salida y observación de una panorámica del entorno del centro: identificación de elementos y paso del tiempo sobre una fotografía alterada
9	Paisajes, momentos sonoros	Identificación del concepto paisaje sonoro y trabajo en grupo sobre audios
10	Mapa sonoro de O Milladoiro	Creación en grupos de momentos sonoros del centro para crear un mapa sonoro de la localidad en Google Maps
11	Folio giratorio: identificación con el territorio	Introducción a la identificación con Galicia. Utilización en grupos del folio giratorio, tormenta de ideas, puesta en común y clasificación de elementos
12	Cuadernos de viaje y encuesta inicial de conocimientos	La investigación avanza: entrega de cuadernos de viajes para el trabajo en vacaciones y encuesta inicial como parte de una nueva fase de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

En estas actividades la profesora refuerza el proceso de enseñanza y de aprendizaje confiriendo especial importancia a dos aspectos que se podrían resaltar sobre el resto: las emociones como un primer acercamiento al conocimiento del entorno y el trabajo en grupo como una forma de generar conocimiento compartido.

4. APRENDER A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES

La dimensión emocional contribuye a promover el bienestar personal y social en las personas. Los seres humanos somos seres sociales que necesitamos establecer vínculos afectivos y sociales con otros iguales. Para alcanzar el bienestar necesitamos resolver nuestras necesidades emocionales, afectivas y sociales. Por esta razón, numerosos expertos defienden la inclusión de esta dimensión en la escolarización de niños y adolescentes. Esas necesidades emocionales, afectivas y sociales pueden clasificarse de distinto modo. López Sánchez (2009) establece cuatro categorías de las que hemos considerado tres de ellas para trabajar los paisajes (se destacan en gris en la figura 2):

FIGURA 2: TABLA REELABORADA A PARTIR DE LÓPEZ SÁNCHEZ (2009)

NECESIDADES FÍSICO-BIOLÓGICAS	NECESIDADES MENTALES Y CULTURALES	NECESIDADES EMOCIONALES Y AFECTIVAS	NECESIDAD DE PARTICIPACIÓN
Ser planificado y nacer en un momento biológico y social adecuado de la madre y del padre	Estimulación sensorial	Necesidad de seguridad emocional, protección y base de exploración, afecto, estima y ciudadanos eficaces: el vínculo del apego	Aprender a tomar decisiones sobre su vida y a participar de forma activa y crítica en la vida social defendiendo sus derechos y cumpliendo sus obligaciones (familia, escuela, comunidad): aprendizaje de la ciudadanía
Alimentación; temperatura; higiene; sueño	Exploración física y social; Conocimiento de la realidad física y social	Necesidad de una red de relaciones sociales: el vínculo de amistad y el sentido de comunidad	
Actividad física: ejercicio y juego; Integridad física y protección de riesgos reales	Reconocimiento de derechos y deberes, conocimientos sociales, y adquisición de un sistema de valores y normas	Necesidad de interacción sexual placentera e intimidad: los afectos sexuales del deseo, la atracción, el enamoramiento, la intimidad, el apego y los ciudadanos entre iguales	
Ambiente ecológico y saludable; salud	Adquisición de saberes escolares y profesionales		
	Interpretación positiva del mundo, el ser humano y el sentido de la vida		

Fuente: Elaboración propia.

El enfoque metodológico de la materia y las actividades llevadas a cabo hasta el momento han contemplado distintas necesidades emocionales y han reforzado de igual modo las siguientes:

- **Necesidades mentales y culturales:** Empleo de los sentidos para la comprensión del paisaje; el estudio del entorno más próximo basado en las emociones que suscita; trabajo sobre valores asociados a la preservación del paisaje y el patrimonio o la adquisición de saberes vinculados al estudio del paisaje que ayuden a su mejor interpretación.
- **Las necesidades emocionales y afectivas:** Inclusión e integración de todos los alumnos en el grupo. Se persigue un nivel de bienestar social óptimo en cada alumno que repercuta en el entorno más próximo. Esta necesidad se trabaja a partir de la integración de todas las realidades individuales, el respeto por las personas que expresen opiniones diferentes, el fomento de la estima de lo diferente, el refuerzo del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y al municipio o el fomento de la motivación.
- **La necesidad de participación:** Puesta en valor del entorno próximo y defensa del crecimiento responsable dentro de la comunidad, fomentando un comportamiento adecuado en el aula que repercuta fuera de la misma.

5. APRENDER A TRAVÉS DEL TRABAJO COOPERATIVO

El trabajo en la materia “Paisaxe e Sustentabilidade” se organizó durante todo el trimestre de forma cooperativa, en grupos, evitando prácticas individualistas o competitivas. Desde un primer momento intentó gestionar e integrar la heterogeneidad dentro de cada grupo. Se ha podido constatar cómo esta metodología ha propiciado dos dinámicas educativas, ambas interrelacionadas: la educación en el respeto a los demás y una educación más inclusiva en la que ningún estudiante quedaba “descolgado” del grupo.

Al comienzo del curso se crearon grupos buscando el mayor equilibrio entre todos ellos y unos miembros y otros, gracias a la elaboración de un sociograma en cada grupo. En cada grupo hubo, al menos, un alumno de tipo A con mayor nivel de motivación y capacidad de trabajo, más capaz de prestar ayuda; un alumno de tipo B capaz de trabajar de manera autónoma pero más limitado para ayudar a otros compañeros y un alumno de tipo C con mayor necesidad de ayuda, menor interés en la materia, problemas de conducta, problemas socio-culturales o de aprendizaje que dificulten su progreso. Con esta combinación todos cooperaron y aprendieron de unos y otros, y todos se sintieron partícipes sin que ninguno quedase excluido. En las actividades propuestas estos grupos respetaban las aportaciones de todos y, en consecuencia, desarrollaban, sin saber-

lo, un aprendizaje más solidario y respetuoso. Este diseño basado en el apoyo y entendimiento mutuo entre los alumnos A, B y C funcionó en todos los casos.

El equipo docente del IES de O Milladoiro, consciente de la enorme complejidad y diversidad social de su alumnado, trabaja duramente para conseguir la inclusión social de todos ellos. La mayoría de las familias son migrantes, recientemente asentados en la localidad. Esta diversidad se ve reflejada en los grupos de 1º de ESO estudiados. Un 15% de los estudiantes procede de países extranjeros, encontrándose actualmente en un período de integración y adaptación socio-cultural junto a sus familias. Teniendo en cuenta esta variable, el trabajo cooperativo en el aula se ha mostrado como una herramienta beneficiosa y eficaz para fomentar, especialmente, su integración e inclusión. El trabajo con otros compañeros más integrados en la realidad próxima evita la discriminación y se alcanza una educación inclusiva.

El uso didáctico de equipos reducidos (tres-cinco estudiantes) ha ayudado hasta el momento a que los escolares aprovechen al máximo la interacción entre unos y otros, habiendo aprendido cada miembro hasta el límite de sus capacidades y a trabajar en grupo. De hecho, se promovieron siempre actividades sencillas pero con niveles de dificultad u aproximaciones diferentes que permitieron siempre una mayor personalización del trabajo en el aula, que todos los alumnos pudiesen realizar las actividades y mejorar su autonomía y autoestima. Con tan sólo un trimestre los grupos han tenido una convivencia no conflictiva, un comportamiento e interés buenos y las relaciones se han mostrado positivas y no discriminatorias. Podría decirse que, como indica Pujolás (2008) hasta el momento pueden aprender juntos, estar juntos, vivir juntos y convivir con sus diferencias.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La observación participante es una técnica exigente, requiere de constancia y de una buena definición inicial de los objetivos a estudiar. Con todo, es también una técnica que confiere al investigador una gran satisfacción personal una vez se interioriza la observación dentro de las aulas como una parte más de la vida investigadora. La profesora y el alumnado de ambos grupos han mostrado una actitud positiva hacia la presencia de la investigadora y la han aceptado como una parte más del trabajo cotidiano de la materia.

El principal instrumento para la observación y toma de datos en esta fase de la investigación ha sido una ficha utilizada en cada una de las 12 sesiones analizadas. Los datos se tomaron en las propias aulas, durante las sesiones lectivas, salvo algunos campos que se han cubierto al finalizar, inmediatamente después. En la figura 3 se indican los campos para la toma de datos incluidos en las fichas:

FIGURA 3. FICHA DE REGISTRO

Fecha		Instituto	
Nº sesión		Grupo	
Contenidos trabajados en la sesión	Disciplinas trabajadas en la sesión		
Contenidos curriculares trabajados en la sesión	Espacios ocupados en la sesión		
Producto pedido al alumnado	Comportamiento registrado del alumnado		
Metodología llevada a cabo en la sesión			
Papel de la docente	Nivel de intervención de la investigadora		
Objetivos preestablecidos/Consecución	Participación del alumnado		
Percepción personal del transcurso de la sesión y del funcionamiento de la sesión			
Cosas que podrían mejorar			

Fuente: Elaboración propia.

La observación y toma de datos dentro de ambos grupos ha permitido comprobar que el empleo de metodologías y actividades que introduzcan dinámicas educativas innovadoras en el sistema de aprendizaje y enseñanza favorece eficazmente una educación integradora e inclusiva. En los próximos meses contaremos con muchos más datos que permitan valorar de manera rigurosa la adquisición de conocimientos. Pero se puede ya demostrar el interés del conjunto del alumnado por la materia, la motivación por saber cosas sobre el paisaje y el entorno próximo, el incremento del nivel de autoestima y de autonomía, la capacidad de trabajo en equipo y el nivel de cohesión e integración del grupo. Aspectos que parecen constituir una base sólida para lograr un buen desarrollo cognitivo y un rendimiento académico positivo.

Una de las dificultades de este estudio de caso es la escasa difusión de este tipo de experiencias en las aulas de secundaria y la escasa información que está disponible de los diseños metodológicos aplicados. Por esta razón la investigación sería muy limitada o incompleta si se basase únicamente en la observación directa. Es necesario completar los datos utilizando otros instrumentos como entrevistas y encuestas que se están empezando a realizar. A partir del próximo curso esperamos poder aportar datos más significativos. La finalidad última de las investigaciones educativas es proporcionar conocimientos rigurosos que antes no estaban disponibles para mejorar los procesos educativos. En este caso se pretende obtener datos contrastados sobre la adquisición de competencias sociales entre estudiantes de los primeros cursos de secundaria valorando diversas variables: contenidos educativos relacionados con el medio (el paisaje), estrategias educativas y metodologías.

7. CONCLUSIONES

Una metodología docente innovadora, como la que se desarrolla en el IES de O Milladoiro para estudiar el paisaje, que utiliza estrategias inclusivas, con actividades de grupo, y que contempla aspectos como la identificación afectiva con los lugares de origen del alumnado, aprender a compartir emociones, se recurre a conocimientos integrados (conocimientos asociados tradicionalmente a otras disciplinas y no sólo a las ciencias sociales) consigue mejores resultados para el desarrollo de competencias sociales que prácticas de enseñanza más tradicionales, que se limitan a trabajar sobre conocimientos disciplinares fragmentados, y que se basan en el trabajo individual, competitivo, de los estudiantes. Este tipo de prácticas innovadoras son minoritarias. Su estudio y la difusión de los resultados pretende servir para promover y extender prácticas inclusivas en la educación secundaria. Prácticas que consideramos necesarias para lograr una mayor solidaridad y cohesión social en sociedades cada vez más complejas y mestizas. No es sólo un reto para el futuro, es una necesidad del presente.

Los primeros resultados son muy positivos, pero incompletos todavía para poder realizar una valoración concluyente de la mejora del aprendizaje escolar. Se necesita una investigación mucho más compleja que es la que se desarrollará a lo largo de dos cursos completos más. Con ella no sólo podremos disponer de datos sobre si se mantienen en el tiempo las actitudes y hábitos de trabajo colaborativo o si se han afianzado los lazos de solidaridad e integración entre los estudiantes que se han acreditado en estos meses, sino también si han adquirido conocimientos significativos y si son capaces de utilizarlos fuera del contexto del aula en el que se han promovido.

Por otra parte, es necesario descartar el “efecto Hawthorne” en los resultados obtenidos. Winner, Goldstei y Vicent-Lancrin advierten de ello en su estudio sobre la educación artística, aunque la valoración es extrapolable a cualquier otra materia de las ciencias sociales:

Una de las deficiencias de la mayoría de los estudios experimentales es la falta de un grupo de control tratado; es decir, un grupo que reciba algún tratamiento especial distinto a las artes. Sin un grupo de control de este tipo cualquier hallazgo positivo para el grupo artístico podría ser el resultado del “efecto Hawthorne”, en el que cualquier programa nuevo produce, inicialmente, una mejoría académica, debida al entusiasmo que experimentan tanto los profesores como los alumnos. (Winner, Goldstei y Vicent-Lacrin, 2013:71).

En otras fases de esta investigación se analizarán datos de otros centros, de otros grupos, de otras metodologías, y al tratarse de una materia optativa, se podrán comparar igualmente los resultados con los de otros alumnos que hayan cursado una materia diferente que servirán como grupo de control.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bloom, B. (COORD.) (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las Metas Educativas*. Alcoy: Marfil.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Montreal: Universidad de Québec-Hull.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia Galiza-Morata.
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Moreno, AL. (1995). *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Winner, E.; Goldstei T. R. y Vicent-Lancrin S. (2013) *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education*. Paris: OCDE [consultada la traducción española: *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2014].
- Zárate, M. A., Rubio, M. T. (2011). *Paisaje, sociedad y cultura en geografía humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

9. REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, no 295, 2013, 10 diciembre.
- DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- ORDEN de 15 de julio de 2015 por la que se establece la relación de materias de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, y se regula su currículo y su oferta.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN ALUMNOS CHILENOS AL FINAL DE LA PRIMARIA¹

Juan José Salinas Valdés

*Universidad Autónoma de Barcelona
juanjosalinas@udec.cl*

Montserrat Oller Freixa

*Universidad Autónoma de Barcelona
montserrat.oller@uab.cat*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge los resultados de un estudio realizado en Chile durante 2014, en el cual se ha indagado sobre las representaciones sociales de la participación ciudadana de un grupo de jóvenes de último año de primaria (13-15 años). Éstas han sido clasificadas mediante una reformulación de las categorías que McLaughlin y Kerr han utilizado anteriormente para describir las nociones de ciudadanía y los enfoques en educación ciudadana respectivamente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ¿CÓMO CONCIBEN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA UN GRUPO DE JÓVENES CHILENOS?

Uno de los retos más importantes para las sociedades actuales es profundizar la democracia, es decir, mejorar un sistema político basado en la intervención de los ciudadanos en lo público. Para ello, resulta fundamental formar sujetos conscientes de todas las formas de participación que ofrece un sistema democrático (Pagès & Santisteban, 2009). Por tanto, educar a la infancia y la juventud en el ejercicio pleno de su ciudadanía es una condición fundamental para la salud democrática de una sociedad.

A finales de la década de 1990 se realizaron una serie de ajustes curriculares destinados a mejorar la educación ciudadana en Chile. Sin embargo, los deficientes resultados obtenidos en los *Civic Studies*, así como diversas inves-

¹ Estudio realizado con fondos de CONICYT BCH/DOCTORADO 72150264

tigaciones realizadas en los últimos años, apuntan a la persistencia de serias insuficiencias en esta materia (Bonhomme et al., 2015).

El esfuerzo por comprender las ideas de los jóvenes sobre la participación ciudadana, tiene relación con la intención más amplia de contribuir al diseño y aplicación de intervenciones didácticas destinadas a la formación de personas conscientes y ejercitadas en todas las formas de participación activa disponibles en una democracia.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ha basado en el estudio de las representaciones sociales, entendidas como un mecanismo para la construcción de la realidad (Marková, 2008). Ello nos ha permitido explorar las ideas de los jóvenes en torno a la participación ciudadana.

En concreto, se ha planteado un estudio de caso bajo una metodología fundamentalmente cualitativa, con la inclusión de elementos cuantitativos en el tratamiento de los datos. Su diseño ha definido los siguientes aspectos:

Ámbito de la investigación

Este estudio ha sido realizado en dos centros educativos ubicados en la Provincia de Concepción - Chile. Ambos son de tipo particular-subvencionado (concertado) y poseen elevados índices de vulnerabilidad social entre el alumnado.

Fuente de información

Se trata de 34 chicas y 40 chicos de edades comprendidas entre los 13 y 15 años, divididos en dos cursos (clases) de 8º año de primaria, cada uno de los cuales pertenece a un centro educativo distinto. La muestra de jóvenes ha sido seleccionada de forma intencional y no proporcional.

Instrumentos de recogida de datos

Para valorar las representaciones sociales del alumnado se ha elaborado un cuestionario semiestructurado, el cual ha contado con tres ítems. En el primero de ellos, los jóvenes han sido retados a explicar a un amigo imaginario aquello que saben sobre democracia y participación ciudadana. En segundo lugar, se les ha pedido indicar los dos problemas sociales de su comunidad que consideren

más importantes y que, como ciudadanos, propusiesen planes para su solución o mitigamiento.

En un tercer ítem el alumnado ha reflexionado ante una hipotético conflicto social, según el cual, vecinos de un barrio se oponen a la expropiación estatal de sus casas para la construcción de una autopista.

Modelo de análisis

Los resultados obtenidos han sido clasificados mediante una readaptación de los planteamientos de McLaughlin (1992) y Kerr (2002) en torno a la ciudadanía. El primero ha definido sus diferentes nociones, categorizándolas como “*minimalistas*” o “*maximalistas*” en función del tipo de identidad que suponen, de las virtudes que promueven, del compromiso requerido y del grado de apertura que cada una de ellas plantea. Estas categorías han sido posteriormente readecuadas por Kerr (2002) para clasificar los diversos enfoques existentes en educación ciudadana. Nuestra propuesta, destinada a categorizar las representaciones sociales de la participación ciudadana, mantiene una coherencia conceptual con los aportes de ambos autores y constituye una nueva proyección del sistema minimalista/maximalista al campo de la investigación en formación ciudadana.

En el presente estudio la categoría “*minimalista*” identifica aquellas representaciones sociales que restringen la participación ciudadana a las posibilidades de votar o de ser electo en unas elecciones, a opinar y a participar de forma pasiva en instituciones sociales preestablecidas. Por su parte, la categoría “*maximalista*” tiene relación con ideas que conciben todas las formas de participación que un sistema democrático ofrece a sus ciudadanos: asociacionismo, intervención local, voluntariado, protesta, contactos con autoridades, etc. (Verba, 1987). Además de estas dos categorías, se ha diseñado una categoría intermedia denominada “*ascendente*” que busca dar cuenta de aquellas representaciones que logran superar el enfoque minimalista sin llegar a una comprensión cabal de las posibilidades de participación disponibles. En el cuadro 1 son expuestas las diversas características que se han asignado a cada categoría.

CUADRO 1. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

MINIMALISTAS	ASCENDENTES	MAXIMALISTAS
Ideas restringidas y superficiales	La mayoría de la ideas son restringidas y superficiales	Ideas profundas y amplias
No están unidas a la realidad social	Limitadamente unidas al contexto y la realidad social	Unidas al contexto y la realidad social
Basan la participación solo en estructuras políticas y sociales pre-definidas	Basan la participación principalmente en estructuras políticas y sociales pre-definidas	Basan la participación en estructuras pre-definidas y en procesos contruidos interactivamente
Se expresan en conocimientos	Se expresan en conocimientos y valores morales	Se expresan en conocimientos y valores socio-culturales democráticos
Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; participar pasivamente en instituciones locales pre-establecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar; voluntariado social pasivo, participar activamente en instituciones locales pre-establecidas	Participación: votar y postular a cargos de elección popular; opinar informadamente; voluntariado social activo; participar activamente en instituciones locales pre-establecidas; participar activamente en organizaciones políticas o sociales auto convocadas; contactos auto-iniciados con autoridades; desarrollo de campañas sociales y políticas; protestar

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992); Kerr (2002); y Verba (1987).

Otra de las categorías diseñadas para esta investigación se refiere a los diversos tipos de medidas aportadas por el alumnado para enfrentar problemas sociales de su comunidad. Ha sido elaborada en base a las respuestas entregadas por los propios jóvenes y en relación a sus representaciones sociales sobre la participación ciudadana. De esta forma, las medidas de tipo “demandante”, “auto-organizada” y “mixta” se encuentran ligadas a representaciones de tipo “ascendente” y “maximalista”. Mientras que aquellas de tipo “básica” y “asistencialista” se corresponden con las ideas “minimalistas”. Esta tipología es expuesta en el cuadro 2.

CUADRO 2. TIPOS DE MEDIDAS DISEÑADAS POR EL ALUMNADO PARA ENFRENTAR PROBLEMAS SOCIALES DE LA COMUNIDAD

MEDIDAS	CARACTERÍSTICAS
Básica	Ligada a las representaciones minimalistas Indica acciones simples e individuales ante un problema social Supone incapacidad para diseñar medidas complejas
Asistencialista	Ligada a las representaciones minimalistas La solución de los problemas sociales está siempre en la autoridad No se demanda la solución a la autoridad sino que pasivamente se espera a que ésta la lleve a cabo en algún momento no determinado
Demandante	Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas La ciudadanía demanda a la autoridad una solución frente a problemas que no puede resolver por sí sola La forma de demandar la solución puede implicar la organización de los ciudadanos para dialogar con la autoridad, protestar o ambas
Auto-organizada	Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas Plantea la solución de problemas mediante la auto-organización de los mismos ciudadanos Generalmente se aplica a los problemas sociales más susceptibles de ser abordados por la ciudadanía
Mixta	Ligada a las representaciones ascendentes y maximalistas Implica la combinación de las tipologías “auto-organizada” y “demandante” Supone un trabajo en conjunto de ciudadanos y autoridades

Fuente: elaboración propia en base a McLaughlin (1992); Kerr (2002); y Verba (1987).

