El profesorado como agente de cambio

David Parra Monserrat y Xosé M. Souto
(Coordinadores)

NAUllibres

El presente estudio se ha beneficiado de las ayudas del proyecto: Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes, Proyecto I+D de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+I (BOE 28/08/2018), con referencia PGC2018-094491-B-C32 (Años 2019, 2020 y 2021).

Los autores, 2021

© Derechos de edición:

Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A.

Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82.

C/ Periodista Badía, 10. 46010 Valencia

E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:

Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:

Podiprint

ISBN13: 978-84-18047-84-8

Depósito Legal: V-2057-2022

Nau Llibres apoya las leyes de propiedad intelectual que protegen a los creadores de contenido, fomentan la diversidad de ideas, estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo de nuestra sociedad. Gracias por comprar una edición autorizada de este libro y por no reproducir, escanear ni distribuir ninguna parte de esta obra por ningún medio sin autorización previa. De esta forma, usted está respaldando a los autores y permitiendo que Nau Llibres continúe publicando libros. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita utilizar algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 27204 45).

FOTOCOPIAR LIBROS NO ES LEGAL

Índice

Presentación. El profesorado como agente de cambio 13
Xosé M. Souto González y David Parra Monserrat

Referencias bibliográficas 18

Parte I
Las investigaciones académicas: de las rutinas a las experiencias

Cap. 1. La academia y los problemas sociales. Entre el positivismo críptico y la crítica social 23
Xosé M. Souto González y José Beltrán Llavador

Introducción 23
1. Definición del problema. Nuestras preocupaciones 24
2. Conjeturas y fundamento teórico 26
3. Marco metodológico y fuentes empleadas 29
3.1. De los datos mecánicos a las intenciones humanas. Razones para una metodología analógica 31
3.2. El contexto de producción. Las orientaciones sobre la escritura y difusión 33
4. Primeros resultados 35
5. Conclusiones abiertas 38
Referencias bibliográficas 40

Cap. 2. La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana. Algunas ideas para seguir reflexionando 43
Francisco F. García Pérez

Introducción 43
1. ¿Qué significa ser profesor/a investigador/a? 44
2. ¿Qué habría que hacer para formar a un/a profesor/a investigador/a? 46
3. ¿Por qué el enfoque de profesor/a investigador/a es el más adecuado para educar ciudadanos/as? 50
Referencias bibliográficas 54

Parte II
Las aportaciones desde la praxis escolar

Cap. 3. Lideratge per transformar un centre. La necessitat d'un projecte curricular a Xàbia..... 61
Isabel Henarejos Crespo, Benito Campo País y Diego García Monteagudo

A mode d'introducció: la formació d'un equip directiu per liderar el canvi..... 61
1. Conèixer la realitat del centre escolar: equitat i unificació de línies..... 63
2. Aconseguir la socialització dels materials i les activitats didàctiques 64
3. Iniciar el canvi metodològic: donar protagonisme a l'alumnat en el procés d'aprenentatge. El camí amb Nosaltres Proposem..... 65
4. Conclusions i projectes de futur 72
Referències bibliogràfiques 74

Cap. 4. Autonomia de centre i competències professionals per a facilitar l'aprenentatge social 77
Vicent J. Peris de Sales y Xosé M. Souto González

Introducció 77
1. Institucions docents i el seu lideratge. Projectes de direcció 79
2. El professorat i la seua actuació dins del marc institucional..... 84
3. Les competències a la praxis de la didàctica de les ciències socials..... 88
4. La conversió de les dades biogràfiques en fets escolar docents 89
5. Dels fets als conceptes. Procés de generalització d'una biografia escolar..... 91
6. Conclusions 93
Referències bibliogràfiques 94

Cap. 5. Una aproximación biográfico-narrativa a la formación docente: experiencias y desarrollo profesional de un maestro de Ciencias Sociales.. 97
David Parra Monserrat y Santos Ramírez Martínez

Introducción 97
1. El contexto educativo en los años cincuenta, sesenta y setenta: el peso de las tradiciones y la irrupción de la cultura tecnocrática 100
2. Los primeros pasos de un maestro: formación inicial y posibilidades de mejora profesional 103
3. La formación en didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto de la LGE 105
4. Las iniciativas individuales para mejorar la profesión en el área de Ciencias Sociales..... 107

5. Las propuestas innovadoras de los años ochenta: entre el espontaneísmo y el activismo 109
6. La LOGSE, entre deseos y frustraciones: la etapa crítico-reflexiva 111
Referencias bibliográficas 113

Cap. 6. Estudiar las migraciones en perspectiva histórica: una intervención didáctica para desarrollar la imaginación histórica en 4º de Educación Primaria 117
Juan Carlos Bel y Isabel Fita Carretero

Introducción 117
1. Marco teórico 119
2. Diseño de la intervención 121
3. Las percepciones de la maestra 125
4. Los aprendizajes del alumnado 127
5. Conclusiones 130
Referencias bibliográficas 131

Cap. 7. Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España 133
Néstor Banderas Navarro y Carlos Fuertes Muñoz

Introducción 133
1. Libros de texto para la historia reciente de España 134
2. Usos y abusos de los manuales escolares para enseñar el pasado traumático 138
3. Interpretar los manuales: hacia la construcción de un modelo docente crítico 143
4. Conclusiones 145
Referencias bibliográficas 146

Parte III
Nuevas perspectivas institucionales y curriculares

Cap. 8. La coordinación docente en la especialidad de Ciencias Sociales según la percepción del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria 153
Rafael Sebastiá Alcaraz y Juan García Rubio

Introducción 153
1. Metodología 157
2. Análisis 158
3. Conclusiones 165
Referencias bibliográficas 166

Cap. 9. Representaciones del futuro profesorado de Historia: de la formación teórica al análisis de la práctica docente 169
Elvira Asensi Silvestre y Carlos Fuertes Muñoz

1. Ideas iniciales y formación teórica crítica 170
2. El prácticum como laboratorio 173
3. Los límites de la formación teórica: la pervivencia de la visión metodologicista durante el prácticum 176
4. La incidencia de la formación teórica: la mirada crítica en el análisis de la práctica docente 178
5. Conclusiones 179

Referencias bibliográficas 181

Cap. 10. Posibilidades de utilización docente del libro de texto de Ciencias Sociales a partir de las actividades basadas en recursos TIC en Educación Primaria 183
Juan Carlos Colomer Rubio y Álvaro-Francisco Morote Seguido