Las categorías expuestas no pretenden dar cuenta de todas las posibles representaciones sociales de la participación ciudadana que podrían ser registradas en todo tipo de lugares y contextos. Ellas han surgido desde la realidad propia de los jóvenes partícipes y, por tanto, su uso se restringe al caso que es objeto de estudio. Siendo posible su aplicación, quizás, al estudio de otros casos semejantes.

4. VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS OBTENIDAS

Han sido valoradas a través de un análisis reflexivo de reducción, es decir, aquello que Ayala (2008) ha descrito como: “...la actitud de fondo y la forma que adopta la reflexión para llegar a captar las estructuras esenciales” (p. 412).

La asignación de categorías cualitativas es un ejercicio preminentemente subjetivo, por tanto, se ha aplicado un principio de prevalencia del discernimiento de los investigadores en la evaluación de cada respuesta. En dicho sentido, los *“criterios de valoración”* usados establecen un marco de análisis común que facilita tratar todas las respuestas obtenidas de forma equivalente, constituyendo *“puntos focales”* a considerar en el análisis de cada respuesta. En la elaboración de dichos criterios se han tenido en cuenta las mismas fuentes teóricas utilizadas en el desarrollo de las categorías, así como el trabajo de Morillas (2006) sobre las competencias ciudadanas.

En la valoración de las ideas de los jóvenes sobre la participación ciudadana los criterios utilizados fueron: el nivel de profundidad de las ideas expuestas; su relación con el contexto social; el espacio social donde se desarrolla la participación; el modo como se expresan las ideas (conocimientos, valores morales y/o valores socio-culturales); y las formas de participación reconocidas.

En el análisis de las medidas hipotéticas, diseñadas por el alumnado para mitigar los problemas sociales de la comunidad, los *“criterios de valoración”* buscaron dar cuenta de la dualidad *“ciudadano activo/pasivo”* (McLaughlin, 1992). En dicho sentido, los aspectos considerados fueron: el rol asignado a los ciudadanos y a las autoridades, el rol asignado a sí mismos, el nivel de desarrollo del plan creado, y la inclusión de conocimientos, habilidades y valores ciudadanos.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Se ha constatado un predominio de las representaciones sociales *“minimalistas”* sobre la participación ciudadana, es decir, de aquellas básicamente restringidas a la posibilidad de votar y de ser electo en unas elecciones. También se registra un grupo menor de *“respuestas fuera de contexto”*, correspondientes a aquellas que no han logrado expresar ideas coherentes con el tema tratado. Éstas suponen una incapacidad para representar adecuadamente este tipo de participación y, por tanto, están relacionadas a las representaciones minimalistas. Por otro lado, las representaciones sociales *“ascendentes”* y *“maximalistas”* han registrado una presencia menor. Los datos específicos se exponen en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ALUMNADO PARTICÍPE



Fuente: elaboración propia.

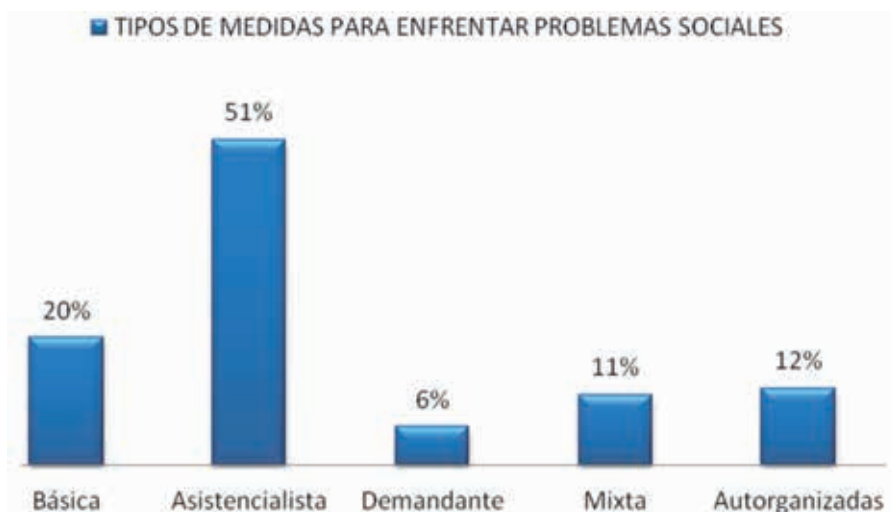
A continuación se ofrecen ejemplos de las categorías expuestas en gráfico 1. Respuesta fuera de contexto: “Un ciudadano es una persona que tiene trabajo” (Gonzalo).

- Minimalista: “En la democracia el pueblo puede elegir a quien los gobierne, eso quiere decir que el pueblo tiene participación” (Rocío).
- Ascendente: “Los ciudadanos tienen los mismos derechos y pueden elegir a quienes gobernarán. Además pueden participar en juntas de vecinos, grupos sociales, clubes de jóvenes, como voluntarios, etc.” (Pablo).
- Maximalista: “En democracia las personas pueden participar. Como ciudadano tienes derecho a votar, a participar en tu comunidad, en las juntas de vecinos u otras cosas. También puedes protestar si quieres lograr algo o hacer una campaña si existe alguna injusticia” (Mario).

El cuestionario propuso a los jóvenes destacar los problemas sociales de su comunidad que ellos consideran más importantes. Así mismo, se les ha pedido que diseñen un plan para mitigar dichos problemas indicando los responsables en la ejecución del mismo. Los principales asuntos señalados fueron: perros abandonados (26% de las referencias), delincuencia (22%), calles sucias (14%), falta de un hospital (11%), falta de áreas verdes (9%), entre otras (18%).

En los planes de mitigación de problemas sociales, propuestos por el alumnado, han predominado las medidas de tipo “asistencialista” y “básica” (minimalistas), sobre aquellas de clase “auto-organizada”, “demandante” o “mixta” (ascendentes/maximalistas).

GRÁFICO 2. TIPOS DE MEDIDAS DISEÑADAS PARA ENFRENTAR PROBLEMAS SOCIALES



Fuente: elaboración propia.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de medidas hipotéticas señaladas en el gráfico 2.

- Básica: “No botando basura” (Francisco).
- Asistencialista: “La autoridad debe llevarse a los perros para que no causen infecciones con mordeduras o parásitos” (Andrés).
- Demandante: “La gente de la comuna puede organizarse e ir a tratar este tema con el alcalde ya que en esta comuna hay muchas personas de tercera edad que necesitan la atención de un hospital” (Mariana).
- Auto-organizada: “Que los ciudadanos se organicen y decidan turnos para vigilar el barrio, así no podrán actuar los delincuentes. Además, podrían realizar actividades para juntar dinero y así instalar cámaras” (Jaime).
- Mixta: “Con la junta de vecinos podríamos plantar árboles y se le pide a la municipalidad que se encargue de regarlos y mantenerlos” (Valentina).

Reflexionando sobre una hipotética expropiación de casas por parte del Gobierno (para construir una autopista) los jóvenes han aportado información de gran valor.

La primera pregunta fue: “¿Aquellos ciudadanos tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades? ¿Por qué?”

Un 95% señaló que los ciudadanos “Sí” tienen derecho a intentar cambiar una decisión de sus autoridades, mientras que solo un 5% se opone a ello. En el cuadro 3 se exponen las razones entregadas por los jóvenes.

CUADRO 3. ¿LOS CIUDADANOS TIENEN DERECHO A INTENTAR CAMBIAR UNA DECISIÓN DE LAS AUTORIDADES?

	RESPUESTAS	ALUMNADO
Sí	“Pues los ciudadanos tienen el derecho a decidir”	41%
	“Pues los ciudadanos tienen derecho a opinar”	32%
	“Pues las casas son de propiedad de los ciudadanos”	22%
No	“Pues la autoridad debe tomar las decisiones”	4%
	“Pues el progreso es más importante”	1%

Fuente: elaboración propia.

La segunda pregunta fue: “¿Crees tú que los ciudadanos podrían llegar a cambiar una decisión de sus autoridades?”

La respuesta “Sí es posible” obtuvo un 89%, mientras “No es posible” solo logró un 11%. El cuadro 4 expone las razones entregadas.

CUADRO 4. ¿LOS CIUDADANOS PUEDEN LLEGAR A CAMBIAR UNA DECISIÓN DE LAS AUTORIDADES?

	RESPUESTAS	ALUMNADO
Sí	“Con acciones de protesta”	41%
	“Dialogando con las autoridades”	31%
	(sin explicar)	17%
No	“Pues la autoridad posee la fuerza”	8%
	(sin explicar)	3%

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se puede observar una alta valoración del alumnado tanto del diálogo como de la protesta, como formas legítimas para intentar cambiar una decisión de las autoridades.

6. REFLEXIONES FINALES

Se ha evidenciado que la gran mayoría de los jóvenes partícipes poseen representaciones sociales sobre la participación ciudadana de carácter *“minimalista”*. En un sentido similar, su desconocimiento de las diversas formas de participación les ha llevado a diseñar medidas, para enfrentar problemas sociales locales, sobre todo de tipo *“asistencialista”*. Sin embargo, son capaces de apoyar el derecho de los ciudadanos a oponerse a las decisiones de sus autoridades empleando formas de participación tales como el diálogo y la protesta, considerándoles como formas válidas para intervenir la realidad, aunque sin llegar a representarlas del todo dentro del concepto de *“ciudadanía”*.

Los datos obtenidos por el presente estudio concuerdan con otros precedentes realizados en estudiantes chilenos, en los cuales se han constatado importantes deficiencias en el sistema escolar, entre las que destacan: las insuficiencias curriculares, la presión por la memorización de contenidos y las representaciones minimalistas de una buena parte del profesorado (Aceituno, Muñoz & Vásquez, 2012).

Los resultados de la presente investigación apuntan a la necesidad de introducir la formación ciudadana para la participación en el currículum chileno. En dicho sentido, resulta esperanzador el anuncio, por parte del Ministerio de Educación de Chile, de establecer una asignatura independiente de formación ciudadana a partir de 2017. Al respecto, nuestras conclusiones apuntan a la necesidad de asumir una serie de retos para la implementación efectiva de este tipo de educación. Entre ellos se cuentan: 1) la capacitación del profesorado de ciencias sociales y de los centros educativos en formación ciudadana maximalista; 2) los cambios curriculares necesarios; 3) la elaboración de material educativo de referencia; 4) la orientación de padres/apoderados en torno a las características de la formación ciudadana y sus objetivos; y 5) avanzar en el diseño de intervenciones didácticas concretas destinadas a desarrollar las capacidades democráticas de la sociedad. Se trata de una didáctica que, como ya se ha señalado en una investigación precedente (Salinas, Oller & Muñoz, 2016), necesariamente debe incluir el ejercicio real de la participación. Es en esta tarea donde centramos actualmente nuestros esfuerzos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aceituno, D., Muñoz, C., & Vásquez, G. (2012). Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2° año de enseñanza media. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales Vol II* (pp. 165–176). Sevilla: Díada/AUPDCS.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409–430.
- Bonhomme, M., Cox, C., Lira, R., & Tham, M. (2015). La educación ciudadana escolar en Chile “en acto”: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En J. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: The IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwillle (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison* (pp. 207–238). Reino Unido: Elsevier Science.
- Marková, I. (2008). The epistemological significance of the theory of social representations. *Journal for de Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 461–487.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250.
- Morillas, M. (2006). *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 21(53), 15–32.
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz, C. (2016). Desarrollo de identidades ciudadanas: representaciones sociales sobre la participación en democracia tras las movilizaciones estudiantiles en Chile. En B. Andreu, A. Arroyo, & C. García (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 246–254). Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS / Entimema.
- Verba, S. (1987). *Participation and political equality*. Chicago: University of Chicago Press.

EL IMPACTO DE LOS MAPAS MENTALES COMO ORGANIZADORES GRÁFICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS DE ARTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Elia Seva Soriano

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
sevasorianoelia@gmail.com*

María Isabel Vera Muñoz

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Facultad de Educación
Universidad de Alicante
vera@ua.es*

1. INTRODUCCIÓN

Las posibilidades que Internet ofrece a la enseñanza para difundir y compartir el conocimiento, hace que nos resulte difícil concebir un sistema educativo sin que se haga uso de la tecnología. Llanos Vaca (2013) señala que en las últimas décadas este espectacular avance tecnológico ha fomentado que el modelo educativo cambie, otorgando un especial protagonismo al aprendizaje, frente al centrado en la enseñanza. Favoreciendo un aprendizaje centrado en el estudiante, un aprendizaje personalizado que rompe con los modelos tradicionales basados en el profesor. Así el papel del profesor y del alumno debe cambiar, tendiendo hacia un docente facilitador de experiencias y un alumno que dirija su aprendizaje de forma más autónoma y en colaboración con sus compañeros (Soriano, 2011; Seva, 2015).

El desarrollo tecnológico está aportando novedosas herramientas para la enseñanza y en especial para la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte. De este modo, aparecen nuevas prácticas educativas que aprovechan el potencial que presenta el uso de las TIC, facilitando la comunicación, la colaboración, la interacción, la innovación y la creatividad en el marco de una nueva cultura de aprendizaje (Vera et al, 2011).

En este contexto, actualmente el uso de *mapas mentales* como organizadores gráficos, es uno de los retos que se nos plantea a los docentes. Como enseñantes del área de Ciencias Sociales, nos interesa analizar, comprender y detectar el potencial educativo de los *mapas mentales* en relación a la enseñan-

za de la Historia del Arte en educación Primaria. El uso de los mapas mentales como actividad de aula, puede favorecer un proceso de aprendizaje reflexivo, significativo y colaborativo en el área de Ciencias Sociales.

Los organizadores gráficos recibieron un gran impulso con la aplicación de la teoría cognitiva del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989), desarrollando capacidades mentales para procesar, organizar, priorizar y recordar la nueva información, de manera que se integre significativamente en la base personal de conocimientos. Buzan (1996), en su obra *el libro de los mapas mentales* señala que los mapas mentales se identifica como “una expresión del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente humana, señalando que son una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro” (p. 69).

Muñoz, Ontoria y Molina (2011) manifiestan que los mapas mentales al estar compuestos de imágenes, símbolos, líneas, potencian todos los canales sensoriales y de una manera especial el canal visual, integrando la palabra con la imagen, jerarquizando y categorizando el pensamiento.

Buzan (1996), pone de manifiesto que los mapas mentales tienen conexión con el aprendizaje holístico o con todo el cerebro, y desde esta perspectiva se realizan tareas vinculadas con el hemisferio izquierdo con la selección y ordenación de conceptos y al hemisferio derecho como la creación de estructuras gráficas, combinación de conceptos, uso del color y la imagen. Al utilizar todo el cerebro señala Buzan, se obtiene mayor rendimiento en el aprendizaje, mayor duración de los conocimientos, al reforzar la memoria comprensiva con el color, la imagen y la estructura gráfica.

Muñoz (2010), señala que los mapas mentales potencian las capacidades cognitivas, sociales y personales, sintonizando así con una concepción holística de la educación y del aprendizaje, conectando también con el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner (1994).

Queremos exponer que la principal limitación es la falta de formación de los docentes y la falta de infraestructura de los centros educativos en el acceso a los dispositivos necesarios para poder utilizar este tipo de tecnología.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente investigación es determinar la efectividad en el uso y creación de mapas mentales como organizadores gráficos, para la asimilación de contenidos sobre el arte en la antigüedad clásica.

En cuanto a las preguntas de investigación, deseábamos comprobar que la enseñanza de Historia del Arte en Educación Primaria a través de las TIC, en este caso de la creación de mapas mentales, es un recurso válido para mejorar el aprendizaje del alumnado, sobre la herencia de la cultura clásica.

Nos preguntábamos ¿Qué beneficios se obtienen del trabajo en el aula con mapas mentales? ¿Los mapas mentales favorecen el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo dirigido a la comprensión de los contenidos?

3. METODOLOGÍA

Por lo que respecta a la metodología utilizada en la investigación educativa se utilizó el método investigativo en la enseñanza de la Historia (Prats, 2001), nuestro estudio se enmarcó dentro de una investigación de carácter descriptivo. El presente trabajo contiene tanto elementos de tipo cuantitativo como cualitativo. Se trata de una investigación experimental, pues el grupo con el que se va a trabajar no ha sido manipulado y estaba establecido antes del comienzo de la presente investigación.

La metodología seguida ha estado marcada por el proceso de elaboración del mapa mental, en primer lugar poniendo a los alumnos en contacto con la técnica. En segundo lugar, participación activa del alumnado de manera individual, seleccionando las palabras clave, fomentando la participación activa del alumnado y el desarrollo de su capacidad creativa. En tercer lugar se les pidió la elaboración del mapa mental, consensuado mediante la técnica de trabajo en grupo, a través de un software que permite y facilita la elaboración del mapa mental mediante una herramienta TIC.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra ha estado formada por 24 alumnos de Educación Primaria, que cursan quinto curso en el CEIP Azorín de Catral en la provincia de Alicante, en la asignatura de Ciencias Sociales, y con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. Del total, 11 eran niñas, que representan el 46%, y 13 niños, que representan el 54%. La selección de los participantes ha seguido los criterios de muestreo no probabilístico de tipo intencional.

5. INSTRUMENTOS

Se completó y verificaron las actitudes de los estudiantes mediante un cuestionario con preguntas abiertas. Las cuestiones planteadas iban destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre el arte en la antigüe-

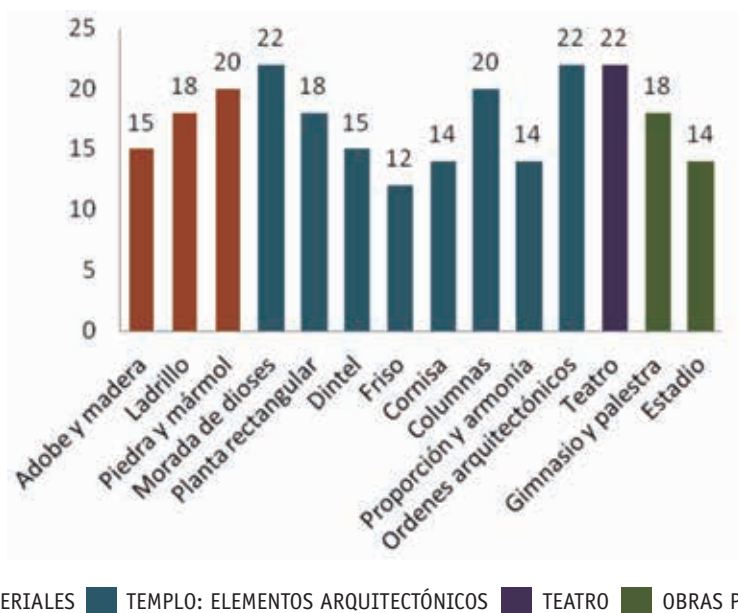
dad clásica, arquitectura, escultura y pintura en Grecia y Roma. La observación de aula, mediante rúbrica, completaba esta fase.

En éste trabajo se dan a conocer los resultados obtenidos en la elaboración grupal de mapas mentales.

6. RESULTADOS

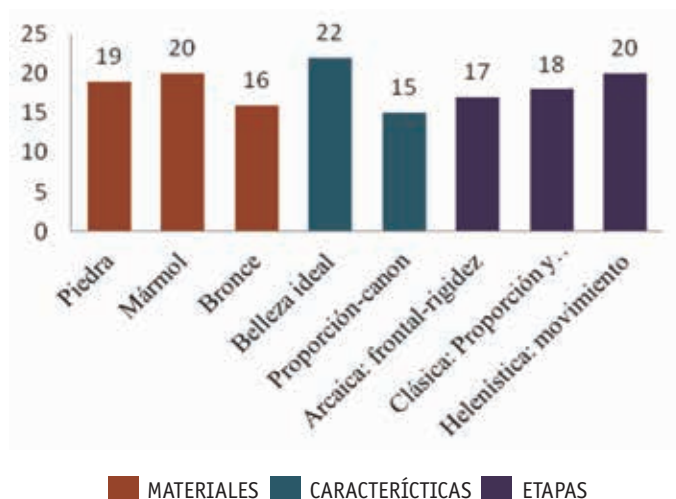
El análisis y clasificación de los códigos y categorías expuestos por el alumnado nos muestran las siguientes inferencias respecto a los mapas mentales elaborados.

FIGURA 1. ARQUITECTURA EN GRECIA



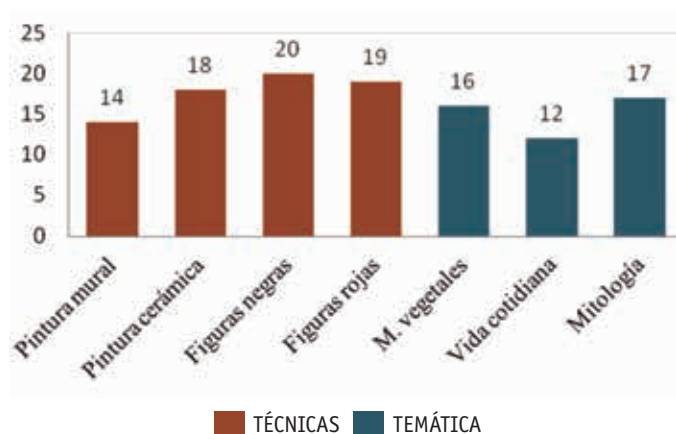
Si observamos la figura 1, sus conocimientos sobre la arquitectura de Grecia atendiendo a los materiales, los códigos que tienen mayor presencia son piedra y mármol, ladrillo, adobe y madera, respecto al templo destaca como morada de los dioses, señalando algunas de sus características, órdenes arquitectónicas, columnas y planta rectangular, identifican el teatro y obras públicas como el gimnasio, palestra y estadio.

FIGURA 2. ESCULTURA EN GRECIA



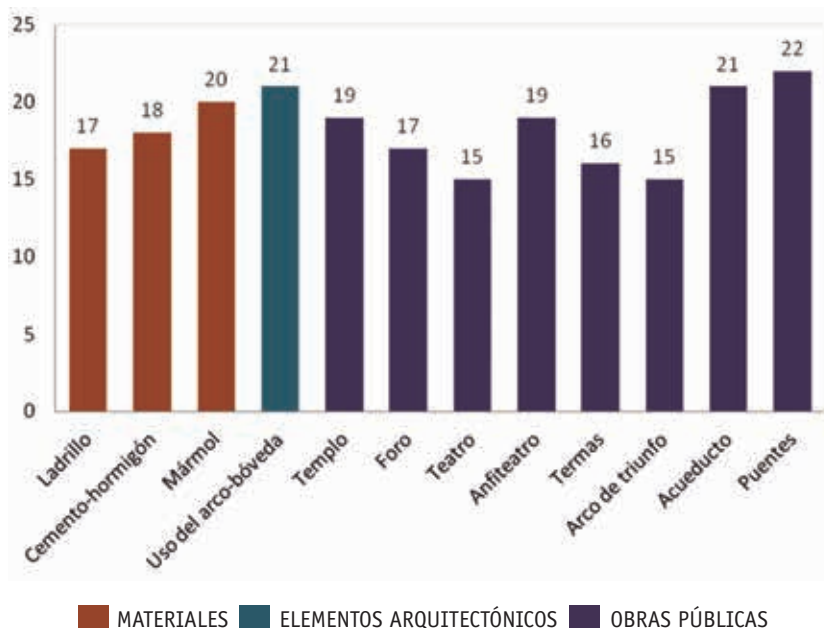
Los resultados obtenidos por los alumnos sobre los conocimientos de la escultura en Grecia (fig.2), destacan como materiales utilizados, el mármol, la piedra y el bronce, respecto a las características señalan belleza ideal y proporción-canon, y como etapas distinguen la Arcaica, Clásica y Helenística.

FIGURA 3. PINTURA EN GRECIA



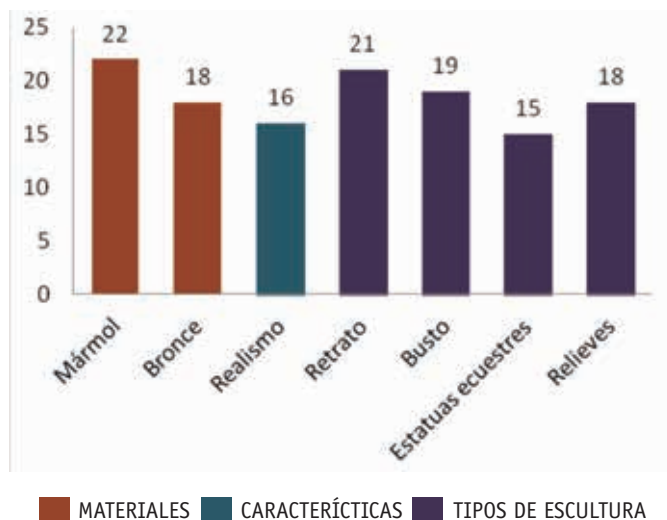
Como podemos observar (Fig. 3), los resultados obtenidos respecto a la pintura en Grecia, los códigos que tienen mayor presencia serían según la técnica utilizada, las figuras negras, figuras rojas, pintura cerámica y la pintura mural, por temática destacan la mitología, motivos vegetales y la vida cotidiana.

FIGURA 4. ARQUITECTURA EN ROMA



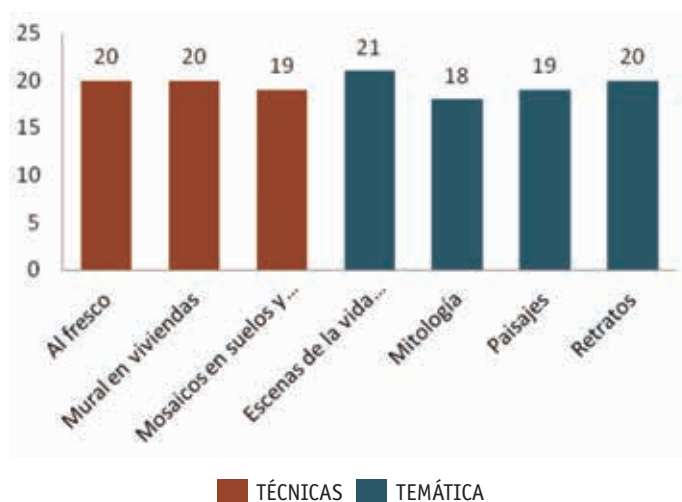
Los resultados obtenidos sobre los conocimientos de los alumnos sobre la arquitectura en Roma, si observamos la figura 4, los códigos que tienen mayor presencia serían por materiales destacan el mármol, cemento-hormigón y ladrillo, atendiendo a las características conocen el uso del arco-bóveda y de obras públicas destacan los puentes, acueductos, templo, anfiteatro, foro, termas, teatro y arco de triunfo.

FIGURA 5. ESCULTURA EN ROMA



Si observamos la figura 5, referente a la escultura en Roma, los conocimientos de los alumnos respecto a los materiales destacan el mármol y bronce, como característica más relevante conocen el realismo y respecto a los tipos de escultura destacan el retrato, busto, relieves y estatuas ecuestres.

FIGURA 6. PINTURA DE ROMA



Por último si observamos la pintura en Roma (fig. 6) destacan como técnicas más relevantes la pintura al fresco, mural en viviendas y mosaicos en suelos y

paredes, y como temáticas conocen las escenas de la vida cotidiana, retratos, paisajes y mitología.

Finalmente se realizó una rúbrica como instrumento de observación-evaluación de este proyecto, y los resultados nos dicen que se ha generado una dinámica muy positiva en el aula consiguiéndose un nivel de participación pleno en el desarrollo del proyecto. El 100% de alumnos han participado en el proyecto para la creación de mapas mentales. La interacción entre el alumnado ha sido de un 73%. En cuanto al desarrollo de la competencia digital (realización de mapas mentales) 65%. El proyecto de trabajo ha desarrollado un alto sentido de responsabilidad con el propio aprendizaje y el de los compañeros, el 71% de los alumnos, ha aprendido colaborando con sus compañeros y se ha responsabilizado con tareas dentro del grupo. Destacamos la mejoría de los alumnos que suelen participar poco habitualmente.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos permite afirmar que la utilización de los mapas mentales es un recurso muy efectivo para la comprensión de contenidos sobre el arte de la antigüedad clásica (Grecia y Roma), en el alumnado de primaria.

El diseño y elaboración de dichos mapas mentales ha demostrado la posibilidad del trabajo en equipo y del trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el aprendizaje individual de los contenidos.

Centrándonos en el aprendizaje conceptual propiamente, se constata que, aun siendo alumnos de quinto de primaria, son capaces de distinguir los aspectos más relevantes de la arquitectura griega, en donde distinguen los materiales utilizados, los elementos arquitectónicos y el tipo de obras más notables. En la arquitectura romana se extienden más en las obras destacadas y se detienen menos en las características de la misma. Lo mismo sucede con escultura, así obvian casi las características y, por el contrario, se expanden en el tipo de esculturas. Sin embargo en la pintura el tratamiento y la exposición de conocimientos son muy similares, tanto en Grecia como en Roma.

Nos hubiera gustado conocer porque las características o elementos de la arquitectura y de la escultura de Roma han sido expuestos más pobremente que en el caso griego, ignoramos si es por desconocimiento o es que al ser aspectos muy similares se han centrado más en las diferencias. El aprendizaje procedimental se ha evidenciado al ser capaces de seleccionar, organizar y jerarquizar los conocimientos adquiridos. El aprendizaje actitudinal se ha evidenciado por la realización del trabajo en grupo colaborativamente.

En cualquier caso, este trabajo, con mapas mentales, evidencia lo que ya exponía Muñoz, Ontoria y Molina (2011), sobre que las imágenes, símbolos o representaciones potencian los canales sensoriales, y no solamente categorizando

y jerarquizado el pensamiento, sino que, como opinan Moreno, López y Vera (2014), se retiene y fortifica el conocimiento al servirse de diferentes factores además de los sensoriales, como son el trabajo colaborativo y la selección crítica de los contenidos, entre otros.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Buzan, T. y Buzan, B. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Cañas, J. D., Novak, J. D. y González, F. M. (2004). Text concept mapping: The contribution of mapping characteristics to learning from texts. En *In Proceedings of the 1st International Conference on Concept Mapping*: Vol. 2 (pp. 347-350). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llanos Vaca, L. (2013). *Repercusión y análisis de las nuevas tecnologías en el entorno educativo del siglo XXI*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Moreno, J. R., López, I. y Vera, M. I. (2014). Development of Creative and Educational thinking in Arts training teachers: QR Codes. *Sylwan Journal*, 158 (2), 185-200.
- Muñoz, J.M (2010). *El mapa mental como técnica para integrar y potenciar el aprendizaje holístico en la formación inicial de maestros/as*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Muñoz, J.M., Ontoria, A., y Molina, A. (2011). El mapa mental un organizador gráfico como estrategia didáctica en la construcción del conocimiento. *Revista Internacional de Investigación en educación*, 3, 343-361.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Seva, F. (2015). *Las TIC en la enseñanza de la Geografía y la Historia: concepciones de los alumnos*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.
- Soriano, M.C. (2011). *Impacto en las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales sobre las TIC: Competencias, enseñanza y aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.
- Vera, M. I.; Soriano, M. C. y Seva, F. (2011). La competencia tecnológica del profesorado de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (Coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 463-475). Murcia: AUPDCS.

LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES ANTE LA UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN CLASE. LAS TIC FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SEGÚN EL ALUMNADO

Francisco Seva Cañizares

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
francisco.seva@ua.es*

María Isabel Vera Muñoz

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
vera@ua.es*

Mari Carmen Soriano López

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante
carmen.soriano@ua.es*

1. INTRODUCCIÓN

Es fundamental conocer el pensamiento de los alumnos para comprender la influencia del profesorado, su actuación en el aula, con el alumnado y en sus procesos de aprendizaje. Wittrock (1990) en sus investigaciones demuestra que el conocimiento del pensamiento del alumno, ayuda a conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje, el efecto de la enseñanza en el alumnado, las estrategias que ponen en funcionamiento, la eficacia de las técnicas de trabajo, el grado de motivación de los alumnos, la atención e interés que ponen en clase, la comprensión y adquisición de los conocimientos, entre otros.

Feixas (2010) plantea que para los estudiantes, el aprendizaje está muy relacionado con las prácticas de enseñanza que han sido utilizadas con ellos durante toda su etapa escolar.

En muy poco tiempo, nuestra vida social se ha visto afectada por grandes cambios, siendo las TIC fuente de dichas transformaciones. Dichos cambios plantean nuevas exigencias en la escuela, ya que exige al profesorado nuevos planteamientos docentes y nuevas rutas para aprender el alumnado.

La escuela en la actual sociedad de la información y del conocimiento debe cambiar el antiguo paradigma pedagógico, y con ese fin las TIC son una pieza clave, ya que promueven la incorporación de los estudiantes al mundo digital. Su misión hoy consiste en compensar las desigualdades, fomentar el espíritu crítico y desarrollar la capacidad de procesamiento de la información, a la vez que se fomenta la creatividad y la imaginación.

Marchesi (2003) señala que la escuela tiene que adaptarse a las nuevas necesidades que surgen cada día y abrirse a los nuevos contextos que aparecen.

Vera (2004) demuestra en sus investigaciones que el uso de las TIC desarrolla el aprendizaje significativo porque induce a modificar las propias estructuras cognitivas (relacionar, analizar, memorizar, aumentar la capacidad crítica) afectivas (motivación, juicio personal) y reguladoras (planificar, reflexionar, evaluar) revisándolas, ampliándolas y enriqueciéndolas.

Soriano (2011) plantea, en sus investigaciones sobre el profesorado, que con la aplicación de las TIC los alumnos mantienen mejor la atención, mejora el interés e implicación en el aprendizaje, por lo que contribuyen a un mayor aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, las TIC permiten la retroalimentación inmediata e incrementan la comunicación entre el profesor y el alumno. Destaca, asimismo, cómo las TIC producen un cambio del rol del profesor como pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando papel de coordinador.

Nuestro trabajo se justifica a partir de la adecuación del sistema escolar a las características de la sociedad de la información y la preparación de los alumnos a las nuevas formas culturales digitales. El propósito de este trabajo es profundizar en la comprensión de las relaciones, entre el uso de las TIC en la enseñanza de Ciencias Sociales durante el Bachillerato y sobre todo indagar qué piensa el alumnado sobre la utilidad de las TIC para aprender Ciencias Sociales.

Se pretende dar a conocer la percepción de los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje de la Geografía y la Historia mediada por las TIC en la etapa de Bachillerato, y de qué modo las percepciones de los estudiantes abren un sinfín de posibilidades, para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía y la Historia.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio fue conocer la percepción del alumnado sobre los cambios generados en el aula por el uso de las TIC, en las áreas de Ciencias Sociales en la etapa de Bachillerato. Comprobar si con la utilización de las TIC en el área de Ciencias Sociales se producían cambios en las percepciones del alumnado.

Las preguntas de investigación estuvieron en relación con los siguientes aspectos: Percepción de los alumnos sobre el tipo de instrucción que reciben en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula, para favorecer, la atención, motivación, trabajo cooperativo, ambiente del aula y aprendizaje, y sobre la valoración de la utilización de las TIC en el aula de Ciencias Sociales, en comparación con la clase tradicional.

3. METODOLOGÍA

El estudio se enmarcó dentro de una investigación de carácter descriptivo, centrada en un paradigma explicativo e interpretativo, teniendo en cuenta un enfoque crítico sobre el pensamiento del alumno y tomando como referencia la investigación realizada por Marchesi (2003) sobre el impacto del ordenador en el aula.

Esta investigación pretende medir el impacto de las TIC en el aula, en las áreas de Ciencias Sociales, creando para ello dos ámbitos de trabajo, donde en uno se refleja el modelo tradicional de enseñanza y en el otro se introducen las TIC.

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

Los participantes de esta investigación han sido 200 alumnos pertenecientes a diferentes centros públicos de Enseñanza Secundaria de la comarca de la Vega Baja del Segura, en la provincia de Alicante. Atendiendo al género, los porcentajes están muy igualados, estos se distribuyen del siguiente modo 92 son hombres y 108 mujeres.

En lo referente al nivel educativo, todos los alumnos pertenecían a la etapa del Bachillerato, de los cuales 120 cursaban estudios de primero de Bachillerato y 80 de segundo de Bachillerato. Atendiendo a la edad, hemos de destacar que la mayor parte de los alumnos se encuentran en el rango entre los 16 y los 18 años, seguidos en menor proporción de los que tienen entre 19 y 20 años.

Todos los centros participantes pertenecen a la red de centros públicos de la Comunidad Valenciana, ubicados en la zona del Bajo Segura. Podemos observar que la mayor parte de los alumnos provienen de centros de Enseñanza Secundaria ubicados en la población de Orihuela, seguidos de otras poblaciones de la comarca del Bajo Segura como, Almoradí, Callosa de Segura, Cox, Albufera y Dolores.

5. INSTRUMENTOS

Para la realización de este trabajo de investigación se elaboró un cuestionario tomando como referencia el realizado en la investigación llevada a cabo por Marchesi (2003), sobre el impacto del ordenador en el aula, a partir de este se estableció un modelo de cuestionario acorde a los objetivos propuestos para conocer las percepciones de los alumnos sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales con la utilización de las TIC.

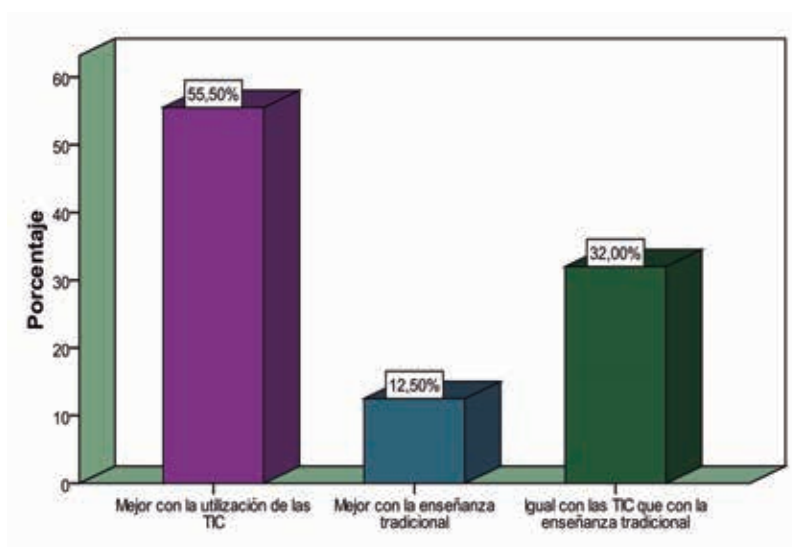
6. RESULTADOS

Primera cuestión: Preguntado sobre la atención en clase

TABLA 1: MANTIENES LA ATENCIÓN EN CLASE

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	111	55,5
Mejor con la enseñanza tradicional	25	12,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	64	32,0
Total	200	100,0

FIGURA1: MANTIENES LA ATENCIÓN EN CLASE



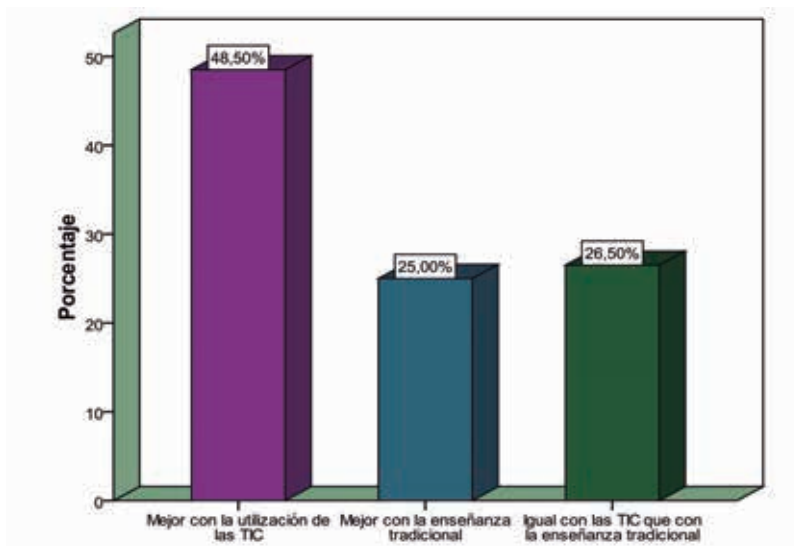
Más de la mitad del alumnado opina que las TIC mantienen mejor la atención en clase mientras que un 32% dice que igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y solamente un 12,5% opina que mantiene mejor la atención con la enseñanza tradicional.

Segunda cuestión: Sobre su predisposición para aprender

TABLA 2: TU PREDISPOSICIÓN PARA REALIZAR EL APRENDIZAJE HA SIDO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	97	48,5
Mejor con la enseñanza tradicional	50	25,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	53	26,5
Total	200	100,0

FIGURA 2: TU PREDISPOSICIÓN PARA REALIZAR EL APRENDIZAJE HA SIDO



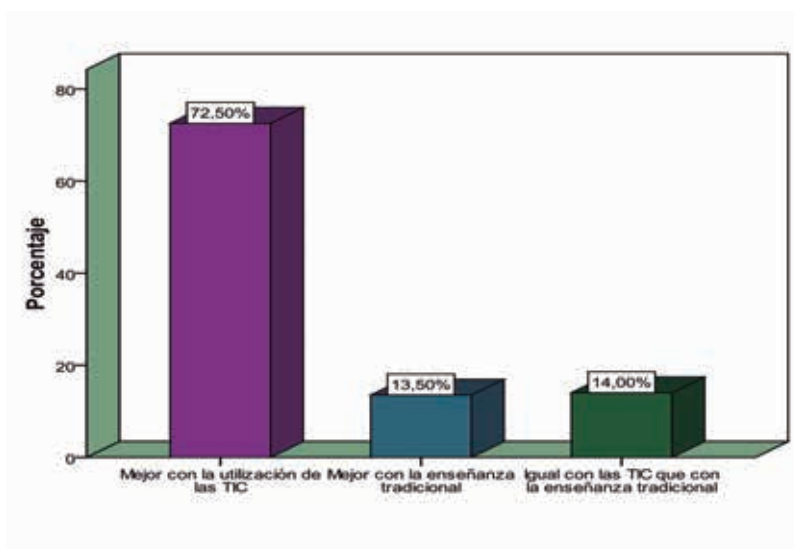
Los alumnos opinan que su predisposición para realizar el aprendizaje ha sido mejor con la utilización de las TIC (48,5%), frente a un 26,5% igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 25% opina mejor con la enseñanza tradicional.

Tercera cuestión: Son las actividades

TABLA 3: LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS TE HAN PARECIDO MÁS INTERESANTES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	145	72,5
Mejor con la enseñanza tradicional	27	13,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	28	14,0
Total	200	100,0

FIGURA 3: LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS TE HAN PARECIDO MÁS INTERESANTES



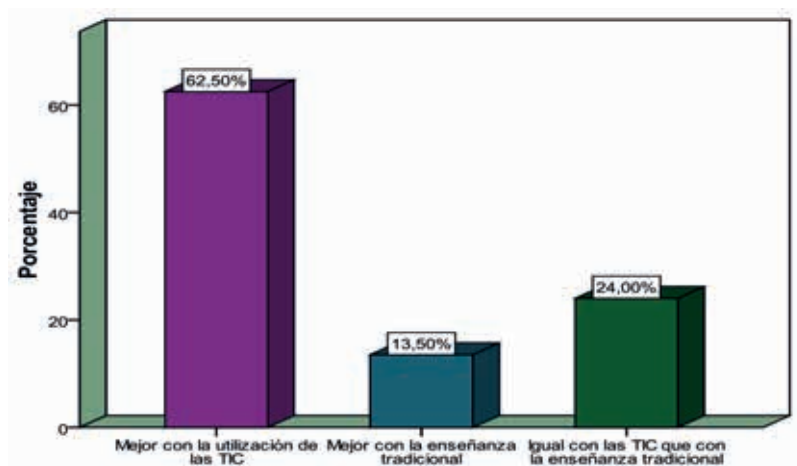
Sin embargo es mayor el número de los alumnos opinan que en un 72,5% las actividades propuestas le han parecido más interesantes con la utilización de las TIC, frente a un 14% igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 13,5% opina mejor con la enseñanza tradicional. Reconocen el poder motivador de las tecnologías.