1. El libro de texto: la omnipresencia del material de la práctica escolar 183
2. Análisis de los recursos TIC en libros de texto actuales de Ciencias Sociales 185
3. Resultados preliminares 189
4. Conclusiones y vías de mejora: un nuevo modelo de libro de texto 191

Referencias bibliográficas 193

Cap. 11. Concepciones del profesorado de Educación Secundaria en formación sobre las PAU y el comentario de obras de arte 197
Raúl López-Castelló

1. Historia del Arte, PAU y comentario de obras de arte 197
2. El estudio de las concepciones desde la formación docente para la renovación escolar 201
3. Metodología 203
   3.1. Objetivos 204
   3.2. Contexto y participantes 204
   3.3. Instrumento 205
   3.4. Tratamiento y análisis de los datos 206
4. Análisis y discusión de los resultados 207
   4.1. Concepciones en torno al comentario de obras de arte 207
   4.2. Concepciones en torno a las PAU de Historia del Arte 209
5. Conclusiones 211

Referencias bibliográficas 213

Cap. 12. ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?. 219
Jorge Sáiz Serrano

Introducción 219
1. El pensamiento histórico como vía competencial de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar 220
2. Formar en pensamiento histórico: del conocimiento disciplinar al conocimiento didáctico disciplinar 224
3. Problemas para una efectiva formación docente en pensamiento histórico 228
Referencias bibliográficas 232

Cap. 13. Ofertas institucionales y rol docente en el ámbito de la sostenibilidad ambiental 237
Antonio José Morales Hernández, Isabel Rey Sastre, Miriam Campos Leirós y Serafín Huertas Alcalá

Introducción 237
1. MUIDE, EcoRiba y formación docente: innovar e investigar para transformar 238
2. Teachers For Future 242
28.000 por el clima 244
Recreos Residuo Cero (RR0) 244
Schools for Change (S4C) 245
3. Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana 246
El programa de actividades de educación ambiental dirigido a centros educativos 247
Programa de formación a docentes en colaboración con los CEFIRE de la Comunitat Valenciana 248
Elaboración y difusión de materiales de educación ambiental 248
Guía de Educación Ambiental en Ruta (Guía EAR) 249
4. Conclusiones 250
Referencias bibliográficas 250

Presentación

Presentación

El profesorado como agente de cambio

Xosé M. Souto González
Universitat de València
David Parra Monserrat
Universitat de València

La profesión docente es un ámbito de debate y opinión constante en la institucionalización del conocimiento y en el acceso a la educación, en especial en sociedades democráticas en las que esta es considerada un derecho fundamental para acceder a una ciudadanía plena. Sin embargo, el ejercicio de esta profesión está lleno de incertidumbres personales, interferencias legislativas, condicionantes del contexto cultural y emocional de las comunidades escolares (Jardón, 2010) a las que debemos prestar atención si queremos cuestionar ciertos consensos paralizantes que dificultan la innovación y la transformación de la escuela en un sentido amplio.

Con la finalidad de dar cuenta de toda esta complejidad y señalar la importancia de la figura docente para garantizar dicha transformación, el presente volumen recoge un compendio de capítulos que se enmarcan en el proyecto de investigación "*Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes*" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Se ha pretendido ofrecer una visión poliédrica de los resultados alcanzados por dicho proyecto, en el año 2021, en el ámbito de los dos grandes objetivos que se marcaron al inicio del mismo:

A) Categorizar las concepciones del profesorado (en formación y en ejercicio) sobre la Historia y la Geografía escolares y analizar el peso de las mismas como posibles obstáculos para la transformación de los modelos didácticos.

B) Evaluar las representaciones y estereotipos socioculturales presentes en el profesorado en formación y en ejercicio y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El libro, de este modo, se estructura en tres partes complementarias. La primera analiza las rutinas y modelos de análisis de la praxis educativa escolar. En otros estudios ya hemos hecho referencia a los principios teóricos y metodológicos que contextualizaban la formación del profesorado en Geografía e Historia, así como su relación con cuestiones transversales como ciudadanía y género (Colomer, Sáiz y Morales, 2021; Fuertes, Asensi, Fuster y Claudino, 2021; Parra, Souto y Palacios, 2021; Rausell, Morote, Valls y Domingos, 2021). Ahora queremos mostrar algunos resultados obtenidos tras más de dos años de investigación que profundizan y desarrollan algunas de estas cuestiones. El segundo bloque de contenidos se articula en torno a las experiencias de la praxis escolar, una de las piedras angulares de la presente investigación, que pretende relacionar las investigaciones con propuestas de innovación. Por último, en el ámbito de las conclusiones hipotéticas hemos abierto campos de conocimiento en relación con la formación del profesorado, la utilización de materiales curriculares, la formación para pruebas externas o el uso de programas institucionales.

Para desarrollar los objetivos propuestos se han diseñado, validado y pilotado algunos instrumentos para indagar en la memoria escolar y las concepciones sobre la Geografía y la Historia de los docentes de Ciencias Sociales en formación, como muestran José Beltrán y Xosé M. Souto en el primer capítulo. Se ha realizado asimismo un estudio crítico de las publicaciones del área en dos revistas destacadas en el campo de la educación (*Comunicar* y *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*) para valorar las tendencias históricas que han confluido en la creación de unas representaciones sociales de la propia investigación educativa; unas concepciones que determinan discursos y generan

comportamientos ante los fenómenos educativos, como se muestra en el citado capítulo. De ahí que consideremos necesario comprender el modo en que se constituyen y reproducen determinadas tradiciones y "paradigmas pedagógicos" que articulan contenidos, prácticas y finalidades que acaban naturalizándose (Parra y Fuertes, 2019).

Siguiendo en la misma línea, hemos invitado a una persona de otro grupo de investigación, el profesor doctor Francisco F. García, del grupo IRES de Andalucía, para valorar cómo se ha convertido en natural la taxonomía de la formación permanente, que parcela y limita la reflexión didáctica a dos objetos diferentes: la formación inicial y la continua institucional. Como señala este autor en el segundo capítulo, existe una compartimentación de la formación en dos grandes tipos y, además, se han categorizado las actividades formalizadas institucionales, lo que ha generado una determinada concepción de la formación docente, que se asume y no se analiza con criterios de la praxis. En este sentido, entendemos que debemos focalizar nuestra mirada en las relaciones entre investigación e innovación, recogiendo el camino trazado por L. Stenhouse (1984) y J. Elliott (1990) en sus formulaciones sobre el aprendizaje reflexivo sobre la práctica; una cohesión que se logró a través de un instrumento de la praxis escolar más utilizado en el Reino Unido que en otros países: los proyectos curriculares.