Cuarta cuestión: Referente al trabajo cooperativo

TABLA 4: EL TRABAJO COOPERATIVO (EN GRUPO) PERMITE LA COMUNICACIÓN Y LA COLABORACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	125	62,5
Mejor con la enseñanza tradicional	27	13,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	48	24,0
Total	200	100,0

FIGURA 4: EL TRABAJO COOPERATIVO (EN GRUPO) PERMITE LA COMUNICACIÓN Y LA COLABORACIÓN ENTRE COMPAÑEROS



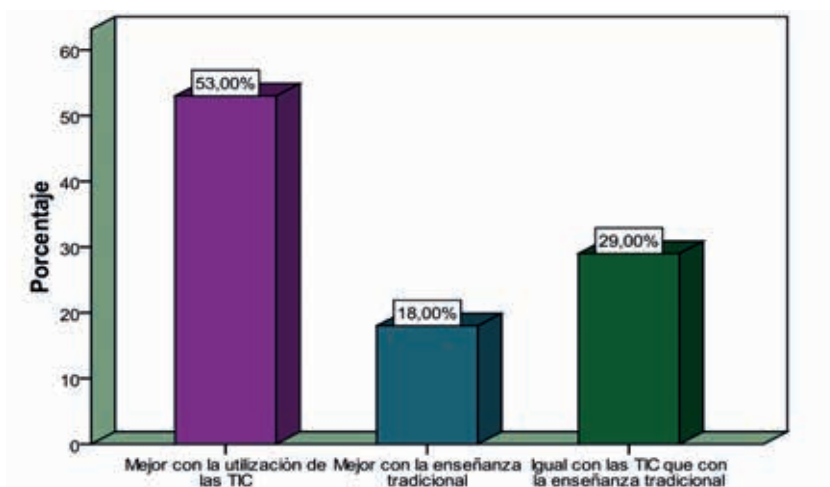
Aunque en un porcentaje menor que anteriormente el trabajo cooperativo (en grupo) permite la comunicación y la colaboración entre compañeros mejora con la utilización de las TIC (62,5%), frente a un 24% que mantiene que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 13,5% opina que el trabajo grupal es mejor con la enseñanza tradicional.

Quinta cuestión: Respecto al trabajo en grupo

TABLA 5: EL TRABAJO EN GRUPO FAVORECE LA PARTICIPACIÓN ENTRE NOSOTROS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	106	53,0
Mejor con la enseñanza tradicional	36	18,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	58	29,0
Total	200	100,0

FIGURA 5: EL TRABAJO EN GRUPO FAVORECE LA PARTICIPACIÓN ENTRE NOSOTROS



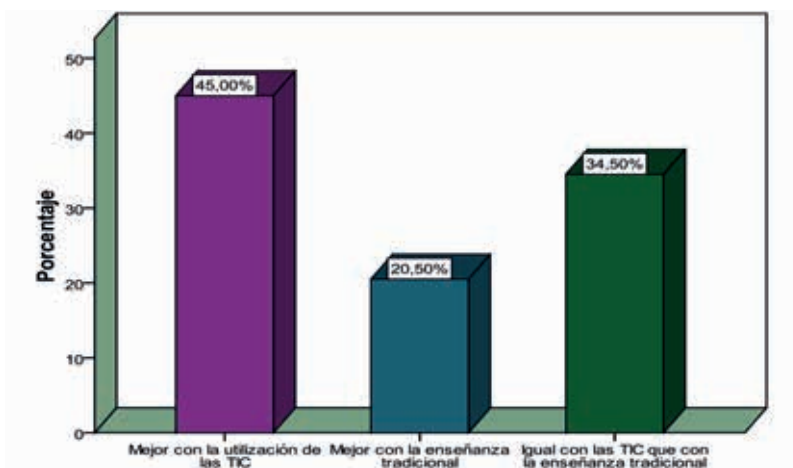
Los alumnos opinan que el trabajo en grupo favorece la participación entre ellos con la utilización de las TIC (53%), frente a un 29% que dice que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 18% opina que es mejor con la enseñanza tradicional.

Sexta cuestión: Referente a la comunicación con los compañeros

TABLA 6: LA COMUNICACIÓN CON MIS COMPAÑEROS PERMITE EL INTERCAMBIO DE IDEAS Y AUMENTA LA CONFIANZA ENTRE NOSOTROS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	90	45,0
Mejor con la enseñanza tradicional	41	20,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	69	34,5
Total	200	100,0

FIGURA 6: LA COMUNICACIÓN CON MIS COMPAÑEROS PERMITE EL INTERCAMBIO DE IDEAS Y AUMENTA LA CONFIANZA ENTRE NOSOTROS



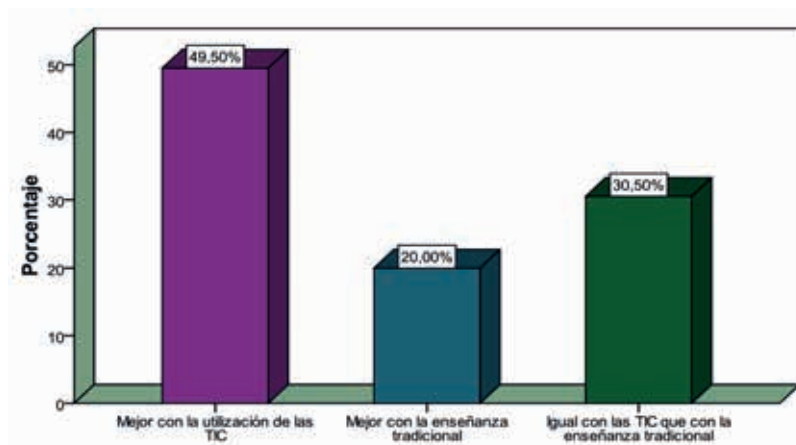
Los alumnos opinan que en un 45% la comunicación con sus compañeros permite el intercambio de ideas y aumenta la confianza entre ellos mejor con la utilización de las TIC, frente a un 34,5% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 20,50% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Como se deduce el intercambio de ideas y la confianza no siempre se da parejo con el trabajo en grupo, aunque sí con la participación.

Séptima cuestión: El ambiente en el aula

TABLA 7: OBSERVO UN BUEN AMBIENTE EN EL AULA

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	99	49,5
Mejor con la enseñanza tradicional	40	20,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	61	30,5
Total	200	100,0

FIGURA 7: OBSERVO UN BUEN AMBIENTE EN EL AULA



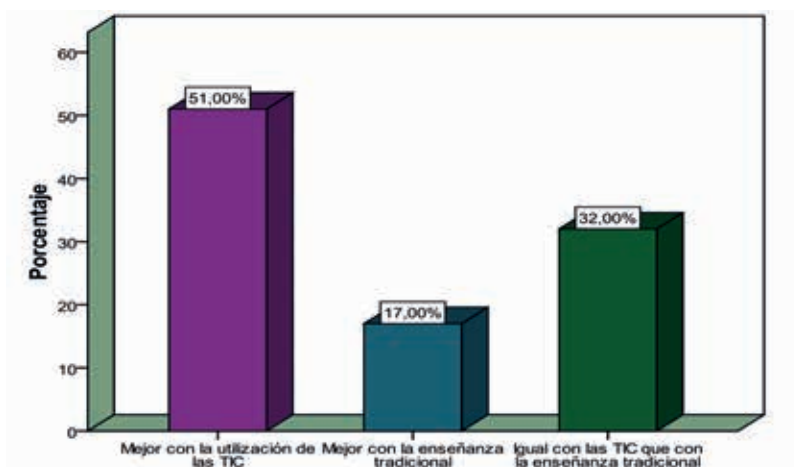
Los alumnos opinan que observan un buen ambiente en el aula mejor con la utilización de las TIC (49,5%), frente a un 30,5% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 20% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Sigue habiendo paralelismo de respuestas con la participación y el intercambio de ideas.

Octava cuestión: Respecto al trabajo y aprendizaje en equipo

TABLA 8: TRABAJO Y APRENDO EN EQUIPO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	102	51,0
Mejor con la enseñanza tradicional	34	17,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	64	32,0
Total	200	100,0

FIGURA 8: TRABAJO Y APRENDO EN EQUIPO



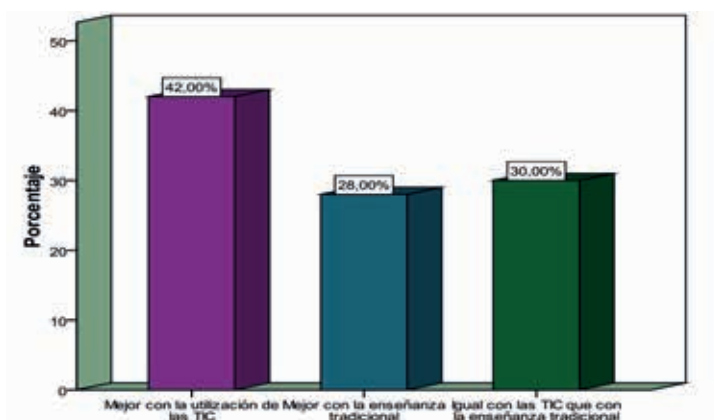
Los alumnos opinan que en un 51% trabajan y aprenden en equipo mejor con la utilización de las TIC, frente a un 32% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 17% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Aquí hay paralelismo con la motivación y los que están motivados aprenden más.

Novena cuestión: Facilidad para aprender Ciencias Sociales

TABLA 9: ME RESULTA FÁCIL APRENDER CIENCIAS SOCIALES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	84	42,0
Mejor con la enseñanza tradicional	56	28,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	60	30,0
Total	200	100,0

FIGURA 9: ME RESULTA FÁCIL APRENDER CIENCIAS SOCIALES



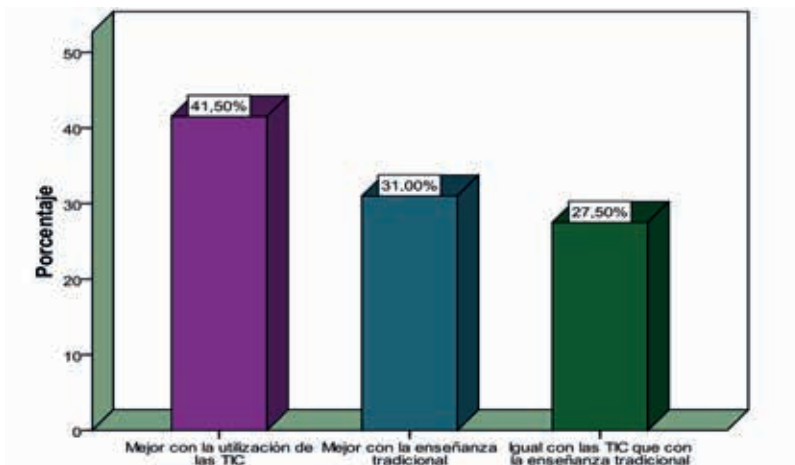
Los alumnos opinan que en un 42% le resultan fácilmente aprender Ciencias Sociales mejor con la utilización de las TIC, frente a un 30% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 28% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Aquí se aprecia la dificultad del aprendizaje de las Ciencias Sociales en sí mismas, no basta con estar motivado aunque si tiene que ver con el ambiente de aula y el trabajo en equipo.

Décima cuestión: Respecto a las definiciones en Ciencias Sociales

TABLA 10: APRENDO DEFINICIONES, NOMBRES, FECHAS, ETC. EN CIENCIAS SOCIALES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	83	41,5
Mejor con la enseñanza tradicional	62	31,0
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	55	27,5
Total	200	100,0

FIGURA 10: APRENDO DEFINICIONES, NOMBRES, FECHAS, ETC. EN CIENCIAS SOCIALES



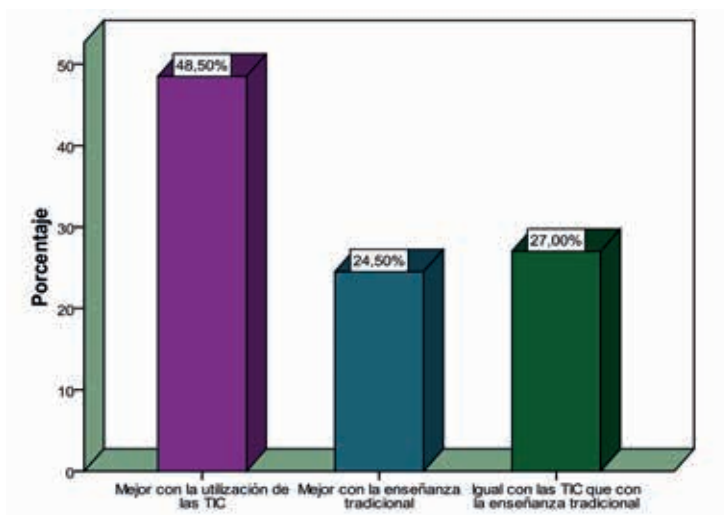
Los alumnos opinan que en un 41,5% aprenden definiciones, nombres, fechas, etc. en Ciencias Sociales mejor con la utilización de las TIC, frente a un 31% que dicen que es mejor con la enseñanza tradicional y 27,5% opina que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional. Aunque hay diferencia entre el aprendizaje con TIC y las demás opciones, sin embargo parece que el aprendizaje de nombres, fechas, etc. no es muy importante respecto a las otras opciones.

Undécima cuestión: Referente a la clasificación, análisis etc. en Ciencias Sociales

TABLA 11: APRENDO A CLASIFICAR, APLICAR, DISTINGUIR, RAZONAR, ANALIZAR, COMENTAR, ETC. EN CIENCIAS SOCIALES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	97	48,5
Mejor con la enseñanza tradicional	49	24,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	54	27,0
Total	200	100,0

FIGURA 11: APRENDO A CLASIFICAR, APLICAR, DISTINGUIR, RAZONAR, ANALIZAR, COMENTAR, ETC. EN CIENCIAS SOCIALES



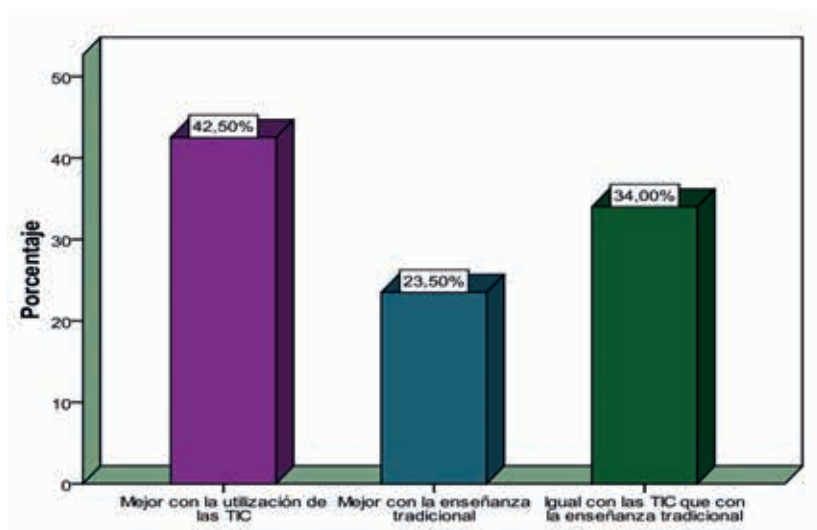
Los alumnos opinan que aprenden a clasificar, aplicar, distinguir, razonar, analizar, comentar, etc. en Ciencias Sociales mejor con la utilización de las TIC(48.5%), frente a un 27% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 24,5% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Se detecta una notable diferencia con el aprendizaje con TIC en el desarrollo del pensamiento crítico y para la solución de problemas.

Duodécima cuestión: Respecto a la apreciación, valoración y comparación en Ciencias Sociales

TABLA 12: APRENDO A JUZGAR, APRECIAR, DEFENDER, VALORAR, COMPARAR, ETC., EN CIENCIAS SOCIALES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	85	42,5
Mejor con la enseñanza tradicional	47	23,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	68	34,0
Total	200	100,0

FIGURA 12: APRENDO A JUZGAR, APRECIAR, DEFENDER, VALORAR, COMPARAR, ETC., EN CIENCIAS SOCIALES



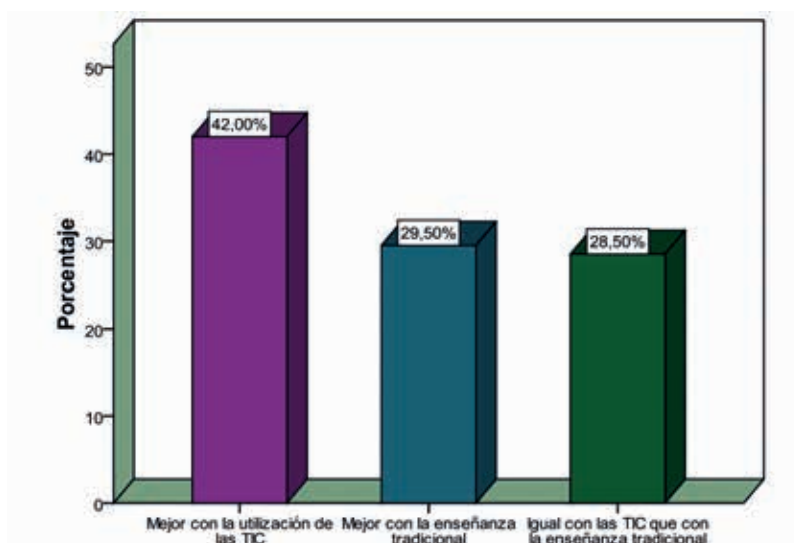
Los alumnos opinan que aprenden a juzgar, apreciar, defender, valorar, comparar, etc., en Ciencias Sociales mejor con la utilización de las TIC (42.5%), frente a un 34% que dicen que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional y 23,5% opina que es mejor con la enseñanza tradicional. Aunque el aprendizaje más profundo ha disminuido sin embargo aún sigue siendo relevante el papel de las TIC frente a otros modelos de enseñanza.

Decimotercera cuestión: Referente a la comprensión de lo que se aprende

TABLA 13: COMPRENDO MEJOR LO QUE ESTOY APRENDIENDO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Mejor con la utilización de las TIC	84	42,0
Mejor con la enseñanza tradicional	59	29,5
Igual con las TIC que con la enseñanza tradicional	57	28,5
Total	200	100,0

FIGURA 13: COMPRENDO MEJOR LO QUE ESTOY APRENDIENDO



lo que están aprendiendo con la utilización de las TIC (42%), frente a un 29,5% que dicen que es mejor con la enseñanza tradicional y 28,5% opina que es igual con las TIC que con la enseñanza tradicional. Al igual que en el apartado anterior, los alumnos admiten que las TIC les ayuda a comprender mejor lo que aprenden con diferencia a los otros métodos.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De ésta investigación se desprende que el alumnado valora, en más del 50%, muy positivamente el aprendizaje con TIC en todo lo relativo a mantener la atención en clase, porque las actividades propuestas son más interesantes, permiten el trabajo cooperativo y el trabajo en grupo, y posibilitan aprender en equipo. Entre el 50 y el 40% del alumnado respondió que es mejor la enseñanza de Geografía e Historia con TIC porque mejora su predisposición a aprender, el intercambio de ideas y la comunicación en el aula, así como mejora el ambiente del aula. Respecto al aprendizaje a través de las TIC, piensan que es más fácil aprender Geografía e Historia, cuando se trata de definiciones, nombres, fechas, etc. En lo que se refiere a los procedimientos, con las TIC aprenden mejor a clasificar, aplicar, distinguir, razonar, analizar o comentar, y en lo que se alude a las actitudes piensan que mejoran sus capacidades para juzgar, apreciar, defender, valorar y comparar. Finalmente, frente a la comprensión de lo que se aprende, la opinión mayoritaria del alumnado es que las TIC lo favorecen claramente, es decir, aumenta la metacognición de su aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, v. 16, n. 2. Accesible en http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Marchesi, A y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.
- Soriano, M.C. (2011). *Impacto en las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales sobre las TIC: Competencias, enseñanza y aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, Alicante.
- Vera, M.I (2004). La enseñanza virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. En, M.I Vera y D. Pérez (Eds.) *La formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (pp. 57-64). Alicante: AUPDCS.
- Vera, M.I., Soriano, M.C. y Seva, F. (2006). Ideas previas sobre enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales del profesorado en formación. En E. Gómez y P. Suárez (Coords.), *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-198). Málaga: AUPDCS.
- Vera, M.I., Soriano, M.C. y Seva, F. (2008). Modificación de las concepciones del profesorado de secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En Rosa M^a. Ávila, Alcázar y M^a. Consuelo (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. (pp. 643-654). Jaén: AUPDCS.

- Vera, M.I., Soriano, M.C. y Seva, F. (2013). ¿Son las TIC un elemento innovador en el aula de Ciencias Sociales? Opinión del alumnado. En Joan Pagés y Antoni Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales: Vol. 2* (pp. 755-762). Barcelona: Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27 (4), 531-541.

¿CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA RECIENTE EN LAS ESCUELAS CHILENAS?: ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA¹

Gabriela Vásquez Leyton

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
gabriela.vasquez@pucv.cl*

Carlos Muñoz Labraña

*Universidad de Concepción
carlosem@udec.cl*

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En países que han vivido situaciones históricas traumáticas en su historia reciente, la enseñanza en la escuela de estos contenidos es un tema complejo de enfrentar, porque traen consigo controversias que se mantienen socialmente vivas. Sin embargo, presentan un potencial educativo y didáctico relevante para el aprendizaje histórico. Tal es el caso de los procesos de dictadura y transición democrática, que a través de su conocimiento y discusión favorece la formación comprometida de la ciudadanía democrática.

En este sentido, las investigaciones de la historia como ciencia escolar, han levantado una preocupación en torno a la enseñanza de temas controversiales y su planteamiento didáctico. Por ello, este trabajo tiene por *objetivo* proponer los lineamientos para enseñar la historia reciente en las escuelas, considerando las actividades didácticas más apropiadas que favorezcan el desarrollo habilidades de pensamiento, que promuevan un aprendizaje activo y profundo de los procesos de transición de una dictadura a una democracia. En éste sentido, conocer la visión del alumno sobre los hechos y procesos históricos desde el ámbito de la construcción del conocimiento histórico, desde su didáctica y formación ciudadana, resulta tremendamente valioso para cualquier tipo de estudio que pretenda introducir mejoras en la educación.

1 Estudio parte del proyecto: “La historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile”, financiado por el Ministerio de economía y competitividad de España, Convocatoria I+D+I. Referencia: EDU2013-43782-P, que representa la continuación del Proyecto I+D+i TRADDEC (EDU2009-09775) financiado por el Plan Nacional del MINECO de España (2010-2013).

2. MARCO REFERENCIAL

La transición dictadura-democracia pone término a uno de los procesos más controvertidos de la historia reciente de Chile y determina las relaciones sociales, políticas y económicas de la actualidad, generando un amplio debate desde diferentes ámbitos políticos, históricos y públicos, transformándose en un tema ineludible a la hora de abordar la historia nacional reciente.

Así, la enseñanza de la historia reciente resulta una ciencia compleja, por albergar visiones históricas, muchas veces contrapuestas, sensibles y emotivas para los diferentes sectores, son temas controversiales pues que se alejan del consenso, producen conflictos y dividen la sociedad (Toledo, 2014). Pues, son las experiencias que cargan con violencia y dolor difíciles de asimilar (Kriger, 2011).

Así mismo, el tratamiento didáctico de estos temas abre una posibilidad respecto a la tolerancia y el debate político e ideológico, siendo capaz además de gestionar de manera democrática las heridas provocadas por procesos de violencia y quiebre social en el pasado (López, 2011).

Además, el enseñar historia exige la indagación de los problemas, donde la valoración crítica de las evidencias históricas, así como la apreciación de los distintos puntos de vista contribuye a una comprensión más profunda de los estudiantes. El desarrollo de estas habilidades, permiten el análisis de los hechos históricos, posibilitando la comprensión de la realidad de los estudiantes. Intelectualmente, ayudan y aclaran las concepciones sobre el mundo y los individuos, sobre la convivencia y la realidad cívica de un país y por qué se actúa de esta u otra forma (Vásquez, 2010).

Por lo anterior, consideramos que para lograr un aprendizaje significativo se propone el tratamiento de los contenidos desde la metodología histórica, porque es relevante que los alumnos comprendan los métodos desde donde se construye el conocimiento histórico, ya que la comprensión profunda de los sucesos históricos requiere de la interpretación de fuentes históricas diversas, la problematización y resolución de hipótesis (Soto, Maestro y Sánchez, 2001). Ello permitirá una valoración efectiva de los acontecimientos ocurridos en el pasado, debido a que es de mayor desafío cognitivo que los estudiantes comprendan como podemos conseguir saber lo que pasó, más que la propia explicación o descripción de un período concreto del pasado (Prats, 2001).

En esta difícil tarea de transposición histórica a las aulas de secundaria nos ha interesado particularmente conocer el tratamiento didáctico que realizan para enseñar el proceso de transición de una dictadura a una democracia. Ya que, como afirma Prats (2011), la selección de los contenidos históricos debe hacerse compaginando los objetivos con el respecto a la explicación histórica, lo que implica que la historia enseñada debe incorporar los avances de su ciencia referente.

Desde esta concepción, la enseñanza de la Historia pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio/continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente; es decir, que aprendan a *pensar históricamente*, enfatizando en los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la Historia (Carretero y Voss, 2004).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la metodología cuali/cuantitativa, se define este estudio como no experimental de tipo descriptivo del instrumento (cuestionario), determinando de los métodos de recogida de información, así como los métodos de análisis de contenido e interpretación de los datos (SPSS). Se estructura a partir de los discursos suministrados por una *muestra* no probabilística por cuotas formada de 616 estudiantes de segundo año de educación secundaria de centros privados, concertados y municipales, con la finalidad de conocer sus ideas sobre el proceso transicional y cómo se desarrolla su aprendizaje en el mundo escolar de Chile. Para el cumplimiento de este objetivo, se procedió a aplicar un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas a partir de cuatro variables que permitieron organizar nuestro estudio: conocimiento conceptual, opiniones, tratamiento didáctico del contenido y valoración democrática sobre la transición chilena.

En este documento revisaremos las preguntas relacionadas con la enseñanza/aprendizaje con la finalidad de enfatizar en el tratamiento didáctico desarrollado en las aulas de historia para comprender cómo les fue enseñado y cómo aprendieron los alumnos los contenidos referidos al paso de una dictadura a una democracia en nuestro país.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En nuestra investigación, solicitamos al estudiantado que indicara *todas las actividades que realizaste en clase para estudiar el paso de una dictadura a una democracia*. Sus contestaciones se relacionan con: el *trabajo en grupo* [58,2%] y la *búsqueda de Información en Internet* [57,7%], a las que se suma la opción *indagaciones o investigaciones* con un [45,1%] (Tabla 1 y Gráfico 1). En el extremo opuesto encontramos que la *visita a lugares* y la *búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas* apenas se contemplan en las programaciones docentes [7,1% y un 15,2% respectivamente].

TABLA 1: ACTIVIDADES PARA ESTUDIAR EL PASO DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA

	Nº DE RESPUESTAS	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE LA MARCAN
Visitas a lugares	40	7,1%
Debates	79	14,0%
Trabajos en grupo	329	58,2%
Indagaciones o investigaciones	255	45,1%
Uso de recursos digitales	158	28,0%
Búsqueda de Información en Internet	326	57,7%
Trabajo en archivos históricos	178	31,5%
Búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas	86	15,2%
Otras actividades	56	9,9%
Total	1507	
<i>Media de respuestas por alumno en esta pregunta: 2,667</i>		

Frecuencia de respuestas y porcentajes totales

GRÁFICO 1: ACTIVIDADES PARA ESTUDIAR EL PASO DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA



Frecuencia de respuestas y porcentajes totales

El análisis por bloques (Gráfico 2) apenas presenta agrupamiento de las respuestas, pues, siguen destacando las referidas a los *trabajos en grupo* [8,5%] y *búsqueda de información en internet* [6,2%]. Además, las actividades distintas a las presentadas representan un 6,5%.

GRÁFICO 2: ACTIVIDADES REALIZADAS EN CLASE PARA ESTUDIAR EL PASO DE UNA DICTADURA A UNA DEMOCRACIA



Bloque de respuestas más repetidas por bloque

El análisis por género nos indica que en las respuestas de ambos grupos, se repiten las actividades escogidas en el conteo general, pese a que no hay coincidencia en el orden de las preferencias. Las mujeres establecen *trabajos en grupos* [58,1%] y los hombres *búsqueda de información por internet* [60,6%] en primer lugar. Sin embargo, la opción *búsqueda en internet* representa el segundo puesto en mujeres [55%] y *trabajos en grupos* [58,4%] para los hombres. El tercer puesto, es compartido por *investigaciones o indagaciones* [M=42,3%; H=48,2%].

Las respuestas según la procedencia de los establecimientos nos sugieren que las actividades realizadas son semejantes al cuadro general en los tres tipos de centros (*búsqueda de información en internet*, *trabajos en grupo*, e *indagaciones e investigaciones*). La *búsqueda de información en internet* está por sobre la tendencia general en los colegios particulares [64,4%] y representa la primera opción elegida por sus alumnos, en tanto que en los otros tipos de centros el primer lugar lo ocupan los *trabajos en grupo* [M=58,5%; S=59,1%], mientras que esta actividad se presenta en segundo lugar en los privados [53,4%]. El tercer tipo de actividad más ejecutada por los estudiantes corresponde a *indagaciones*

e investigaciones con porcentajes en torno a la mayoría para los municipales [50,6%] y particulares [50,75%] y un poco más bajo para los subvencionados [41,2%].

En el extremo opuesto, podemos destacar que en los establecimientos particulares y municipales apenas se realizan *visitas a lugares* y en los subvencionados su frecuencia de realización solo afecta a un 10% del alumnado. Tampoco son habituales *los debates*, *la búsqueda de información en bibliotecas o hemerotecas* y *el trabajo en archivos históricos* en ninguno de los tipos de establecimientos educacionales, pues menos del [25%] de sus estudiantes declara realizarlas. El uso de recursos digitales es más habitual en las clases de la Transición en los centros particulares [41%] que en los municipales [23,2%] y subvencionados [27,4%], por lo que parece que estos colegios estén más avanzados en el uso de esta tecnología en el aula. El trabajo en archivos históricos se mantiene en los tres tipos de colegios en torno al 30 %.

Respecto a la variable ciudad, se mantienen las mismas alternativas aunque con algunos matices, como el alto porcentaje de Valparaíso en la realización de *trabajos en grupo* con un 73,5% y también un mayor hábito en las *visitas a lugares* que aunque presenta un valor pequeño [14,5%] sobrepasa por mucho a los de La Serena y Concepción. Quizá su carácter de Ciudad Patrimonio de la Humanidad pueda contribuir a ello.

5. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA TRANSICIÓN

El trabajo colaborativo y el método del historiador en el aula

Como hemos visto, los *trabajos en grupo* representan la actividad más realizada en las clases de historia de la Transición, lo que refleja una valoración de la construcción grupal de conocimiento y el desarrollo del trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes (Johnson y Johnson, 1999). Las características generales de este tipo de trabajos se relacionan con establecer objetivos grupales como incentivo, creando espíritu de equipo y ayuda mutua; también con el fortalecimiento de la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades (Eggen y Kauchak, 2005).

Ciertamente estas estrategias dan sentido a las actividades didácticas para el aprendizaje de la historia, a partir de procedimientos que favorecen el razonamiento y la solución de problemas históricos, ya que los investigadores ponen en marcha estas capacidades cuando estudian el pasado y construyen interpretaciones (Prats, 2011). Por lo tanto, el enseñar historia reciente para que tenga un valor formativo, debe considerar los métodos con los que se cons-

truyen sus elaboraciones sobre el pasado (Rosa, 2004) y transmitir los valores enfocados en una formación de una ciudadanía informada y crítica, responsable y activa en la construcción de una sociedad democrática (Toledo, 2014).

Como establece Bain (2005) al hacer de nuestros relatos históricos nuestro problema esencial, podemos ayudar a nuestros estudiantes a analizar interpretaciones contrapuestas, desarrollando un pensamiento reflexivo, ya que la construcción de aprendizajes puede ser usado para desarrollar capacidades que los enfrenten a situaciones controversiales que les permitan razonar y así aprender significativamente. Todas estas habilidades son desarrolladas en actividades como las planteadas (indagación, investigación, búsqueda de información).

En este sentido, los trabajos de indagación, en el aula o en archivos y hemerotecas, son actividades que posibilitan las investigaciones históricas, permitiendo que los estudiantes se vinculen con su proceso de aprendizaje, construyendo explicaciones propias de los hechos históricos, a través del análisis de hipótesis, la comprensión de la historia basada en problemas y la comprensión de la causalidad, lo que apuntará a aprender a pensar históricamente (Henríquez, 2011).

Uso de TIC´s búsqueda de información en internet y uso de recursos digitales²

Las actividades basadas en el uso de tecnologías deben construirse considerando el conocimiento procedimental, es decir, centradas en la transformación de la información más que en su reproducción. De esta manera, los medios informáticos tecnológicos deben ser componentes didácticos y estar integrados en la labor docente como un elemento intrínseco de la enseñanza, pues su utilización facilita el aprendizaje y la generación de clases motivadoras. Por ejemplo, el uso de multimediales debe propiciar la utilización de estrategias como las webquest que permitan la investigación, la resolución de problemas y la evaluación crítica de la información de internet. Por lo anterior, destaca que los estudiantes señalen que la *búsqueda de Información en Internet* es una práctica habitual para la mitad de los estudiantes encuestados [57,7%]. Sin embargo, es necesario incrementar la presencia de las TIC en las aulas de historia, haciendo que los recursos digitales y el uso de internet sean habituales, ya que una investigación sobre la eficacia de la multimedia expositiva en secundaria ha demostrado que su utilización permite la comprensión, interés, la atención y la retención (Rivero, 2010). Estos resultados se corresponden, con los obtenidos por otro estudio donde se indica que a tenor de los resultados y de las opiniones del profesora-

2 Se recomienda revisar la recopilación de fuentes audiovisuales realizada por el equipo HISREDUC y TRADDEC: <http://www5.uva.es/hisreduc/> <http://www.transiciondictadurademocracia.com/>

do, parece comprobarse una mayor eficacia del aprendizaje, que resulta menos pasivo y más participativo para el alumnado (Trepát y Feliu, 2007)

Visitas a lugares y debates

La baja valoración de los *debates* como actividades de aprendizaje, obtenida en nuestro estudio, podría entenderse por la existencia en la escuela de una visión referida a que lo que se enseña no se discute; porque la forma en que se transmite el conocimiento escolar inhibe la posibilidad de la discusión. La escuela debe ser el espacio se dialogue sobre “temas conflictivos” para la sociedad, por tanto, la escuela “no puede ser neutral” y menos resistirse a tratarlos (López, 2014).

Las actividades que enfrentan a los estudiantes a situaciones controversiales ayudan a la significación de la historia, ya que su enseñanza nunca ha sido una tarea carente de relevancia política y social; más bien esta sigue siendo un crisol donde se encuentran diversos elementos de la memoria colectiva, la explicación y comprensión de los sucesos y circunstancias humanos (Sobejano y Torres, 2011).

Por otro lado, destaca que en los colegios seleccionados se desaprovechen didácticamente la *visita a lugares*, ya que sólo un 7,1% de los encuestados reconoce esta actividad como parte de las realizadas para el estudio del tema, sobretodo porque existen varios espacios pertinentes para el tratamiento didáctico de estos contenidos que presentan exquisitos materiales para la enseñanza de la historia, la memoria y la formación ciudadana. Por ejemplo, en Santiago existen sitios de memoria histórica de gran valor didáctico para la enseñanza del pasado reciente³ que desarrollan actividades educativas y didácticas dirigidas al público escolar y que no han sido consideradas en las respuestas de nuestros estudiantes.

Es necesario, pues, incrementar las “salidas a terreno” construidas didácticamente para que se configuren en espacios de discusión y reflexión. Por lo tanto, los profesores deberían diseñar situaciones didácticas que incorporen la solución de problemas históricos, favoreciendo aprendizajes que generen capacidad crítica, entrenando a los alumnos en habilidades para la interpretación de los

3 <http://www.museodelamemoria.cl/> *Museo de la Memoria y los DDHH*, espacio destinado a visibilizar las violaciones a los DDHH cometidas por el Estado de Chile (1973-1990); a dignificar a las víctimas y a sus familias; y a estimular la reflexión y el debate sobre el respeto y la tolerancia, para que estos hechos nunca más se repitan.

<http://villagrimaldi.cl/educacion/material-educativo/>. *Parque por la Paz Villa Grimaldi*, emplazado en el lugar donde funcionó uno de los centros secretos de secuestro, tortura y exterminio más importantes de la Dictadura militar. Fue concebido con la intención de erigirse como símbolo de la defensa y lucha por el respeto de los DDHH, lugar de conmemoración y recogimiento espiritual.

fenómenos sociales y culturales, para que así puedan comprender lo que sucede a su alrededor. De esta manera, la enseñanza de la historia mejoraría su contribución al proceso de educación de una ciudadanía más activa en la construcción de su propia identidad (Rosa, 2004).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cómo hemos visto las principales actividades desarrolladas al interior del aula son investigaciones grupales, así como también actividades asociadas a esta estrategia (búsqueda de información en internet). Esta situación nos enfrenta al desafío que el estudio de la historia reciente, supone el uso del pensamiento abstracto, desarrollo cognitivo superior y complejo (Prats, 2002), por tanto, las actividades diseñadas debiesen ser desafiantes cognitivamente, considerando que en la enseñanza de la historia los hechos del pasado se interpretan en el marco de una compleja red de relaciones multicausales (Carretero, 2008), por medio ejercicios que permitan a los estudiantes usar múltiples fuentes para investigar cuestiones históricas en contexto de clases más abiertos y participativos, ya que demuestran un alto nivel de compromiso y motivación con aquello que aprenden, mientras desarrollan el análisis y la capacidad de razonamiento (Barton, 2010). De esta forma, las actividades didácticas debiesen ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento de nivel superior mientras que se enseñan temas con contenido específico (Eggen y Kauchack, 2005).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, R. (2000). Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En: S. Donovan y J. Bransford, *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. [En línea] Washington D.C.: Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.
- Barton, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, 97-113.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*, 20, 133-142.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2004) *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu.

- Eggen, P. y Kauchak, D. (2005). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de cultura económica.
- Henríquez, R. (2010). Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En R. López (Ed) *Pensar históricamente en tiempos de globalización: Vol. 1. Actas de I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia* (pp. 91-98) Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kríger, M. (201) La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25 (3), 29-52.
- López, R. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. En *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales*, 69, 8-20.
- Prats, J. (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica innovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M. y Voss, J. (Coords.) *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rivero, P. (2010). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 10, 42-47.
- Soto, X.; Maestro, P.; Sánchez, D. (2001) Geografía e Historia, Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia. *Revista Íber Didáctica de las Ciencias Sociales*, 28, 77-81.
- Sobejano, M. J. y Torres, P. A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- Trepát, C. y Feliú, M. (2007) La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 3-13.
- Toledo, M. I. (et. Al) (2015). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 275-292
- Vásquez, N. (2012) *Las Implicancias del Cambio curricular*. Consultado el 13 de Diciembre del 2012, en <http://www.papeldigital.info/lt/2010/11/22/01/jpg/01/009.jpg>

FLIPPED CLASSROOM EN LAS AULAS DE CIENCIAS SOCIALES

Francisco Jesús Vélez Alonso

Universidad de Cádiz

jesus.velez@uca.es

Carlos González Martínez

IES Juan Martín el Empeinado, Aranda de Duero

Universidad de Valladolid

cgonzalezmartine5@educa.jcyl.es

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se podría caracterizar por la inestabilidad institucional, política, económica y social. El ámbito de la educación no escapa a esa inestabilidad y podría decirse que la enseñanza hoy en día presenta numerosos desafíos tanto para la institución educativa y las familias, como para los propios protagonistas del aprendizaje: los alumnos. Desafíos que pretendemos afrontar, al igual que Cambil y Romero (2016:278), desde un proceso constructivista, en el que los alumnos y alumnas utilicen las TIC y las TAC para dar sentido a sus aprendizajes y compartirlos con los demás, favoreciendo entornos colaborativos, con metodologías activas.

Pese a la existencia de -cada vez más- puntos luminosos, el panorama de la innovación educativa y la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas sigue presentando un panorama ciertamente oscuro. Que la escuela actual se basa excesivamente en la enseñanza y no en el aprendizaje es algo que no pasa inadvertido a ningún observador (Tourón y Santiago, 2015:192).

Son muchas las iniciativas de docentes de todos los niveles educativos que buscan mejorar su labor docente, acercarse a la forma de aprender, de comunicarse, de los alumnos. Unos alumnos diversos, de diferentes etnias, de diferentes contextos socioculturales. Hace pocos años que se hablaba del reto de la interculturalidad en las aulas, pero esto ha dejado de ser una profecía, un augurio de lo que vendría en el futuro para pasar a ser una realidad, una descripción de lo que los profesionales de la educación se encuentran cada vez que entran en un aula.

Ante esa realidad cabe adoptar una primera postura escéptica, inmovilista y cómoda que pretende que los alumnos se adapten a la forma de enseñar del docente, que sigan su ritmo. O cabe, también, que el docente se plantee qué

puede mejorar o cambiar para conseguir sacar de sus alumnos el máximo rendimiento posible, aquél punto en el que cada uno de ellos dé lo máximo que su capacidad le permita.

El trabajo en red, así como la posibilidad de compartir experiencias que han resultado satisfactorias están dando lugar a una interesante cartografía de la innovación educativa en España. En este escenario el profesor adquiere un papel de suma relevancia e importancia. Él es el agente responsable de hacer efectiva la integración curricular de estas tecnologías, de dar respuesta a las nuevas exigencias y necesidades sociales en materia de aprendizaje, de contribuir desde la propia acción al cambio y la mejora continua del proceso (Repáraz et al, 2013:245).

La propia diversidad real que se da dentro de un aula hace muy difícil la tarea. Podemos encontrarnos con alumnos de un mismo grupo que pueden tener dificultades con el idioma (porque han llegado recientemente a nuestro país), alumnos cuyos familiares tienen estudios universitarios y alumnos cuyos padres tienen la carrera de la vida, alumnos en cuyos hogares hay una fuerte presencia tecnológica y alumnos que no tengan ordenador en casa, alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con necesidades educativas especiales. Ante esta mezcla, tan real como la vida misma muchos docentes entran en crisis; la crisis que provoca el tener que tomar una decisión. Una decisión que tendrá consecuencias notables para todos los agentes de la escuela: padres, profesores y alumnos.