Estos proyectos sintetizan el aprendizaje conceptual disciplinar con el desarrollo de actitudes sobre la manera de conocer que ordena y estructura los procedimientos genéricos, tales como la selección de la información, la elaboración de conjeturas de trabajo y la explicación de los elementos y factores que condicionan los fenómenos sociales. Un ejemplo de este modelo es el proyecto Gea-Clío (Ramírez y Souto, 2017), en el cual colaboran muchos de los miembros del grupo SOCIAL(S) de la Universitat de València que ha desarrollado el proyecto de investigación en el que se enmarca este volumen.

Esta manera de investigar ha dado lugar a la elaboración de Tesis doctorales, que en el momento de finalizar este proyecto se estaban concluyendo. Es el caso de los trabajos de Samuel Borja y Vicent Peris, el primero en el ámbito de la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Primaria, con énfasis en el aprendizaje histórico, y el segundo en la formación continua del profesorado de Educación Secundaria, especialmente en los ámbitos sociales y lingüísticos, con

énfasis en la geografía[1]. Ambas Tesis doctorales avalan este tipo de complementariedad y rompen con las falsas dicotomías entre formación inicial y permanente, entre teoría y práctica, entre disciplinas científicas y conocimiento pedagógico. Debates estériles que obstaculizan las investigaciones plurales en el seno de la cultura profesional docente.

Un segundo bloque analiza aportaciones desde la praxis escolar que emergen como posibilidades para superar los problemas derivados de las rutinas y tradiciones y que lo hacen desde perspectivas y ámbitos muy diversos. Así pues, por un lado, se ofrecen ejemplos de cambios en la manera de organizar la enseñanza en relación con una buena organización escolar. Es lo que se plantea en los capítulos 3 (Isabel Henarejos, Benito Campo y Diego García) y 4 (Vicent Peris y Xosé M. Souto), donde colaboran profesorado universitario con docentes de la educación básica. En estos capítulos se estudian los casos de los centros de Secundaria de Sueca o La Font de Sant Lluís, o el colegio Mediterrània de Xàbia, en el nivel de Educación Primaria, para dar cuenta de cómo se puede mejorar el aprendizaje en las aulas si existe un liderazgo en los equipos directivos y en la redacción e implementación de un plan de centro coherente que implique al claustro.

Por otro lado, las biografías de docentes, así como los estudios de caso, nos han permitido indagar en las posibilidades de las actuaciones personales en las instituciones escolares. El estudio realizado por David Parra y Santos Ramírez (capítulo 5) ofrece un ejemplo paradigmático en este sentido, pues transita desde la Ley General de Educación a las nuevas normativas legales del siglo XXI poniendo el foco no solo en la necesidad de una buena formación inicial, sino también permanente del profesorado. En el caso de Juan Carlos Bel e Isabel Fita (capítulo 6) se presenta un estudio de caso, centrado en un aula de 4º de Educación Primaria, donde la investigación académica busca su reflejo en las prácticas de una maestra que propugna una mejora escolar; la formación disciplinar en la imaginación histórica se complementa con una finalidad pedagógica regida por el trabajo cooperativo. Finalmente, los profesores Banderas y Fuertes analizan en el capítulo 7 uno de los temas más controvertidos de la Historia de España: el

1 Ambas tesis desarrollan líneas de trabajo del proyecto: la de Samuel Borja-García se centra en la educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico en las representaciones y usos de la Historia en estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. La de Vicent Peris de Sales en la cultura escolar familiar y su influencia en el aprendizaje de los problemas sociales.

PARTE I

Las investigaciones académicas: de las rutinas a las experiencias

Cap. 1.

La academia y los problemas sociales

Entre el positivismo críptico y la crítica social[2]

Xosé M. Souto González
Universitat València

José Beltrán Llavador
Universitat València

Introducción

La preocupación por las finalidades de los estudios educativos está detrás de este capítulo[3]. Tenemos una sospecha respecto a la orientación de la investigación académica de la didáctica de las ciencias sociales, que nos indica que en los últimos años se han editado artículos en revistas de prestigio que están alejadas de los problemas sociales relevantes, tal como se habían definido en las décadas

2 Los resultados de este capítulo forman parte del estudio realizado dentro del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Corresponde a la revisión de la bibliografía relacionada con el objeto de investigación: la validación de instrumentos para investigar la memoria escolar y la reproducción de las representaciones sociales vinculadas con las identidades territoriales y la ciudadanía.

3 Queremos agradecer la valiosa ayuda de José J. Valverde, técnico de la Biblioteca *María Moliner* de la *Universitat de València* por su valiosa ayuda en la búsqueda de información bibliométrica, así como a Ainara Ruiz, técnica de *Social.lab* (Laboratorio de Ciencias Sociales) de la *Universitat de València* por su colaboración en la aplicación de técnicas de análisis de contenido.

finales del siglo XX. Partimos del supuesto que el aprendizaje de los asuntos y fenómenos sociales es más relevante si se problematizan los sucesos históricos que se convierten en contenidos didácticos.

Para verificar dicha conjetura hemos procedido a analizar algunas revistas que hemos seleccionado en relación con su importancia académica, medida por parámetros de impacto, y por la influencia que tienen en la innovación escolar en el campo específico de la didáctica de las ciencias sociales, avalado por encuestas a personas y grupos de innovación. Además, hemos considerado los estudios bibliográficos existentes sobre revistas del campo de conocimiento seleccionado, para poder establecer las oportunas comparaciones.

Con este trabajo pretendemos iniciar un programa de reflexión sobre la incidencia que tiene la difusión del conocimiento académico en otros ámbitos del saber escolar, en especial en las esferas de la innovación didáctica de la educación ciudadana.

I. Definición del problema. Nuestras preocupaciones

De la misma manera que los libros de texto han contribuido a la construcción de una representación sobre la idea de Estado y la identidad nacional (Pérez Garzón, 2007; López Facal, 2007; Rafael Valls, 2007 y 2008), la producción científica sobre cuestiones educativas en el ámbito de las ciencias sociales y su didáctica refleja una tendencia creciente hacia un "positivismo instrumental" o "positivismo críptico".