Por un lado, los padres tendrán que confiar en las decisiones que el docente toma dentro de su espacio de soberanía: el aula. Por otro, los profesores, que apoyarán o no las decisiones que sus compañeros toman. Por último, los alumnos, que a la vez que confían en el docente, tendrán también que adaptar su ritmo de trabajo para seguir los pasos, las sugerencias que se les hagan.

Dentro de los modelos pedagógicos actuales, hay uno que está cobrando especial protagonismo y que, a la vez, genera gran controversia. Es el modelo conocido como *flipped classroom* (aula invertida), consistente en cambiar los escenarios habituales de los aprendizajes. Básicamente, se trata de trasladar la clase tradicional y expositiva al hogar, y traer al aula la parte práctica, donde se resuelven dudas, se trabaja en equipo y se consolidan los conocimientos. Todo esto permite que, en casa, los alumnos aprendan a su ritmo, accedan a los materiales facilitados por el docente tantas veces como quieran y durante las horas de clase se resuelvan las dudas y se puedan aplicar los conocimientos adquiridos. Para una mayor comprensión de la diferencia entre un aula invertida y un aula tradicional, utilizando como comparación la taxonomía de Bloom, ver *Didáctica de las Ciencias Sociales: Flippeando un aula universitaria* (Vélez, 2016)

El modelo *flipped classroom* se presenta como una alternativa al modelo tradicional de enseñanza. Se basa en nuevas estrategias de enseñanza que son más interactivas y cuyos contenidos y materiales se trabajan en formato digital, una gestión del aula descentralizada y que es compartida con los alumnos

(Rodríguez-Gallego, 2016:3) Genera un creciente interés tanto en redes sociales generalistas como en las que son más propias de la comunidad científica, tanto en universidades públicas como privadas, así como en centros de enseñanza primaria y secundaria de ambas titularidades. Es un modelo, por tanto, que puede servirnos como palanca para el cambio, no sólo en nuestras aulas sino en el contexto del paradigma de la enseñanza global (Chocarro et al, 2015:94).

Invertir una clase es mucho más que la edición y distribución de un vídeo. Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, actuaciones de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y la mejora de su comprensión conceptual. Se trata de un enfoque integral que, cuando se aplica con éxito, apoyará todas las fases de un ciclo de aprendizaje como el que sugiere la propia Taxonomía de Bloom (Santiago, 2014).

En cuanto a las líneas de investigación dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, este trabajo constituye el punto de partida de otra serie de investigaciones que podrían enmarcarse en lo que el profesor Prats (2003:11) explica que supera el marco de la innovación educativa (...) ya que incorporando teoría, método y, sobre todo, investigación evaluativa, permita conclusiones generalizables o análisis de problemas básicos en la preparación y ejecución de la enseñanza.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo parte de la inquietud de docentes que pretenden explorar cuáles son las percepciones de sus alumnos hacia el modelo *flipped classroom*. La peculiaridad del estudio reside en que tres asignaturas diferentes en tres niveles educativos diferentes han tenido varios puntos de conexión directa durante el desarrollo de las mismas, como explicamos en otra aportación. Ante una serie de acciones didácticas que se detallan en dicho trabajo, pretendemos descubrir si la percepción de los alumnos es semejante y si coinciden en las valoraciones positivas o negativas. Por tanto, no hemos podido encontrar antecedentes de una investigación simultánea en tres niveles educativos, aunque en lo referente a las percepciones de los alumnos sobre el modelo *flipped classroom* hay abundante bibliografía de la que resaltamos la tesis doctoral de Antonio Calvillo (2014), el capítulo de las profesoras Lázaro y Torres y González Aparicio (2014) y la investigación de Vicent Fornons (2015).

3. METODOLOGÍA

Para ello se ha realizado un cuestionario de 24 preguntas tipo escala de Likert y una última pregunta abierta que tienen la particularidad de pretender establecer comparaciones entre los resultados obtenidos tras pasar el mismo cuestionario a alumnos del grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz y a alumnos de 2º de ESO y 1º de Bachillerato del IES Juan El Empeinado, de la provincia de Burgos. Hemos recogido un total de 89 respuestas al cuestionario, de las cuales 49 corresponden a alumnas y 40 a alumnos.

4. RESULTADOS

Para el comentario se han seleccionado las 5 preguntas del cuestionario (seguimos la numeración de dichas preguntas en el formulario) que muestran una mayor puntuación y que nos permiten deducir que son los puntos fuertes que los alumnos perciben del modelo *flipped learning*.

4. **CONTAR CON LOS MATERIALES DIDÁCTICOS ANTES DE LA CLASE:** El 77,5% de los alumnos percibe que los materiales suministrados para el trabajo en casa les ayudan a conseguir los objetivos de aprendizaje previamente programados por el docente. En el caso de los alumnos de grado, las respuestas siguen una distribución normal, siendo un 53,4 el porcentaje de alumnos que valoran contar con los materiales antes de la clase.
8. **RESOLUCIÓN DE DUDAS ANTES O DURANTE LA CLASE:** Cerca del 75% de los alumnos considera que sus dudas han sido resueltas antes o durante la clase. Dicho de otra manera, llegan a casa sin dudas, con los contenidos trabajados y aplicados. La sensación de aprovechamiento del tiempo de clase que esto supone es realmente interesante. El 71,9% de los estudiantes de grado considera que las dudas fueron correctamente resueltas antes o durante la clase. En futuros estudios, sería interesante cuantificar el trabajo previo hecho por los alumnos en casa para conocer la verdadera fiabilidad de esta respuesta.
16. **FRECUENCIA DE LAS INTERACCIONES CON EL PROFESOR DURANTE LA CLASE:** Esta es la pregunta que más adhesiones entre los alumnos del instituto ha generado de todo el cuestionario: un 90% ve como más positivo el aumento del número de interacciones con el profesor durante la clase. Estamos ante uno de los principios clave del aula invertida y nos parece realmente interesante que los alumnos así lo reconozcan. Donde algunos pueden ver pérdida de tiempo o esfuerzo inútil, el hecho de que el docente pueda atender individualmente las dudas que cada alumno o grupo de alumnos tiene, es realmente personalizar la educación, es una

prueba de que el esfuerzo para el profesor que la implementación de este modelo conlleva tiene su recompensa. Los alumnos de grado son mucho más contundentes en este caso, reconociendo el 94,8% de los participantes que un mayor número de interacciones con el docente son positivas. Un punto a explorar en el futuro es cómo influye el hecho de que un solo profesor atiende a 68 alumnos en el aula, si tenemos en cuenta que un profesor de ESO y Bachillerato se encarga de un grupo de entre 25 y 30 alumnos, en el mejor de los casos. La ratio profesor/alumno en la universidad es mucho más elevada que en la enseñanza obligatoria lo cual puede hacerles valorar más la cantidad y calidad de esas interacciones.

19. **TRABAJAR AL RITMO DE CADA UNO:** Resulta realmente interesante que un 80% de los alumnos secundaria y bachillerato encuestados piensen que con este modelo pueden trabajar a su propio ritmo, ya que esto les da la libertad de ampliar y consolidar los conocimientos a su propio ritmo. Junto con el feedback que se proporciona a los alumnos durante el tiempo de clase, esto permite al docente personalizar la enseñanza, al respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado. Al proporcionar a los alumnos diferentes materiales, los que consigan comprender lo “fundamental” de cada apartado podrán ampliar a su gusto trabajando el resto de vídeos y documentos facilitados por el docente.

Solo un 57% de los alumnos del grado de Educación Primaria consideran que el modelo seguido les ayuda a trabajar a su propio ritmo. Esta respuesta puede verse influenciada por el hecho de que la mayoría de los trabajos realizados durante la asignatura se han llevado a cabo en pequeños grupos de trabajo que, en muchos casos, presentan dificultades de funcionamiento.

20. **CONFIANZA: DEMOSTRAR AL PROFESOR Y A LOS COMPAÑEROS LO APRENDIDO:** Más de un 75% de los alumnos demuestra una mayor confianza en sus propios conocimientos, al tener la oportunidad de demostrar tanto al profesor como a sus compañeros de clase qué han aprendido. Esto permite que cada alumno se sienta protagonista de su propio aprendizaje y pueda intercambiar sus experiencias con sus iguales y plantearse retos tanto dentro como fuera del aula. El 74,2% de los alumnos de grado coincide en que con esta forma de trabajar en el aula hay más posibilidades de demostrar lo aprendido.

5. CONCLUSIONES

Aunque los resultados confirman otros estudios previos, son las respuestas disonantes las que llevan a la conclusión de que en educación no existe “El Modelo” que resuelva todos los problemas del aula. El uso exclusivo de *flipped classroom*, así como el de cualquier otro modelo pedagógico no resuelve –por sí sólo– nada. Parece necesario que, cada docente, sea el que vaya encontrando el equilibrio entre unos modelos y otros. Lo que parece indudable es que en cualquiera de ellos el uso de las tecnologías de la información y comunicación es imprescindible, tanto para docentes como alumnos. Para ambos, el modelo *flipped classroom* genera un alto nivel de satisfacción, hasta el punto de que los alumnos piden más asignaturas con este modelo, y los profesores que lo han probado repiten.

De cara a próximas investigaciones nos parece relevante continuar analizando las percepciones del alumnado y quizá convendría poner el foco en el trabajo previo realizado en casa, que es lo que realmente marca la diferencia del *flipped learning*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvillo, A. J. (2014). *El Modelo Flipped Learning Aplicado a La Materia De Música En El Cuarto Curso De Educación Secundaria Obligatoria: Una Investigación-Acción Para La Mejora De La Práctica Docente Y Del Rendimiento Académico Del Alumnado*. Universidad de Segovia.
- Cambil, M. E., y Romero G. (2016). Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Á. Licerias y G. Romero (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (1.ª ed., p. 300). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Chocarro, E., Santiago, R., y Navaridas, F. (2015). Experiencias docentes basadas en el aprendizaje inverso en la universidad. En Á. Mendieta (Ed.), *Visiones docentes en las aulas de hoy* (1.ª ed., pp. 85-104). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- de Lázaro, M. L., y González, C. (2014). «Flipped Classroom» y cartografía de conflictos en el aprendizaje de la Geografía. En R. Martínez & E. M. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, Vol. 2 (1.ª ed., pp. 301-318). Córdoba.
- Fornons, V. (2015). Una experiencia con la metodología «flipped classroom» en la educación secundaria obligatoria. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (p. 11). Riobamba:Ecuador.

- Prats, J. (2003). Líneas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *História y Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9, 25.
- Rodríguez-Gallego, M. (2016). *El aula invertida (flipped classroom) en Educación Primaria: Un estudio de caso*. Sevilla.
- Repáraz, C., Santiago, R., y Navaridas, F. (2013). La escuela 2.0: reflexiones en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XX1*, 17(1), 243-270. <http://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>
- Santiago, R. (2014). *Proyecto FlippedClassroom en España*. Consultado el 26 de noviembre de 2016, en www.theflippedclassroom.es
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Vélez, J. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales: Flippeando un aula universitaria. *Almoraima*, (46) En prensa.

PROYECTO #ARTEMEDIEVAL. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN TWITTER: ESTUDIO DE CASO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Francisco Jesús Vélez Alonso

Universidad de Cádiz
jesus.velez@uca.es

Carlos González Martínez

IES Juan Martín el Empecinado, Aranda de Duero
Universidad de Valladolid
cgonzalezmartine5@educa.jcyl.es

1. INTRODUCCIÓN

En los primeros meses del curso 2016-2017, nueve docentes de distintas comunidades autónomas impulsaron *#ArteMedieval*, un proyecto que involucró a más de trescientos alumnos secundaria, bachillerato y grado universitario. El objetivo fundamental de esa colaboración era profundizar en el aprendizaje de los estilos artísticos propios de esa época utilizando, como herramienta principal, la red social *Twitter*. La actividad consistía en publicar información, ya fuera gráfica o escrita, sobre el románico, el gótico y el arte musulmán de la península Ibérica. También podían compartir datos sobre las principales obras de arte, sus promotores o, incluso, características generales de esos estilos.

El proyecto se basaba en experiencias similares llevadas a cabo por algunos de esos docentes en cursos anteriores, y más en concreto en *#RenacimientoCigales* y *#ÉpocaDeRevoluciones* (González, 2017). Es decir, con la introducción de una serie de novedades y correcciones, se siguió ese mismo esquema con el objetivo de desarrollar una actividad que ayudara a afianzar los conocimientos aprendidos en la explicación del temario a través de una práctica atractiva para los alumnos. Estos, distribuidos en equipos de cuatro o cinco personas, y con cuentas grupales creadas *ex profeso* para *#ArteMedieval*, trataron de llenar *Twitter* de arte durante las horas en las que se desarrolló el proyecto.

La actividad también tenía como objetivo desarrollar cinco de las competencias clave: digital, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales, comunicación lingüística y competencia social y cívica (Hernández 2002:158). También se hizo especial hincapié en la necesidad de

trabajar en grupo, distribuir las tareas y asignar roles a cada uno de los participantes. Todas esas cuestiones serán desarrolladas a lo largo del texto, así como la repercusión de la actividad en *Twitter* y la reacción del alumnado.

2. PREPARACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y PRESENTACIÓN AL ALUMNADO

Como se ha indicado en los párrafos introductorios, *#ArteMedieval* fue un proyecto orientado a la consolidación y profundización en algunos de los contenidos de las unidades didácticas dedicadas a ese periodo. Por ese motivo, la explicación de la materia fue condición *sine qua non* para que el alumnado tuviera los conocimientos necesarios para buscar información y utilizar, con ese fin, las herramientas adecuadas. Al respecto, es necesario señalar que también requirió una preparación previa por parte de los docentes implicados. A la comunicación fluida entre todos ellos durante las semanas anteriores al inicio, debemos añadir el cometido de asegurar que los estudiantes sabían utilizar *Twitter*. También tuvimos que proporcionarles un plan de trabajo abierto que, posteriormente, se encargaron de concretar dentro del grupo.

Por tanto, al margen de las explicaciones correspondientes a las unidades didácticas sobre el arte medieval, los distintos profesores tuvimos que dedicar al menos una sesión de clase a hacer los grupos de trabajo y explicar la actividad. Una vez llevada a cabo esa tarea, los alumnos tuvieron que crear una cuenta nueva en la red social de los ciento cuarenta caracteres y darle un nombre y apariencia relacionado con la materia. En lo que se refiere a las aclaraciones sobre el modo de llevar a término el trabajo, nos centramos en tres cuestiones: la manera de publicar los contenidos, la necesidad de distribuir bien el trabajo y la recomendación de una serie de portales de internet de donde podían sacar información. Mención especial merece el primero de esos aspectos, pues se hizo especial hincapié, tanto en la obligatoriedad de utilizar el *hashtag* *#ArteMedieval*, como en la necesidad de incluir en las imágenes el nombre de la obra artística representada (Llobet, 2010:270).

Una vez terminada la explicación, los alumnos estuvieron *tuiteando* durante otra sesión de clase en el aula de informática. Eso permitió al profesorado ir solucionando dudas sobre la marcha, tanto en lo relativo a la creación de la cuenta, como al modo de publicar los contenidos.

3. LA BÚSQUEDA DE MAYOR INTERACCIÓN Y REPERCUSIÓN

Una de las principales conclusiones de *#RenacimientoCigales* fue la necesidad de acotar el desarrollo del trabajo a un tiempo determinado. Es decir, en lugar de permitirles *twittear* durante tres días en el horario que creyeran conveniente, era preferible limitar la actividad a dos horas cada uno de esos días. Fue así como, en *#ArteMedieval* establecimos que sólo se podía subir información entre las 19:00 y las 21:00; exceptuando, claro está, el periodo de pruebas llevado a término en el aula de informática. Tres fueron los motivos que nos llevaron a pensar que esa era la mejor manera de desarrollar el proyecto:

- Concentrar la actividad del alumnado en unas horas muy concretas facilitaba la tarea de supervisión por parte del profesorado, ya que sabíamos en qué momento concreto del día iban a publicar.
- El hecho de limitar el tiempo de 19:00 a 21:00 permitió que los alumnos de los distintos centros coincidieran al mismo tiempo en *Twitter* y, así interactuaron más entre ellos, con el consiguiente intercambio de información que eso supuso.
- Para que un *hashtag* tenga una mayor repercusión es fundamental evitar la dispersión horaria de las publicaciones que se refieren a él. De esta manera, la concentración de nuestro trabajo en un tiempo muy concreto favoreció la difusión de nuestra actividad por la red y la aparición de nuevos colaboradores ajenos a nuestros centros educativos.

Además, contábamos con la experiencia positiva de *#ÉpocaDeRevoluciones*, en la que, esta misma medida, nos permitió ser *Trending Topic* a nivel nacional. Al respecto es necesario aclarar que, aunque ese no era el objetivo inicial de la actividad, viene muy bien desde el punto de vista de la motivación del alumnado. Además, como se ha indicado más arriba, el hecho de tener a tantos alumnos concentrados en un horario tan pequeño favorece notablemente el crecimiento de las interacciones. Esto, como es lógico, también redundaba en favor de la motivación.

4. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS A TRABAJAR EN #ARTEMEDIEVAL

En el origen del proyecto *#ArteMedieval* está la necesidad de desarrollar una serie de competencias entre los alumnos de Ciencias Sociales de 2º de ESO e Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Por ese motivo, a la hora de estudiar el arte de esa época a través de *Twitter*, lo primero que se planteó fue la cuestión de los objetivos, que se elaboró de acuerdo con lo recogido en la legislación vi-

gente. De esta manera, mientras repasaban los estilos artísticos del medievo en la red, los estudiantes trabajaron cinco de las competencias clave (Hernández, 2002:42-43). A continuación se explica cómo se desarrolló cada una de ellas:

- Competencia Digital: por el entorno en el que se desarrollaba el proyecto -internet y, más en concreto, una red social: *Twitter*- es evidente el trabajo de esta competencia. A esto hemos de añadir la labor previa de búsqueda de información en la red, así como el uso de soportes como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles.
- Conciencia y expresiones culturales: la temática de la actividad, el arte de otra época histórica y de otras culturas, como es el caso de la musulmana, nos permitió incluir esta competencia clave entre las adscritas al trabajo.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: cada uno de los grupos debía obtener la máxima repercusión en *Twitter* a través de una cuenta creada *ex novo* para la actividad. Con el fin de alcanzar objetivo debían poner en marcha todo su ingenio, recursos e imaginación. En definitiva, aspectos que están íntimamente relacionados con esta competencia.
- Social y cívica: la búsqueda de colaboradores -seguidores, personas que usen el *hashtag* o que les mencionen- requería el desarrollo de sus habilidades sociales.
- Competencia lingüística: se trabajó mediante la transformación de la información que obtenían hasta construir una frase de ciento cuarenta caracteres con pleno sentido gramatical. A esto ha de añadirse la construcción de mensajes privados correctos y sugerentes capaces de convencer a usuarios de *Twitter* para que les ayudaran.

Al margen de las competencias clave, en el proyecto *#ArteMedieval* se dio especial importancia a la necesidad de trabajar en grupo. Es más, para dar ejemplo, los nueve docentes participantes fuimos por delante, colaborando entre nosotros de forma armónica, solventando los problemas que pudieran surgir y demostrando, en definitiva, que alcanzar los objetivos resulta más sencillo en equipo que de manera individual (Pérez-Martínez, 2013:3). El día de la explicación, los profesores explicamos cómo debían colaborar, así como la forma en que se evaluaría esa cuestión.

Las estrategias más comunes entre el alumnado a la hora de desarrollar la actividad en equipo se centraron sobre todo en la distribución de tareas y horarios. De esta manera, mientras unos de ellos se centraban en publicar información sobre el románico, otros lo hacían sobre el gótico o el arte musulmán de la península Ibérica. Esa división de tareas podía afectar, a su vez, a la búsqueda de colaboradores; es decir, que un miembro del grupo estuviera totalmente dedicado a conseguir aliados en *Twitter*. Por último, con el fin de mantener un flujo medianamente continuo de contenidos, los alumnos también se organizaron en función de sus ocupaciones en otras actividades. De este modo, distribu-

yéndose los tiempos, lograron que la cuenta grupal estuviera activa durante las horas que duraba el proyecto.

Por tanto, coincidimos con Pérez-Martínez (2013) en que esta actividad contribuye a ofrecer a los alumnos involucrados los contenidos teórico-prácticos vinculados a las competencias generales y específicas; pero, también a los resultados de aprendizaje.

5. EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN POR LOS ESTUDIANTES DE GRADO

Por su parte, los alumnos del Grado de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Cádiz, tuvieron dos sesiones específicas sobre las posibilidades que ofrece *Twitter* en educación, así como la conveniencia –para la propia formación profesional del docente- de establecer redes de profesores que compartan inquietudes y metodologías similares.

Posteriormente se enfrentaron a la elaboración de una rúbrica con la que se evaluaría el desempeño de los alumnos participantes en *#ArteMedieval*. Teniendo en cuenta las competencias que hemos citado anteriormente y las características peculiares de una actividad realizada a través de una red social, la clase se dividió en grupos de trabajo en donde se realizó una primera rúbrica (Alonso, 2010:65-67). Posteriormente, todas las elaboradas por los distintos equipos se pusieron en común con el fin de establecer, de forma consensuada, una definitiva.

Una vez terminado el proyecto *#ArteMedieval*, los alumnos universitarios evaluaron a los de secundaria y bachillerato según los criterios marcados por los docentes y de acuerdo con la rúbrica previamente elaborada. Las calificaciones de los grupos fueron enviadas a los profesores que, tras cotejarlas con las propias, fueron los encargados de poner la nota final a todos los participantes.