La lógica de la producción científica puede apreciarse mejor si se enmarca en una lógica social, es decir, si se analiza desde de un análisis socio-lógico, que vincule el interés científico con problemas educativos relevantes en contextos sociales. Al mismo tiempo, los marcos "lógicos" pueden ser útiles pero insuficientes si hacen abstracción de las cuestiones vitales y cotidianas que dan sentido a la acción educativa. Lo formal no puede prevalecer sobre lo sustantivo; lo representativo (desde un punto de vista estadístico) no puede oponerse a lo significativo o relevante desde un punto de vista cualitativo. Y, en el caso que nos ocupa, la relevancia social de la investigación académica está ligada a la mejora

3.I. De los datos mecánicos a las intenciones humanas. Razones para una metodología analógica

Una vez definidas las revistas, se ha procedido a analizar cada uno de los artículos seleccionados no solo por el campo de conocimiento institucional, sino por la presentación de un objeto de estudio que se pueda relacionar con una posible aplicación a la mejora de la formación inicial del/la futura docente y sus aportaciones a la mejora del aprendizaje del alumnado de educación obligatoria. Es decir, hemos buscado que el objeto de estudio reconocido pudiera aportar algún elemento de mejora al aprendizaje de los problemas sociales en el marco educativo y, más concretamente, en el sistema escolar.

Para este estudio hemos elaborado una tabla de categorías. Necesitábamos un modelo de interpretación de las lecturas de los artículos de las revistas en dos momentos para la finalidad comparativa: por una parte, artículos publicados entre 1996 y 2000 y por otra entre 2016 y 2020 (años de inicio y final siempre inclusivos). Con dicha base de datos se ha hecho un recuento de Resúmenes, Metodología y Conclusiones que desarrollen:

Tabla 2.
Criterios para analizar los artículos seleccionados

Resúmenes	Metodología	Conclusiones
PEB, Problema enseñanza básico	**Cuest.**: Cuestionarios, entrevistas, encuestas…. Opiniones, pareceres	**Res.**: Resultados empíricos o hipotéticos para el campo de conocimiento
PFI, Problema Formación Inicial	**Doc.**: Resultados de experiencias de observación en aula y análisis bibliográfico de otras experiencias	**Innv.**: Se alude a una posible aplicación a la innovación escolar
EM, epistemología materia	**Entrv**: Entrevistas **Grp. Disc**: Grupos Discusión	

Fuente: Elaboración propia

De esta manera hemos avanzado en la recopilación de la información pertinente para nuestros propósitos, como se puede comprobar en la tabla 3.

Tabla 3.
Ejemplo de análisis de artículos en la revista
Didáctica de las ciencias experimentales y sociales

Años	Artículos editados	Artículos estudiados	Resumen contenido	Metodología	Conclusiones
1996	6	3	PEB, 2 PFI, EM 1	Cuest. 1 Doc. 2	Innv 3
1997	8	3	PEB, 1 PFI, EM 2	Cuest. 1 Doc. 2	Innv 2
1998	6	4	PEB, 2 PFI, EM 2	Cuest. 1 Doc. 3	Innv 2

Fuente: Elaboración propia

El estudio manual que hemos realizado de los artículos seleccionados nos ha permitido profundizar en las intenciones de las personas que son autoras de los artículos. Hemos revisado el contexto bibliométrico de otros estudios, como los de García Gómez (2016) o los diferentes realizados por Sebastiá y Tonda (2015), para analizar los problemas para categorizar lo que se investiga. Por eso hemos decidido seleccionar algunos artículos y leer íntegros sus contenidos, frente a otros estudios que han recurrido a los buscadores propios de cada plataforma, buscando en el título, palabras clave y resumen de los términos (Gómez, López y Rodríguez, 2019; 71). Como podemos apreciar, las taxonomías de los estudios bibliográficos nos remiten a categorías genéricas, como currículo, que como se señala admiten muchos atributos en su clasificación. Lo que queremos aportar, como aspecto sustancial, es la necesidad de consultar la argumentación de cada artículo para proceder a su catalogación y validar su explicación en relación con las intenciones de la comunicación escolar, que afecta a los emisores y receptores de las síntesis editadas. Esta orientación se pone de relieve en el análisis de otras revistas, como es el caso de Investigación en la Escuela, que subraya que antes del año 200 existía una preocupación por la investigación escolar:

> Uno de los principales intereses de los responsables de esta publicación ha sido el tema de los contenidos escolares en un amplio sentido. Contenidos vinculados con el conocimiento científico, contenidos que precisan del establecimiento de unas "hipótesis

Cap. 2.

La formación del profesorado como proceso de mejora profesional y ciudadana

Algunas ideas para seguir reflexionando

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

Introducción

Un error en el que incurrimos con frecuencia tanto los docentes como la administración educativa es considerar que la formación para ser profesor o profesora se desarrolla en unos momentos acotados, en los que se proporciona el bagaje básico para el desarrollo de la profesión, aunque luego esa formación pudiera completarse durante el ejercicio del trabajo cotidiano. Desde esta perspectiva, se pone énfasis en destacar el carácter "inicial" de la formación previa al ejercicio profesional y no se considera como formación "permanente" más que determinadas actividades específicas, formalizadas y estandarizadas en forma de cursos, seminarios y similares, a las que se puede acudir, o no, de manera esporádica. La compartimentación de la formación en dos grandes tipos según el criterio temporal (inicial/permanente) y la atribución del carácter formativo exclusivamente a las actividades formalizadas ha terminado por configurar una

determinada concepción de la formación docente muy arraigada en la cultura profesional. Esta concepción ignora, entre otros aspectos, el carácter continuado de los aprendizajes profesionales y no toma en consideración los ritmos y peculiaridades diversas de esos procesos; asimismo, minusvalora la potencialidad formativa de la experiencia profesional (tanto propia como ajena) como moldeadora de esa cultura profesional docente; experiencia que, en definitiva, es un componente indispensable -sin caer en el equívoco de que la mera inmersión en las aulas garantice esa formación- de una profesión tan artesanal (en el más digno sentido) como la nuestra.