A esta labor llevada a cabo por los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales, habría que añadir su actividad en *Twitter* durante los tres días que duró el proyecto. Además de, como el resto de los alumnos, publicar material relacionado con el arte de la Edad Media, aprovecharon los contenidos subidos por los demás para hacerles preguntas. De esta forma, ayudaron a que sus compañeros de niveles educativos inferiores profundizaran en la materia (Pagès y Santisteban, 2010:16). Los docentes valoramos positivamente esta interacción, tanto porque les ayudaron a comprender mejor lo que subían a la red, como por el desarrollo de la competencia digital en la búsqueda de la información requerida.

6. CONCLUSIONES E IMPACTO

Al tratarse de estudiantes de distintos niveles educativos y de diversas regiones, resulta complicado establecer unas conclusiones comunes a todos ellos. Entendemos que es cada uno de los docentes, en colaboración con los universitarios, quien debe valorar el desempeño de su alumnado en *#ArteMedieval*. Es más, incluso dentro de cada uno de los grupos pueden establecerse notables diferencias entre cada uno de sus componentes, tanto a nivel de actitud, como de acierto a la hora de participar.

Ahora bien, es posible evaluar el proyecto a nivel global si atendemos a cuatro parámetros: el diseño previo de la actividad, el desarrollo de las competencias y el impacto del *hashtag*. Teniendo en cuenta lo explicado en epígrafes anteriores, parece evidente que *#ArteMedieval* cumplió con creces los dos primeros requisitos. También merece una valoración positiva el tercero, pues el proyecto logró ser *Trending Topic* durante varias horas del primer y segundo día de la actividad. Es más, durante más de treinta minutos fue el tema más comentado de esa red social. A todo esto hemos de añadir que el alumnado logró involucrar en la actividad a más de setecientas personas ajenas a sus centros educativos.

En definitiva, a falta de las valoraciones individuales, se puede considerar que en su conjunto *#ArteMedieval* ha resultado una actividad interesante, motivadora para el alumnado y que, a su vez, ha permitido trabajar hasta cinco competencias clave. Además, ha involucrado a alumnos de diversos niveles educativos, presentándose como un campo de pruebas para aquellos que, en un futuro próximo, se dedicarán a la docencia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, S. (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- González, C. (2017). *#Renacimiento, una experiencia de aprendizaje en Twitter*. *Iber*, (87) En prensa.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Llobet, C. (2010). Enseñar y aprender historia del arte en la educación primaria. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (1.a ed., p. 370). Madrid: Síntesis.
- Pérez-Martínez, V. M. (2013). Integración del aprendizaje colaborativo en las redes sociales. *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia*, (May), 1-11.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2010). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.

¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR CIENCIAS SOCIALES? REFLEXIONES DE UN GRUPO DE ALUMNADO GITANO SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

Montserrat Yuste Munté

*Dpto. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
Montserrat.Yuste@uab.cat*

Eduard Mondèjar Torra

*Departamento de Pedagogía
Universitat de Girona
eduard.mondejart@udg.edu*

1. INTRODUCCIÓN

Ya hace décadas que la pedagogía crítica reivindica una educación que no reproduzca las desigualdades sociales, sino que las transforme. Una educación que tenga como protagonistas a una escuela que promueva una mayor participación democrática (Apple, 1986) y a un profesorado que actúe como un verdadero intelectual comprometido (Giroux, 1988). La finalidad de esta educación debería ser, según nuestra opinión, la superación de uno de los aspectos de la “educación bancaria” y de su falsa visión de los hombres que señalaba Freire, que es la dicotomía inexistente entre los hombres y el mundo, que se basa, en palabras del mismo autor, en “Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (Freire, 2012:66).

La formación de una ciudadanía democrática tiene pues un gran protagonismo cuando hablamos de la educación en general y muy especialmente cuando focalizamos en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Tal y como afirma Santisteban, “la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a la educación democrática. En este sentido, la escuela no sólo debe socializar e instruir, sino que también debe formar el pensamiento social y las capacidades para actuar de manera autónoma y responsable” (2011:64). Y es por este motivo que “en el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en el mundo (2009:13).

Éste protagonismo también lo vemos en el currículum de educación secundaria obligatoria catalán en lo referente al ámbito social (Generalitat de Catalunya, 2015), cuando señala que se debe dotar al alumnado de aquellas herramientas que les permitan “entendre el món i per esdevenir persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi”¹ (p. 1), y adquirir unos conocimientos que les capaciten para “situar-se en el món i desenvolupar una consciència ciutadana que els permeti intervenir en un futur en la vida laboral, social, cívica i política”² (p. 1). Una conciencia ciudadana que es clave para el ejercicio de la democracia.

Centrándonos en el plano europeo, la propia Unión Europea insiste en la importancia de una educación para la ciudadanía que promueva el compromiso y la participación democrática:

Los países europeos necesitan ciudadanos comprometidos con la vida social y política, tanto para asegurar que prosperan los principios democráticos básicos, como para fomentar la cohesión social en un tiempo en el que la diversidad social y cultural va en aumento. Para que pueda aumentar el compromiso y la participación, los ciudadanos deben contar con los conocimientos, destrezas y actitudes adecuados (Eurydice, 2012).

Vemos pues la importancia de la formación para una ciudadanía democrática, pero, ¿es esta alcanzable cuando la propia práctica educativa es homogénea e excluye a determinado tipo de estudiantes por razones étnicas? Un estudio llevado a cabo por las investigadoras Montserrat Yuste y Montserrat Oller en el año 2015 con alumnado de primaria demostró que, aunque el currículum señale como prioritaria la inclusión de todas las culturas, raramente éstas aparecen en los libros de texto -que continúan siendo los materiales didácticos más utilizados por el profesorado (Yuste & Oller, 2015). Las minorías étnicas como la que forman el colectivo gitano continúan sufriendo un grave proceso de invisibilidad cultural el cual tiene profundas consecuencias negativas, tal y como advierten Sánchez, Fernández, García, Oliver y Sordé (2010).

2. LA REALIDAD EDUCATIVA DEL ALUMNADO GITANO

La población gitana constituye uno de los grupos más vulnerables del conjunto de la población europea y una de las comunidades que presenta un mayor índice de abandono escolar, con una cifra superior al 26,4% (García, 2015).

1 Traducción de los autores: “entender el mundo y para convertirse en personas capaces de intervenir activa y críticamente en la sociedad plural, diversa y en cambio”.

2 Traducción de los autores: “situarse en el mundo y desarrollar una conciencia ciudadana que les permita intervenir en un futuro en la vida laboral, social, cívica y política”.

Según datos publicados por la fundación del secretariado gitano, la exclusión de la población gitana en lo referente al ámbito educativo afecta a un 36,7 de la población gitana frente al 7,7 del resto de la población, y la tasa de fracaso escolar asciende al 64,4% (FSG-Fundación del Secretariado Gitano, 2013). Para ser más precisos, y basándonos en los datos del propio Ministerio de Educación, durante el curso 2012-2013 el 64,4% de los chicos y chicas gitanos de entre 16 y 24 años no obtuvieron el título de graduado en ESO en el conjunto del Estado español. Solo un 3,4% de la población gitana cursaba bachillerato en las mismas fechas, y el abandono escolar prematuro alcanzaba el 63,7% de los jóvenes gitanos con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años (FSG-Fundación del Secretariado Gitano, 2013a).

Tal y como indica Farkas (2014), “Even if they finish primary school, very few European Roma make it to secondary or tertiary education. Disadvantage experienced by a vast majority of Romani children may perpetuate the difficult life-circumstances in adulthood”³ (p. 5). Y esta deficiencia en su educación repercutirá no solo en su participación democrática sino también en la de sus propios padres: “Substandard education in and of itself endangers Romani individuals’ effective participation in democratic communities and diminishes their prospects on the employment market. Uneducated Roma parents will find it very difficult to provide the assistance to their children to learn and participate in society on a par with their non-Roma counterparts”⁴ (p. 5).

En el ámbito catalán, y con el fin de iniciar un camino que pusiera freno a esta discriminación, el Parlament de Catalunya dictó dos importantes resoluciones: 1. Resolución 1066/VI sobre el reconocimiento de la identidad del pueblo gitano y el valor de su cultura y 2. Resolución 1045/VI, que instaba al Govern de la Generalitat a diseñar y aplicar un plan integral del pueblo gitano. De ellas se derivó un estudio en profundidad sobre la población gitana de Cataluña⁵, que puso al descubierto que el 11,4% de la población gitana no sabía ni leer ni escribir, el 80% había abandonado la escolarización antes de los 14 y sólo un 0,2% había conseguido concluir estudios de tercer grado (Sánchez, 2005).

3 Traducción de los autores: “Incluso si terminan la escuela primaria, muy pocos romaníes europeos llegan a la educación secundaria o terciaria. La desventaja experimentada por una gran mayoría de los niños romaníes puede perpetuar las difíciles circunstancias de la vida en la edad adulta”.

4 Traducción de los autores: “La educación inferior en sí misma pone en peligro la participación efectiva de las personas romaníes en las comunidades democráticas y disminuye sus perspectivas en el mercado laboral. A los padres romaníes sin educación les resultará muy difícil prestar asistencia a sus hijos para aprender y participar en la sociedad a la par de sus homólogos no romaníes”.

5 Este estudio, que tenía como objetivo señalar elementos para la superación social del pueblo gitano, aportó datos relevantes sobre la situación de la población gitana de Cataluña en el ámbito de la vivienda, la salud, el trabajo y la educación (García, 2015).

Basándose en este informe, se diseñó el “I Plan Integral del pueblo gitano de Cataluña”⁶ el cual, según nos explica García (2015), “fue el primer plan interdepartamental que contenía políticas públicas específicas dirigidas a la comunidad gitana y que contaba con asignación presupuestaria para su implantación” (p. 22), con actuaciones previstas en los ámbitos sociales de educación, trabajo, vivienda y salud. Uno de los objetivos relacionados con el ámbito educativo de este plan era “Incrementar el número de estudiantes que cursan estudios postobligatorios y universitarios” y una de las medidas adoptadas para su consecución fue la “Formación para el acceso a la Universidad para mayores de 25 años (Grupo de Acceso a la Universidad)” (Generalitat de Catalunya, 2014:33). De esta manera, y siguiendo con la recomendación de la propia Comisión Europea, se iniciaba así un programa de educación que había de dar una segunda oportunidad al alumnado gitano, al mismo tiempo que se promocionaba el apoyo al profesorado en lo referente a su formación y a su capacidad de innovación en cuanto a metodologías de enseñanza (European Commission, 2011).

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Los protagonistas de nuestra indagación fueron un total de 13 alumnos adultos gitanos -todos hombres- de entre 23 y 38 años que cursaban o habían cursado recientemente el curso de acceso a la universidad para mayores de 25 años mencionado en el apartado anterior. Ocho de ellos eran empleados activos, la mayoría trabajadores del tercer sector y desempeñaban tareas como la venta ambulante, la manipulación de metales -o chatarrería-, tareas de limpieza o bien de mediación intercultural.

La pregunta a partir de la cual parte esta investigación es: ¿Qué opinión tiene un grupo de alumnado adulto gitano sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales? Y a partir de esta cuestión nos planteamos los siguientes objetivos de investigación: 1. Indagar en el tipo de enseñanza de Ciencias Sociales recibida por un grupo de alumnado adulto gitano durante su infancia y en la actualidad, para ver si su percepción sobre la materia y sobre la metodología ha variado, 2. Recoger sus reflexiones sobre cómo creen que debería ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los supuestos de los que partíamos eran: 1. Una educación excluyente provoca en el alumnado una pérdida de sentido a la hora de aprender y fracaso escolar. 2. El trabajo de los contenidos de Ciencias Sociales a partir de metodologías basadas en la problematización y en la interacción permite que el alumnado recupere el sentido del aprendizaje y que desarrolle las capacidades necesarias para el ejercicio de una ciudadanía activa.

⁶ Para más información: <http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/Info-general-PIPG>

Se trata de una investigación educativa, que se enmarca en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, puesto que nos fijamos en la interrelación de los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje (Pagès, 1997) y que tiene un posicionamiento crítico, ya que, en palabras de Cohen, Manion y Morrison, “Its intention is *transformative*: to change society and individuals to social democracy” (2011:31).

Los instrumentos para la obtención de los datos necesarios para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, objetivos y supuestos fueron el cuestionario, con una combinación de preguntas cerradas y abiertas y una entrevista en profundidad. Las respuestas obtenidas con ambos instrumentos serían analizadas mediante una metodología mixta con predominio de la metodología cualitativa.

4. VISIÓN DE UN GRUPO DE ALUMNADO ADULTO GITANO SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para dar respuesta al *primer objetivo* de nuestra investigación, que era *Indagar en el tipo de enseñanza de Ciencias Sociales recibida por un grupo de alumnado adulto gitano durante su infancia y en la actualidad, para ver si su percepción sobre la materia y sobre la metodología ha variado*, el primer paso que dimos fue preguntarles por el **tipo de educación recibida durante su infancia**, para ver de dónde partían en lo referente a su opinión sobre la disciplina de Ciencias Sociales⁷.

Cuando se apela a los recuerdos de su etapa escolar -en relación con el aprendizaje recibido-, la mayoría recuerda esta etapa de manera negativa o “Como una pérdida de tiempo” (A11_min. 5.16). Los motivos que argumentan son varios:

- a) Bajas expectativas por parte del profesorado: “Los profesores que daban Ciencias Sociales [...] no te animaban a seguir estudiando” (A13_min. 5.16).
- b) Discriminación por su condición cultural: “Sería por el tema de la discriminación [...] siempre vas a una clase ‘b’ o a cualquier tipo de clase que estas fuera de lo que sería el nivel normal y claro, te pasa igual [se refiere a que el profesorado no cree en ti] [...]. Yo he aprendido más de Geografía e Historia estando aquí [se refiere al curso de acceso] que lo que aprendí en la escuela” (A11_min. 6.08). “Mi padre peleaba porqué a mí me pasaban de curso

7 Hay que señalar que la mayoría de ellos -12 de los 13 alumnos- habían estado escolarizados toda su infancia -de los 3-4 años a los 12-16.

- sin aprobar [...]. Yo mientras que no hiciera mucho ruido importaba bien poco lo que estudiara o lo que dejara de estudiar” (A11_min. 7.51).
- c) Deficiencias en lo referente a la metodología de enseñanza utilizada por el profesorado: “[...] el sistema académico que se utilizaba entonces [...] no era pragmático, no servía para que los estudiantes menos rápidos aprendiéramos” (A12_min. 6.58). Cuando les preguntamos sobre la metodología de enseñanza de sus profesores de Ciencias Sociales sus respuestas fueron que siempre seguían el libro de texto, nunca les hacían participar en clase y nunca trabajaban en grupo. De sus respuestas deducimos que el tipo de enseñanza que recibieron fue predominantemente conductista y transmisiva.

El resultado de este tipo de enseñanza es una visión negativa de la disciplina que no les gustaba, nos explica uno de ellos, “porqué no entendía para que servía realmente, creía que era información irrelevante que no me servía para nada” (A12_min. 8.30) y una pérdida profunda de sentido para aprender Ciencias Sociales.

Posteriormente indagamos en el **tipo de enseñanza de Ciencias Sociales que reciben en la actualidad**, para ver si su percepción sobre la materia y sobre la metodología de enseñanza había cambiado respecto a la percepción que tenían de ellas en su infancia.

Cuando les preguntamos si les gusta aprender Geografía e Historia, todos ellos afirman que sí. Los argumentos que exponen para justificar su respuesta son variados:

- a) Porqué les ayuda a situarse y a comprender el mundo en el que viven y a anticiparse a lo que pueda suceder en el futuro: “[Aprender Geografía e Historia le ayuda a ver que] todos formamos parte de esto...” (A12_min. 3.41). Otro afirma que “Te sitúa dentro del mundo... [y te ayuda a] darte cuenta de las cosas y anticiparte a lo que pueda pasar en un futuro” (A11_min. 1.48).
- b) Porqué les permite interpretar la realidad social: “Es como una base en donde se mueve el contexto social... La Geografía y la Historia expone esa base para poder interpretar la sociedad” (A12_min. 2.32).
- c) Como base para el propio desarrollo personal: “[Aprender Geografía e Historia le permite] desde interpretar una noticia de la televisión al propio desarrollo personal y profesional [...]. Me ha ayudado mucho a desarrollar todas las áreas de mi vida” (A12_min. 3.46). “Yo en mi caso a nivel personal crecer un poquito más [...] y luego poder ayudar a mis primos que son pequeñitos a la hora de hacer exámenes” (A13_min. 4.00).

Cuando les preguntamos por la metodología de enseñanza aprendizaje que reciben en la actualidad, los resultados son los que podemos ver en la tabla siguiente:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	NO SABE /NO CONTESTA
El profesor explica siguiendo el libro de texto	62%	15%	23%	0%	0%	0%
El profesor utiliza otros materiales aparte del libro de texto (videos, mapas...)	62%	0%	15%	0%	0%	23%
El profesor nos hace preguntas sobre lo que va explicando, y nos hace participar en clase	85%	0%	7,5%	7,5%	0%	0%
Solemos trabajar en grupo y nos ayudamos a entender mejor el tema	31%	38%	23%	8%	0%	0%
Partimos de problemas actuales para explicar los temas de clase	46%	23%	23%	0%	0%	8%
Hacemos debates y vemos diferentes perspectivas contrapuestas para discutir sobre situaciones actuales	31%	15%	23%	15,5%	15,5%	0%
Los temas que damos en clase están conectados con nuestro día a día	54%	23%	23%	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia

A partir de estos datos podemos ver cómo, aunque trabajan con el libro de texto, los profesores de Ciencias Sociales hacen uso de otros recursos didácticos, les invitan a participar en clase, los hacen trabajar en grupo y parten de problemas actuales a la hora de impartir Ciencias Sociales. Esta variación en la metodología de enseñanza ressignifica y da un nuevo sentido al aprendizaje de las Ciencias Sociales, activando al mismo tiempo su interés y motivación por una disciplina cuyos contenidos ya no ven como desconectados de su vida e inútiles, tal y como sucedía en su infancia.

Centrándonos en el *segundo objetivo* de nuestra investigación, que era *Recoger sus reflexiones sobre cómo creen que debería ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*, les preguntamos directamente sobre **cómo creen, como alumnos pertenecientes a una minoría cultural, que debería ser éste proceso de enseñanza-aprendizaje**, y sus respuestas son las que podemos ver a continuación:

- a) Hay que visibilizar la historia del pueblo gitano: “Lo que tenemos que intentar también es que, dentro de esta historia, el pueblo gitano también ha estado, y en ningún momento se habla de ello [...]. Que se incluya dentro de los libros de texto la parte gitana” (A11_min. 4.28).
- b) El profesorado debería estar más atento a las particularidades de cada alumno y debería ser más empático: “El profesor perfecto es aquel que no sólo es maestro y enseña, sino que sabe entender el perfil de cada alumno” (A12_min. 15.34). “[Haciendo referencia a su infancia] Me hubiese gustado una persona que hubiera tenido más empatía y me hubiese explicado de una manera más personalizada” (A12_min. 12.02).
- c) El alumno ha de tener más protagonismo: “Yo pienso que las dinámicas de grupo son imprescindibles en una clase [...] hacer partícipes a todos los niños [...]. A ellos se les puede quedar mejor, se les hace más fácil [...]. Dándoles el tostón pues como que no se enteran” (A11_min. 13.28). “Se comunican entre ellos [...] en conjunto” (A11_min. 13.33).
- d) Debe usarse más el juego como vía de motivación: “Que puedan aprender mediante el juego [...], no tanto memorizar” (A13_min. 14.02). “Un niño cuando se divierte es capaz de recoger muchísimo más que cuando se le enfrenta” (A11_min. 14.55).
- e) Los padres deben estar activos en lo referente al proceso de aprendizaje de sus hijos: “Mucha parte la forman los padres en casa, también... Yo ahora tengo una hija [...]. Yo sé que cuando ella empiece el cole me gustaría estar casi siempre si puedo intentando ayudarla, preguntarle, que yo eso no lo tuve. [Cuando él era pequeño] te buscabas la vida solito, sin que tus padres te preguntaran nada” (A13_min. 17.30).
- f) Hay que potenciar la figura del referente: “Los referentes [...]. Yo me apunté a la biblioteca porque otro se apuntaba. Ese papel se tiene que fortalecer más” (A12_min. 18.07).

Vemos pues como apelan a la necesidad de que se la visibilice su cultura -tradicionalmente invisibilizada, sobretodo en los libros de texto-, a que se forme al profesorado para que sea más empático y tenga en cuenta las particularidades de cada alumno, a que éste alumnado tenga más protagonismo en el proceso de aprendizaje, a que se utilicen otras metodologías como la del juego, a que se involucren más los padres y a que se potencie la figura del “referente”.

5. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos, llegamos a la conclusión que una educación que no tenga en cuenta la heterogeneidad del alumnado y donde éste no sea el protagonista de su aprendizaje, será una educación que genere fracaso escolar y exclusión. Tal y como hemos podido constatar después de analizar los referentes teóricos consultados y los datos proporcionados por los protagonistas de este trabajo, la invisibilidad de la minoría étnica gitana los excluye del sistema educativo y por ende de la sociedad, dificultando su participación democrática y su desarrollo como ciudadanos de pleno derecho, con los mismos deberes y oportunidades que los demás.

Nuestra principal tarea como profesores de Ciencias Sociales debería ser ayudar a nuestro alumnado a formarse como ciudadanos de un sistema democrático pero, ¿cómo hacerlo sin incluir sus voces? En este trabajo hemos pretendido dar voz a un grupo de alumnos gitanos adultos sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales con el fin de conocer aquello que como profesores de Ciencias Sociales hacemos bien y aquello que no. A través de sus respuestas constatamos que lo que la disciplina de la Didáctica de las Ciencias Sociales hace años que viene reivindicando, que es la necesidad de un cambio tanto en los contenidos -que deben incluir todas las voces- como en las metodologías de aprendizaje -que deben partir de problemas sociales y hacer uso de aquellas estrategias que fomenten la interacción y la cooperación.