Por ello quiero centrar esta breve aportación en la formación del profesorado como proceso (continuo) de mejora (posible), tanto profesional como ciudadana. Y voy a plantearlo no tanto como propuesta (cerrada) sino como reflexión (abierta) en torno a tres cuestiones relativas al modelo de profesor/a investigador/a, cuestiones que considero estrechamente relacionadas entre sí y que me servirán de hilo conductor del discurso: ¿Qué significa ser profesor/a investigador/a?; ¿Qué habría que hacer para formar a un profesor/a investigador/a?; ¿Por qué el enfoque de profesor/a investigador/a es el más adecuado para educar ciudadanos/as?

Intentaré articular estas ideas a partir de mi propia experiencia profesional, como docente y como formador de docentes, en el contexto del Proyecto IRES[8] y en relación con otros proyectos y colectivos, como es el caso de Gea-Clío o de Fedicaria[9].

1. ¿Qué significa ser profesor/a investigador/a?

Sería pretencioso intentar definir aquí, aunque sea de manera sintética, el perfil de un docente "investigador", lo que en todo caso habría de hacerse en el marco del modelo de escuela que nos parezca deseable -dado que el docente

8 El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) es un programa de investigación y acción educativa, que se viene desarrollando desde 1991 con diversas experiencias de innovación y distintas líneas de investigación, relacionadas tanto con la enseñanza del alumnado como con la formación del profesorado (García Pérez y Porlán, 2000; García Pérez, 2000). El Proyecto ha dado lugar a una red de profesores y profesoras que trabajan con este referente: www.redires.net

9 Sobre el grupo y proyecto Gea-Clío puede consultarse https://socialsuv.org/gea-clio/ y sobre el colectivo Fedicaria http://www.fedicaria.org/

es una pieza más, si bien importante, en ese sistema- y en función, a su vez, de las realidades de nuestra sociedad (incluida la propia escuela), realidades que plantean una serie de urgentes requerimientos a la educación, y, por tanto, al profesorado. En cualquier caso, me atrevo a esbozar algunos rasgos que caracterizarían a una profesora o profesor investigador (cfr. García Pérez, 2006 y Romero Morante, Luis Gómez, García Pérez y Rozada, 2006).

Un primer rasgo -casi una cuestión previa- es que dicho docente habría de asumir su condición, básica, de educador, no limitándose al papel de instructor en determinados ámbitos del conocimiento. A ese respecto, hay que tener en cuenta el fuerte papel que ejerce la cultura docente tradicional, que tiende a privilegiar en el profesorado el rol de experto disciplinar sobre la dimensión de educador. Esto es especialmente visible en los profesores y profesoras de la etapa secundaria, que parecen haber asumido que su función básica es enseñar su disciplina, apoyados en el correspondiente libro de texto, dejando en segundo plano la función de educadores, y más concretamente de educadores de ciudadanía. Esta cultura docente es coherente con la cultura escolar tradicional, y termina convirtiendo al profesorado -según la calificación de Cuesta y Mainer (2015)- en "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina".

En el mundo actual, globalizado e imprevisible en muchos aspectos, un profesor o profesora que caractericemos como investigador ha de ser un profesional capacitado para hacer frente, como tienen que hacerlo sus propios alumnos y alumnas, a situaciones de cambio e incertidumbre, a realidades conflictivas de diverso tipo. Como ya señalaba Edgar Morin (1991), la educación actual -lejos de la aportación de certezas que pretendía la educación tradicional- tiene que ayudar a enfrentar la incertidumbre, las situaciones problemáticas a las que nuestro alumnado tendrá -tiene- que hacer frente.

Por consiguiente, resulta especialmente necesaria la capacidad de reflexionar en y sobre la práctica, como profesional consciente de su papel en el campo de la educación y en el contexto social en que vive; defensor, por tanto, de la escuela pública (que no ha de identificarse forzosamente con la escuela de titularidad estatal), entendida como "espacio público para la reconstrucción de la cultura" (Romero Morante et al., 2006). Sería un "profesional reflexivo" –que también podemos definir como "intelectual crítico"– que se forma a partir del estudio,

la reflexión y la práctica (como señala, entre otros, Rozada, 1997). Ese tipo de docente no se limita a seguir instrucciones ni se deja ganar por la rutina, manteniendo una actitud crítica para intentar entender las realidades del aula (y de la educación) desde las teorías que va construyendo. En ese sentido la teoría es indispensable -y, de hecho, siempre la usamos, aunque no seamos conscientes de ello- para interpretar las realidades en las que estamos envueltos. Esa actitud crítica permite impugnar los códigos escolares y profesionales, como se propugna desde Fedicaria (Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente, 2005).

Por fin, un profesor o profesora investigadora, en coherencia con los rasgos expuestos, manteniendo un riguroso sentido crítico en sus análisis y en sus actuaciones, no ha de carecer de una dosis suficiente de utopía, que le permita seguir trabajando por objetivos deseables en los resquicios del sistema dominante.

2. ¿Qué habría que hacer para formar a un/a profesor/a investigador/a?

Un profesor investigador construye la profesionalidad de manera lenta y laboriosa. Por eso es importante que reflexionemos sobre la formación docente, intentando ir con nuestra mirada más allá de los debates convencionales -como anunciaba más arriba-, que reducen el tema a una cuestión de etapas (inicial, permanente…) o de actividades formalizadas.

Quizás, lo primero que habría que tener en cuenta es que, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el proceso de convertirse en docente empieza mucho antes de la formación inicial reglada; seguramente ya desde la primera infancia y, desde luego, con la escolarización, a través de un aprendizaje por observación de la actividad cotidiana de nuestros propios maestros. Hay ahí, pues, un largo período de conocimiento práctico que constituye el caldo de cultivo de la cultura escolar y profesional, una etapa en la que se van asumiendo imágenes y creencias acerca de qué es un alumno, del papel de las asignaturas escolares, de la función de la escuela, etc., y también, claro, acerca de en qué consiste la tarea de enseñar (reducida, habitualmente a explicar un temario con el apoyo del libro de texto); en definitiva, nos vamos impregnando de una cultura específica. Y todo ello se va consolidando como algo "natural", de tal forma que la formación inicial

PARTE II

Las aportaciones desde la praxis escolar

Cap. 3.

Lideratge per transformar un centre

La necessitat d'un projecte curricular a Xàbia[10]

Isabel Henarejos Crespo
CEIP Mediterrània (Xàbia)

Benito Campo País
Universitat de València

Diego García Monteagudo
Universitat de València

A mode d'introducció: la formació d'un equip directiu per liderar el canvi

Les possibilitats de promoure un canvi educatiu és un repte col·lectiu, mai pot ser una acció individual aïllada. I en el cas del treball en equip és fonamental el lideratge del grup directiu d'un centre escolar. En aquest capítol avaluem un estudi de cas, on la col·laboració entre la recerca acadèmica universitària i la praxis escolar ha sigut decisiva.

10 Aquest capítol està relacionat amb els objectius 5 i 6 del projecte "Les representacions socials dels continguts escolars al desenvolupament de les competències docents" (PGC2018-094491-B-C32) finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats. Especialment el que fa referència al registre i avaluació de pràctiques i accions educatives centrades en la construcció de la ciutadania i implementades en les etapes d'escolarització obligatòria.

La realitat de molts Centres d'Educació Infantil i Primària de la Comunitat Valenciana és que conviuen diferents nacionalitats, per tant, treballen amb un alt percentatge *d'Educació Compensatòria*. Quins poden ser els passos a seguir o, quins varen ser els passos que van seguir per poder "treballar" a les aules PIP d'un centre de la Marina Alta, quan convivien amb aules PEV al llarg de molts anys del primer quart del segle XXI? Parlant sempre des de l'experiència subjectiva d'Isabel, és important *deixar les individualitats i treballar en equip*, amb una bona coordinació de l´equip directiu (Imatge 1). La tasca desentranyada per Isabel i el seu equip directiu, el professorat i la comunitat educativa del col·legi Mediterrània de Xàbia són un exemple de com el lideratge educatiu, unit als objectius docents, són capaços d›organitzar i realitzar la millora educativa d›un centre escolar (González et al, 2019).

Imatge 1.
Equip directiu

Font: elaboració pròpia

Un dels punts que ha dut a l´equip directiu a encetar un projecte estable i durador és la motivació i il·lusió amb què han comptat en la seua gestió. Calia integrar les característiques personals del lideratge amb l'esperit d'equip. Tots tres (directora, cap d´estudis i secretari) eren membres integradors, buscaven la participació de cadascun dels sectors presents en el nostre col·legi. Així mateix tenien la ment oberta a tots aquells canvis que propiciaven una millor marxa de la comunitat educativa.

També és important conèixer la realitat del centre on vols fer un canvi i preparar el claustre, amb la formació corresponent, així com la bona relació amb

les famílies. Havíem format l'equip al curs 2012-13, quan entràrem com a equip directiu al CEIP Vicente Tena de Xàbia i vam acabar al 2020-21 al CEIP Mediterrània, fins i tot havíem canviat el nom. Era un centre totalment diferent[11].

El primer pas va ser conèixer les característiques de l'alumnat del centre. En segon lloc, no volíem deixar ningú al darrere, ni a nivell educatiu, ni per raons econòmiques. Aquest plantejament ens va portar a iniciar un projecte de socialització i un canvi metodològic junt a l'associació de mares i pares del centre.

Com a conseqüència de tots aquests canvis, sobretot els metodològics, comencem una relació amb la UV i, gràcies a ella, formàrem part del Projecte "Nós Propomos" (Rodríguez, García-Monteagudo i Campo, 2021), ja en el curs 2018-19. D'aquesta manera, hem pogut cohesionar les relacions entre els centres de Primària i la Universitat, tant en la participació en projectes d'innovació docent com en l'elaboració de materials dins de Gea-Clío o en la projecció territorial iberoamericana amb altres centres del projecte Nós Propomos o dins del Geoforo Iberoamericà. Com podem veure, es va produir una simbiosi entre el treball universitari i escolar que ha sigut molt beneficiós.

1. Conèixer la realitat del centre escolar: equitat i unificació de línies

Al curs 2012-13 era prioritari deixar d'oferir la línia PIP (Incorporació progressiva del valencià), ja que la resta de centres públics que ens envoltaven no ho feien i, per a nosaltres, eixes aules havien donat lloc a xicotets "guetos", on era impossible treballar a un ritme similar a les aules del mateix nivell en línia PEV (Ensenyament en valencià).

L'equip directiu del que Isabel formava part com a directora va començar un seguit de peticions als Serveis Territorials d'Alacant reclamant la mateixa oferta educativa que la resta de centres públics del casc antic de Xàbia. En una de les reunions amb el director i el subdirector Territorials vàrem aconseguir el compromís d'oferir sols línia PEV, "si no hi havia cap família que demanés el PIP en primera opció". Ens vam esforçar per arribar a totes les noves matrícules

11 Es pot consultar la informació del centre en https://portal.edu.gva.es/ceipmediterrania/el-nostre-centre/

i explicar la situació del col·legi i la millor opció de cara a l'alumnat i, per tant, de cara als seus fills i filles.

La matrícula en les aules d'Infantil de 3 anys de PIP en eixos cursos (de 2010 a 2013) rondava el 80% d'alumnat immigrant o de famílies de procedència estrangera. La majoria desconeixien totalment les dues llengües d'escolarització a l'inici de curs (i molts d'ells desconeixen també l'anglès), per tant la comunicació era pràcticament impossible. Per exemple, en el 2012-13, el 93,75% d'aquests alumnes desconeixien qualsevol de les tres llengües anteriorment mencionades.

Pensàvem que amb l'establiment del Plurilingüisme en els centres funcionaríem amb una sola línia i per tant, acabaríem amb el gran problema presentat. Al no ser així, el Consell Escolar del Centre va demanar el dia 5 de desembre de 2012, en el punt quart de l'ordre del dia, anomenat: Estudi de l'oferta Plurilingüe del Centre, que les dues línies oferides foren iguals que les dels centres del voltant per tal de poder integrar realment tota aquesta població escolar d'una manera equitativa.

I, per fi, el curs 2017/18 vam aconseguir que tot fos PEV i, donar un primer pas cap a l'equitat, tal i com nosaltres l'entenem: que tot l'alumnat pugui tenir les mateixes oportunitats. A partir d'aquest moment només quedava tenir paciència per revertir les inèrcies i que, de manera natural i gràcies a la bona feina que estàvem fent, amb projectes de recerca i innovació, noves metodologies, obertura del centre... tots arribéssim a ser pluriculturals i els percentatges d'alumnat amb desconeixement de llengües, nouvinguts al llarg de l'any..., es repartira entre tots el centres escolars.