Tal y como afirmaba Calvo Buezas (1989), la escuela es un potente agente socializador, y la manera como trabajemos los que nos dedicamos a la educación facilitará o dificultará la convivencia de todos aquellos a los que educamos. De nosotros depende pues como se desarrolle la sociedad en la que vivimos y de la que formamos parte...

6. BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Calvo, T. (1989). *Los Racistas son los otros: gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York : Routledge.
- European Commission. (2011). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An EU Framework for National Roma Integration. Strategies up to 2020*. Brussels.

- Eurydice. (2012). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Farkas, L. (2014). *Report on discrimination of Roma children in education*. Brussels.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FSG-Fundación del Secretariado Gitano (2013a). *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Madrid: MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- FSG-Fundación del Secretariado Gitano (2013b). *Informe anual FSG 2012*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- García, T. (2015). *Impacto político de la investigación europea sobre el pueblo gitano: el caso del Plan Integral del pueblo gitano de Cataluña*. Universidad de Granada.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Plan integral del pueblo gitano de Cataluña 2014-2016*. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. Currículum d'educació secundària obligatòria per al curs 2016-2017, àmbit social, segons DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (2015).
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Wesport: Bergin & Gaiver Publishers Inc.
- Pagès, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. En *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 209–226). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Sánchez, M. (2005). *Estudi sobre la població gitana de Catalunya. Informe final*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Direcció General de Serveis Comunitaris, Departament de Benestar i Família.
- Sánchez, M., Fernández, M., García, R., Oliver, E., & Sordé, T. (2010). ROM-IN: Participació de la joventut gitana cap a la inclusió social. *E-Quaderns*, 8, 1–40.
- Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12–15.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63–84). Madrid: Síntesis.
- Yuste, M., & Oller, M. (2015). ¿Cómo podemos visibilizar a las minorías étnicas y culturales en las clases de primaria? Líneas predominantes y propuestas alternativas. En A. M. Hernández, C. R. García, & 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. 345–352). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

LA EMPATÍA Y EL TRABAJO DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES DE PRIMARIA

Montserrat Yuste Munté

*Dpto. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Montserrat.Yuste@uab.cat*

Eduard Mondèjar Torra

*Dpto. de Pedagogía
Facultat d'Educació i Psicologia
Universitat de Girona
eduard.mondejart@udg.edu*

Montserrat Oller Freixa

*Dpto. de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona
montserrat.oller@uab.cat*

1. EMPATÍA, ALTERIDAD Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Ya desde el último tercio del siglo pasado podemos encontrar numerosos estudios centrados en destacar la influencia que los centros educativos pueden tener en la construcción de la sociedad, situándolos en el centro de las miradas y analizando sus actuaciones encaminadas a conseguir una sociedad más justa. De entre estos estudios destacan las aportaciones de autores como Paulo Freire y Donaldo Macedo (1989), Michael Apple (junto a Beane, 1995), Henry Giroux (1988), Ramón Flecha (1997), entre otros. Desde diferentes perspectivas y ámbitos de estudio todos ellos coinciden en destacar que una educación democrática, capaz de crear conciencia crítica en el alumnado, será una de las principales vías para la consecución de una sociedad más justa e igualitaria.

Vemos pues cómo desde diferentes ámbitos y disciplinas se promueve y defiende el aprendizaje de la democracia y de sus valores. Ya sea desde la educación de personas adultas en niveles de alfabetización (Freire & Macedo, 1989) o desde las diferentes prácticas educativas llevadas a cabo desde las escuelas (Apple & Beane, 1995), la incorporación de un currículum educativo crítico es señalado como elemento clave para el fomento de valores propiamente democráticos, señalando también la necesidad de incorporar la realidad social de la comunidad como vía para favorecer el aprendizaje crítico del alumnado. Tam-

bién coinciden en el objetivo de dicho aprendizaje -es decir, el sentido y objetivo que debe tener una educación democrática-, que es la transformación social hacia una ciudadanía más justa y democrática.

En este trabajo queremos destacar el valor de la alteridad como uno de los pilares de la democracia, bajo la idea de que el trabajo de la alteridad ayuda a visibilizar todos los colectivos sociales y todas las culturas desde un plano de igualdad, de convivencia y de respeto. Y la empatía –o el ponerse en el lugar del otro- es un elemento clave para entender al otro.

El desarrollo de la empatía de los niños y niñas está estrechamente ligado a su capacidad de pensamiento crítico así como a su participación en una sociedad democrática y plural (Dulberg, 2002) porqué, tal y como afirman Barton y Levstik (2004), el reconocer nuestras perspectivas y la de los otros es indispensable cuando se vive en democracia. La empatía se convierte pues, en una señal inequívoca de la salud de esta democracia (VanSledright, 2001) y como afirma Rifkin (2010), en la propia alma de esta democracia.

También hay que destacar que el desarrollo de la empatía es una de las demandas educativas actuales más significativas y necesarias (Ampuero, Miranda, Delgado, Goyen, & Weaver, 2013) y, tal y como sostiene Dhond:

[...] dada la naturaleza de la asignatura, le corresponde a las ciencias sociales asumir la mayor responsabilidad en lo relativo a alentar a los alumnos a pensar de forma crítica acerca de los temas públicos, sociales y personales, y acerca de otras cuestiones que ocupan a la sociedad (Dhond citado por Pipkin, 2009:22).

Son muchos los autores que sostienen que la finalidad más importante de las ciencias sociales es la educación para una ciudadanía democrática (Oller & Santisteban, 2011) y la empatía, dentro de este proceso de aprendizaje, tiene un papel clave: “[...] democratic citizenship requires not only being able to think critically and politically, it also requires a caring attitude, empathy and commitment” (Ten Dam & Volman, 2004:371). Los resultados educativos deseables deben ser ayudar a los niños y jóvenes a ser ciudadanos eficaces, capaces de razonar con ética y de actuar en beneficio de todos (Paul & Elder, 2005).

Esta tarea no será fácil pues, tal y como nos indican Oller y Santisteban (2011), la educación para una ciudadanía democrática “implica ayudar a los alumnos a pensar en la sociedad en la que viven, argumentar y justificar las opiniones, comprender puntos de vista de otras personas y dar coherencia a la propia actuación social en función de sus ideas” (p. 316). Hará falta pues, “ayudar al alumnado en el proceso de socialización, entendido no sólo como integración o adaptación al entorno en el que viven, sino desarrollando, también, una dimensión crítica, creativa y transformadora de la sociedad, es decir enseñar a ejercer la ciudadanía” (Oller & Santisteban, 2011:316).

Con todo esto vemos como la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede separarse del aprendizaje de los valores democráticos, siendo el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía elementos clave para su consecución.

2. EL TRABAJO A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA EMPATÍA DEL ALUMNADO Y SU COMPRESIÓN DEL “OTRO”

Ya a principios del s. XX el filósofo y pedagogo John Dewey señalaba la estrategia de la problematización como motor de la capacidad de pensamiento (Dewey, 2007), que ayuda al mismo tiempo a romper con la verticalidad de las disciplinas mientras promueve la confrontación de opiniones y razonamientos (Paul, 1985). Esta confrontación fomenta el tener en cuenta diferentes perspectivas, así como el identificar y analizar los propios valores y los de los demás (Oller, 2011). De esta manera, la selección de un acontecimiento que presente múltiples y diversas perspectivas “enables students to develop skills in perspective consciousness and critical thinking as they come to appreciate how people’s cultural, economic and political lenses shape their actions and worldviews” (Merryfield & Kasai, 2010:166).

Nuestra investigación se enmarca en una conceptualización del currículum de ciencias sociales centrado en problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas¹. El trabajo de las ciencias sociales a partir de situaciones problemáticas ha sido reivindicado desde hace décadas como una de las estrategias que ayuda al desarrollo del pensamiento social y crítico del alumnado (Santisteban, 2009; Stanley, 1991). Tal y como afirma Santisteban (2009): “En el aula debemos promover en el alumnado las habilidades necesarias para que se cuestione lo que sucede en el mundo. Ésta es la base del pensamiento científico y social” (p. 13). Pagès (1997) añade que los alumnos habrán aprendido a ser pensadores críticos cuando compartan sus conocimientos sociales a través del diálogo y los apliquen a su vida y a la toma de decisiones. Este esfuerzo los llevará también a desarrollar su conciencia democrática.

3. ¿SON EMPÁTICOS LOS ALUMNOS DE CICLO SUPERIOR DE PRIMARIA?

La investigación que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia relacionada con la capacidad de empatía del alumnado de primaria de Cataluña². Se trata de una investigación que aún está en curso y de la que sólo

1 Esta ha sido una de las principales líneas de investigación del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales GREDICS –Grupo de Investigación Consolidado 2014SGR1384 reconocido por la Generalitat de Catalunya-, del cual forman parte la investigadora Montserrat Yuste y la Doctora Montserrat Oller.

2 Esta investigación está siendo llevada a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, y forma parte de la tesis doctoral de la investigadora Montserrat Yuste titulada “La Empatia i l’Ensenyament-Aprenentatge de les Ciències Socials a l’Educació Primària a Catalunya”, dirigida por la Doctora Montserrat Oller.

mencionaremos una parte, relacionada con la capacidad de empatía social del alumnado –más concretamente, con su capacidad de ponerse en el lugar de aquellos que viven situaciones de desigualdad, vulnerabilidad e injusticia social (Segal, 2011).

En este sentido, se escogió la problemática social de los refugiados, ya que nos proporcionó un contexto en el convergen multiplicidad de perspectivas y puntos de vista, cosa que nos permitió, a su vez, indagar en la capacidad empática del alumnado.

Partiendo de la pregunta *¿Qué nivel de empatía muestra el alumnado de ciclo superior de primaria de Cataluña ante un problema social actual?*, nos planteamos el siguiente objetivo de investigación: Averiguar el nivel de empatía social del alumnado ante el problema que plantea la llegada masiva de inmigrantes a las costas mediterráneas. Los supuestos de los que partíamos eran: 1. La capacidad de empatía social del alumnado está estrechamente relacionada con el desarrollo de sus habilidades verbales y sociales y 2. Determinados posicionamientos son una consecuencia directa de las propias vivencias escolares, familiares y sociales del alumnado, y de la influencia de los medios.

El instrumento para la obtención de los datos necesarios para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, objetivos y supuestos fue el cuestionario, con una combinación de preguntas cerradas y abiertas las respuestas a las cuales serían analizadas utilizando simultáneamente métodos cualitativos y cuantitativos.

Se trata de una indagación que se sitúa en el campo de la investigación educativa, dirigida a la búsqueda de nuevos conocimientos que ayuden a comprender los procesos educativos y a mejorar la educación (Bisquerra, 2004). Se trata también de una investigación que se enmarca en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de carácter global y holístico, que interrelaciona alumnado, profesorado y contenidos, con la finalidad de comprender qué sucede en las aulas y porqué³ (Pagès & Santisteban, 2011b). Y por último, destacar que su posicionamiento es crítico, puesto que la finalidad última de la investigación es analizar la realidad para transformarla (Pagès & Santisteban, 2011a).

La muestra con la que trabajamos estaba formada por un total de 148 alumnos⁴ -79 niños y 69 niñas- de diez escuelas diferentes, seleccionadas en función de su ubicación, centrándonos en aquella área donde se agrupaba el mayor número de población catalana, que corresponde con el área que ocupan las comarcas próximas a Barcelona; del número de habitantes de dichas poblaciones escogiendo escuelas de poblaciones con más de un millón de habitantes y de

3 Uno de los índices temáticos de la investigación en educación que marca la OCDE (1996) y que se corresponde tanto con los objetivos de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales como con nuestra investigación es la indagación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes.

4 De los 148 cuestionarios recogidos, solo se analizaron 145. Los tres restantes quedaron invalidados por contener menos del 5% de las respuestas.

escuelas que no superaran los mil y, por último, de la tipología, escogiendo aquellas que siguieran el modelo educativo estándar así como otras que siguieran proyectos educativos particulares.

TABLA 1. LOS CENTROS Y EL ALUMNADO

ESCUELA	LOCALIZACIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS
Núm. 1	Ámbito territorial de Barcelona (ciudad con más de un millón de habitantes)	21
Núm. 2	Comarca del Vallés (ciudad con más de 200.000 habitantes)	22
Núm. 3	Comarca del Maresme (ciudad con menos de 200.000 habitantes)	23
Núm. 4	Área metropolitana de Barcelona (ciudad con menos de 200.000 habitantes)	26
Núm. 5	Comarca de Osona (ciudad con menos de 50.000 habitantes)	22
Núm. 6	Comarca de la Selva (municipio con menos de 10.000 habitantes)	23
Núm. 7-10	Comarca del Valle de Aran (4 municipios con menos de 1000 habitantes)	11

Fuente: elaboración propia.

Para la indagación de la capacidad de empatía social del alumnado analizamos dos preguntas abiertas, que venían acompañadas de una noticia de periódico que llevaba por titular: “Llegan tres pateras con veinte inmigrantes a Torrevieja⁵” y que explicaba cuándo, cómo y dónde estos inmigrantes habían sido interceptados por el Servicio Marítimo de la Guardia Civil y en qué estado se encontraban⁶. Las respuestas fueron categorizadas según 3 niveles:

5 Se trata de una noticia aparecida en el periódico digital catalán *El Punt Avui* el día 11 de setiembre del 2014.

6 Tal y como afirman Kennedy et al. (1991) el uso de otros materiales aparte del libro de texto como los periódicos o los artículos, pueden ayudar al trabajo mediante el uso de problemas. Es por este motivo que elegimos una noticia de prensa de actualidad como instrumento para contextualizar la problemática sobre la que queríamos indagar.

TABLA 2. NIVEL DE EMPATÍA SOCIAL DEL ALUMNADO

Nivel 1	Los alumnos no muestran capacidad de empatía social.
Nivel 2	Los alumnos muestran capacidad de empatía social, pero sin conectar con la problemática que se esconde detrás de la situación que les planteamos.
Nivel 3	Los alumnos muestran capacidad de empatía social, conectando con la problemática que se esconde detrás de la situación que les planteamos.

Fuente: Elaboración propia

En relación con la valoración de esta pregunta, los resultados son los que podemos ver en la tabla siguiente:

TABLA 3. VALORACIÓN DEL NIVEL DE EMPATÍA SOCIAL DEL ALUMNADO

PREGUNTA	Nº DE RESPUESTAS			
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	NS/ NC/ R.E*.
¿Por qué crees que estos inmigrantes se juegan la vida viajando en una patera?	8	13	90	34
Y, ¿Qué harías tu si te encontraras en su situación?	6%	9%	62%	23%

Fuente: Elaboración propia.

*No Sabe/ No Contesta/ Respuesta Errónea

Algunas de las respuestas dadas por los alumnos y que vienen a justificar cada uno de los diferentes niveles son las que presentamos a continuación:

TABLA 4. JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS DIFERENTES NIVELES DE EMPATÍA SOCIAL DEL ALUMNADO

¿Por qué crees que estos inmigrantes se juegan la vida viajando en una patera? Y, ¿Qué harías tu si te encontraras en su situación?		
RESPUESTA		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Alumno núm. 9: “Me da pena, pero cada uno tiene su vida, país, y no tenemos porqué traer gente de otros países para que tengan trabajo, nos quiten el dinero y otros españoles no trabajen, no tengan suficiente dinero... ;;Algunos somos un poco tontos por traer gente!!! ;; Y que algunos traigan el ébola!!! ;;Los salvaría allí en algún sitio donde se pueda hacer pero en España no!!!</p>	<p>Alumno núm. 11: Los inmigrantes viajan en patera “Para explorar mundo”.</p>	<p>Alumno núm. 33, un inmigrante se juega la vida “Porqué en su país es muy pobre o está en guerra”.</p>
<p>Alumno núm. 18, él, si estuviera en el lugar de uno de estos inmigrantes, lo que haría sería “seguir con mi vida, dejar en paz a la otra gente y si quiero viajar viajo en avión”.</p>	<p>Alumno núm. 29, los inmigrantes emprenden estos viajes tan peligrosos “Porqué tienen familia allí”.</p>	<p>Alumno núm. 70, lo hacen “Porqué en su país se vive muy mal y buscan trabajo para ayudar a su familia”.</p>
<p>Alumno núm. 49, los inmigrantes se juegan la vida “Porqué no les dejan viajar en un barco más grande”</p>	<p>Alumno núm. 67, “Porqué no les gusta su país”.</p>	<p>Alumno núm. 121, “Lo hacen porqué son tan pobres que creen que aquí estarán mejor, y cómo están tan desesperados hacen lo que sea para llegar aquí”.</p>
<p>Alumno núm. 54, piensa que estos inmigrantes hacen lo que hacen, simplemente, “Porqué no tienen ninguna cosa más que hacer”.</p>	<p>Alumno núm. 123, “Porqué ellos creen que España es el paraíso”.</p>	<p>Alumno núm. 135, se juegan la vida “Porqué quieren tener un futuro mejor y trabajar y tener una buena sanidad y sobretodo salud y enviar dinero a sus familiares”.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como podemos apreciar, ante problemáticas sociales que muestran de manera clara la vulnerabilidad de las personas en ciertas situaciones que se podrían considerar como injustas, o no provocadas por ellos mismos sino por circunstancias ajenas a ellos –en este caso, el haber nacido en ciertas zonas del planeta-, casi dos terceras partes del alumnado –un 62%- se posiciona en el valor más alto de empatía social. Un 9% muestra esta capacidad, pero sin conectar con la problemática social que hay detrás de la acción planteada y un 6% no muestra tener esta capacidad. Y un no menos significativo 23% del alumnado o bien no responde o bien da una respuesta que no tiene nada que ver con lo que se les preguntaba.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Una vez analizados los datos, y comparándolos con otros resultados de empatía social del alumnado entrevistado –donde analizábamos su nivel de empatía ante situaciones problemáticas, pero de carácter más local⁷-, llegamos a la conclusión que su empatía social baja considerablemente –a poco más del 60%- cuando tienen que conectar la situación de vulnerabilidad con una problemática social actual de carácter global, como es el caso de la emigración forzada que les presentábamos.

Tal y como indica Hoffman (1992, 2002), es a finales de la infancia y principios de la adolescencia cuando los niños son capaces de desarrollar una conciencia de los otros como seres con una identidad y unas experiencias vitales que trascienden la situación inmediata. Hart (2001) puntualiza que es la etapa comprendida entre los 7 y los 12 años cuando son capaces coordinar la propia perspectiva con la de los demás y anticiparse a lo que el otro puede pensar, hacer o sentir. Y añade que es a partir de los 10 años cuando el niño ya es capaz de adoptar una perspectiva mutua. Y será esta capacidad de imaginar múltiples perspectivas la que lo llevará a ser capaz de formarse una perspectiva social o, en palabras de Selman, de adoptar “In-depth and Societal-Symbolic Perspective Taking” (1980:39). Posiblemente, el hecho de que el alumnado participante en nuestra investigación se situaba en una franja de edad comprendida entre los 10 y los 12 años pueda explicar estos resultados. Debemos pensar que cuando éste alumnado alcance más edad será capaz de mostrar un nivel más alto de empatía social.

7 Éstas problemáticas de carácter local que les presentábamos eran: el maltrato de un compañero de la clase a manos de otro compañero, el caso de un hombre que se queda sin trabajo por motivos ajenos a él o el caso de la familia de un compañero de escuela que es desahuciada por no poder pagar el alquiler. Los resultados de éste análisis no serán presentados en este trabajo, pero sí que nos sirven para comparar los niveles de empatía social del alumnado ante una problemática de carácter local con los resultados de su nivel de empatía ante una problemática de carácter global.

A modo de conclusión, y aunque algunos referentes teóricos señalen el desarrollo pleno de la capacidad de empatía social del alumnado en etapas posteriores, los resultados aquí presentados indican la necesidad de hacer más hincapié en el desarrollo de la empatía para ayudar a nuestro alumnado a ponerse en lugar de los demás, así como aportarles habilidades críticas para entender las problemáticas sociales de la actualidad. Estrategias como el enfoque de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes les ayudará a ubicarse en el mundo en el que les ha tocado vivir, y estrategias como el trabajo cooperativo y la discusión fomentará la incorporación de la perspectiva del otro en su proceso de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ampuero, D., Miranda, C. E., Delgado, L. E., Goyen, S., & Weaver, S. (2015). Empathy and critical thinking: primary students solving local environmental problems through outdoor learning. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 64–78.
- Apple, M., & Beane, J. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking. En *Annual meeting of the American Educational research Association*. New Orleans, LA: ERIC Document Reproduction service N°. ED 474135.
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85–114). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Wesport: Bergin & Gaiver Publishers Inc.
- Hart, R. A. (2001). *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U. Education.

- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En Eisenberg & Strayer (Ed.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59–93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea books, SA.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. En L. Idol & B. Fly (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11–40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2010). How are teachers responding to globalisation? En W. Parker (Ed.), *Social studies today: research and practice* (pp. 165–173). London: Routledge.
- OCDE (1996). *Knowledge Bases for Educational Policies*.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 163–183). Madrid: Síntesis.
- Oller, M., & Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 315–338). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151–168). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011a). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23–40). Madrid: Síntesis.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011b). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 105–121). Madrid: Síntesis.
- Paul, R. (1985). Critical Thinking Research: A Response to Stephen Norris. *Educational Leadership*, 42(8).
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Critical Thinking Foundation.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós.
- Santisteban, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12–15.

- Segal, E. (2011). Social Empathy: A Model Built on Empathy, Contextual Understanding, and Social Responsibility That Promotes Social Justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277.
- Selman, R. L. (1980). *The Growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Stanley, W. B. (1991). Teacher competence for social studies. En J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 249–262). New York: Macmillan.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379.
- VanSledright, B. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. En O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51–68). Lanham: Rowman & Littlefield.
- XTEC. (n.d.). *Presentació Comunitats d'Aprenentatge*.