2. Aconseguir la socialització dels materials i les activitats didàctiques

També era una finalitat per a nosaltres que tots els xiquets i xiquetes tingueren els mitjans per no quedar-se sense els recursos necessaris i, poder realitzar les tasques corresponents. Això va implicar fer un treball en equip entre l´AMPA i l´equip directiu del centre.

Cap. 4.

Autonomia de centre i competències professionals per a facilitar l'aprenentatge social[13]

Vicent J. Peris de Sales
IES Font de Sant Lluís. Gea-Clío
Xosé M. Souto González
Universitat València. Gea-Clío

Introducció

La feina del professorat a l'ensenyament secundari és una tasca complexa, com es reflecteix a la bibliografia específica. El professor, sovint aïllat a l'aula, treballa condicionat per molts factors, creadors d'un sistema obert a influències diverses (Palacios, 2018), entre d'altres la convivència, actitud i comportament dins de l'aula (Rubio i Olivo, 2020); l'enfocament de les competències educatives (Cabello, 1996); els persistents canvis curriculars que provoquen un sentiment d'inseguretat i incapacitat dels professionals (Souto i García-Monteagudo, 2019); les relacions i rutines

13 Aquest capítol està relacionat amb els objectius 5 i 6 de la Memòria d'Investigació del projecte "Les representacions socials dels continguts escolars al desenvolupament de les competències docents" (PGC2018-094491-B-C32) finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats. Especialment el que fa referència al registre i avaluació de pràctiques i accions educatives centrades en la construcció de la ciutadania i implementades en les etapes d'escolarització obligatòria.

establides al claustre i la imatge que el centre transmet a la societat que vol atendre i que genera una representació social compartida d'atracció o refús.

Aquesta realitat sentida obliga a articular mesures que provoquen la millora de la qualitat de l'ensenyament (Oliva, 2011), en concret millorar la competència social i ciutadana en la pràctica a les aules (Ortega i Pagés, 2021). Commina a encetar un procés d'investigació-acció per part dels professors que coneixem els problemes escolars i no ser simples tècnics que apliquen les fórmules científiques (Bonal, 1995). Fórmules científiques creades per acadèmics que sovint no han viscut la realitat de les aules ni els centres escolars d'educació bàsica, "la majoria de propostes curriculars s'han realitzat, i es realitzen, sense tenir en compte la realitat que pretenen modificar" (Pagés, 1997, 210).

Podíem apuntar altres elements que defineixen la tasca docent en aquest moment del segle XXI, hi ha però, una característica que apareix sota l'aparença de la didàctica escolar. Ens referim a la cosmovisió ètica de la persona que treballa a l'ensenyament amb persones que aspiren a ser ciutadans i definir un projecte de vida. Els dubtes sobre la feina docent apareixen, sobretot, al moment de l'avaluació, quan volem mostrar la justícia de les nostres decisions.

En aquest capítol pretenem resumir algunes qüestions que han aparegut a la recerca de la Tesi doctoral de Vicent Peris de Sales[14], que hem volgut contrastar amb altres experiències per mostrar la importància de la descripció d'un cas subjectiu per l'argumentació de la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Les recerques d'investigacions biogràfiques i anàlisis de casos particulars han sigut rellevants dins del marc educatiu (Imbernón et al., 2005; Sancho et al., 2011; Monereo i Monte, 2011). L'aportació, en aquest cas, és un estudi d'investigació participant, on un dels autors és el subjecte de la recerca.

Definim característiques institucionals que precisen el marc laboral i intel·lectual del professorat: el centre educatiu. Dins d'aquesta institució hi ha un grapat de possibilitats que es relacionen amb les competències docents personals. El punt de partida és la significativitat del projecte de direcció, document que inspira i legitima el Projecte Educatiu de Centre (en avant PEC), el seu desenvolupament i avaluació. El treball docent és condicionat per aquest document escolar i nosal-

14 Aquesta Tesi doctoral es va desenvolupar dins del mateix projecte i es troba en la fase de redacció final quan finalitza el projecte en juny de 2021.

tres des de l'àrea de la didàctica de la geografia i història volem, a través del relat biogràfic de l'experiència escolar docent, intentar generalitzar alguns resultats per poder-los comparar al d'altres experiències professionals.

Exposem la forma que un professional de l'educació treballa al centre escolar, forma part del claustre i es veu condicionat per la legislació, les rutines i la resta de la comunitat educativa. Seguirem amb l'anàlisi del concepte de competència aplicada a la professió docent junt amb les seues intencions professionals i els condicionants que la modelen. Després ens centrem en la forma que apliquem els coneixements en la mediació didàctica de les ciències socials, continuem investigant la pròpia pràctica per generalitzar la biografia escolar per poder-se comparar amb altres experiències educatives.

I. Institucions docents i el seu lideratge. Projectes de direcció

Les veus del professorat als claustres estan condicionades tant pels sentiments i emocions personals com pel marc normatiu i les relacions amb els components de la comunitat educativa. Per això, dins del programa de recerca de Social(S)[15], hem entés que les representacions socials del sistema escolar són clau per entendre el funcionament dels centres, les aules, la comunicació educativa i la qualitat de l'ensenyament. Necessitem impugnar alguns mites i elements que es consideren "naturals", que dificulten la possibilitat d'actuació individual.

Un professor o professora està dins d'un marc institucional que condiciona la seua feina. Per una part, la representació de la interpretació del currículum per mitjà dels manuals escolars. Per altra, les relacions que apareixen dins d'un claustre. Per organitzar els desitjos de la comunitat escolar la direcció del centre impulsa el PEC. Un equip directiu que necessita tindre capacitat de lideratge per convèncer la resta dels docents de la "bondat" de les seues estratègies. I en aquest sentit és clau el projecte de direcció[16], que justifica la seua elecció, ja que són un

15 Es poden veure les línies de recerca de Social(S) en https://socialsuv.org/investigacion/

16 El projecte de direcció recollirà els objectius i línies d'actuació de la persona candidata en relació amb el projecte educatiu del centre. Es convoca procediment selectiu de nomenament de directores i directors de centres docents públics de titularitat de la Generalitat Valenciana.

document interessant per comparar els instituts, perquè són l'instrument bàsic per a la gestió del centre escolar, són la mostra de l'autonomia organitzativa del centre al desplegar el Projecte Educatiu de Centre. Concreten les necessitats i l'estructura organitzativa del centre, vinculant les actuacions dels òrgans unipersonals i els col·legiats. El projecte de direcció realitza una diagnosi del centre, defineix un pla d'acció estratègica i quantifica i temporalitza les millores.

Aquest projecte és exemple de l'autonomia escolar, l'equip directiu amb ell intenta aplicar i concretar les demandes legislatives a la realitat social a la qual atén. Interpreta la realitat que vol modificar a través d'una proposta de gestió que afecta el claustre, alumnes i famílies. Nosaltres hem pogut comparar els projectes de direcció de dos centres educatius públics: l'IES Joan Fuster a Sueca i l'IES Font de Sant Lluís a València, mostrant la rellevància d'adaptar-se al context social concret des de la manera d'entendre el treball professional dels professors. Volem mostrar les diferències en la seua interpretació i també en la seua aplicació, saber com pot influir en les tasques docents d'una persona que analitza la seua trajectòria com a exemple d'estudi de cas.

Figura 1.
Fotografia IES Joan Fuster, accés Camí Dels Dos Pontets s/n. Sueca

Font: Equip directiu del centre 2021

Cap. 5.

Una aproximación biográfico-narrativa a la formación docente:

experiencias y desarrollo profesional de un maestro de Ciencias Sociales[24]

David Parra Monserrat
Universitat de València

Santos Ramírez Martínez
Gea-Clío

Introducción

Desde que en el siglo XIX, en el marco de construcción y desarrollo de los sistemas educativos nacionales, se fueron configurado los *códigos disciplinares* de las distintas materias escolares, asignaturas como Geografía o Historia pasaron a asociarse con prácticas memoristas y con unos usos públicos relacionados con la transmisión de una cultura distinguida o el reforzamiento de la identidad na-

24 Este capítulo forma parte del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491- B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. El proyecto pretende indagar en las representaciones sobre la Geografía y la Historia de los docentes de Ciencias Sociales, así como en las prácticas y los modelos didácticos que derivan de las mismas.

cional, entre otros. A partir de los años sesenta y, especialmente, setenta del siglo XX, con las nuevas reformas y la irrupción de la educación tecnocrática de masas, estas materias fueron acusadas de poca utilidad práctica y una cierta esterilidad culturalista, lo que abrió las puertas a una impugnación que dio lugar a discursos renovadores orientados a repensar su enseñanza/aprendizaje (Cuesta, 1998).

A partir de los años ochenta, en buena parte de Europa occidental tuvo lugar un retroceso con respecto a las iniciativas reformistas de las décadas anteriores. Numerosos políticos e intelectuales defendieron el retorno a la Geografía e Historia clásicas, herederas de la tradición decimonónica y entendidas como modelo científico "verdadero" frente a las visiones supuestamente parciales y sesgadas de las nuevas concepciones. En el caso español, ese fenómeno se dio en los años noventa y se manifestó a la perfección con la denominada "Guerra de las Humanidades". Algunos sectores interpretaron la reacción contra las reformas llevadas a cabo durante los años ochenta y primeros noventa como un triunfo del "sentido común" ante los excesos reformistas de carácter psicopedagógico; otros, en cambio, lo vieron como una evidencia más de la erosión del pacto sobre el que se había levantado hasta el momento el Estado del Bienestar (Valls, 2004; Parra y Segarra, 2018). Desde entonces, estas tensiones han caracterizado el debate educativo y han reaparecido cada vez que se ha promovido una reforma del sistema escolar.

Todo este contexto resulta fundamental para entender los cambios que se han producido en la formación docente en España a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Si en la enseñanza tradicional los docentes instruían al alumnado en unos contenidos básicos que, en el caso de la Geografía y la Historia, tenían una dimensión eminentemente reproductiva y legitimadora de narrativas, identidades y jerarquías más o menos naturalizadas, con todas estas transformaciones se buscará un nuevo perfil de profesor que se moverá entre el "técnico experto", defendido por los enfoques más tecnocráticos, y el "intelectual reflexivo" por el que abogaron las propuestas más críticas (Giroux, 1990; Tadeu, 2001).

Para abordar todos estos aspectos, en especial las propuestas de formación del profesorado en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, planteamos un estudio microhistórico que, a partir de una escala reducida (la biografía académica y profesional de un maestro), nos sirva de senda para trazar los principales

rasgos, logros y limitaciones de la formación profesional docente (inicial y continua) durante el último tercio del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. La aproximación biográfico-narrativa nos permite establecer un encaje entre lo individual y lo colectivo, mostrando las relaciones entre las experiencias y anhelos personales y los marcos y condicionantes normativos, institucionales o sociopolíticos (Fernández, 2010).

Nuestro protagonista será el profesor Santos Ramírez, un docente con una dilatada carrera académica y profesional (véase Tabla 1) cuya experiencia nos resultará de gran utilidad para valorar los cambios que se produjeron en la formación de maestros y maestras en los últimos años de la dictadura franquista y que nos servirá también como ejemplo de innovación educativa en el ámbito de la formación continua en didáctica de las Ciencias Sociales durante las décadas posteriores. Para realizar este análisis, por tanto, tendremos en cuenta una serie de etapas que pretenden adecuar los modelos curriculares y las distintas teorías pedagógicas a la biografía de una persona que ejerció la profesión de maestro en la provincia de Valencia durante muchos años y cuya formación inicial procede de la que fuera Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica "Ausiàs March".

Tabla 1.
Etapas de la trayectoria académica/profesional de Santos Ramírez

De la etapa tradicional a la tecnocrática	
1971-1981	Cursa estudios de Magisterio en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB 'Ausiàs March' de la Universitat de València (1971-73), haciendo las correspondientes prácticas escolares en el colegio San Pedro Pascual de la ciudad de Valencia (1973-74). Se incorpora como maestro al colegio Villarreal de Valencia (1974-75) y al mismo colegio de Riba-roja al siguiente curso (1975-76); paralelamente, realiza cursos de formación en la Universidad de Navarra. Obtiene plaza en el colegio público Alonso Latorre de Vilamarxant (1976-77) y comienza sus estudios en la Licenciatura en Geografía e Historia de la Universitat de València, especializándose en Geografía e Historia Moderna (1977-1981). Lo compagina con su trabajo en los colegios públicos Jaime I de Mislata (1977-1980) y José Mollà de Canals (1980-81), donde asume cargos de dirección y jefatura de estudios.
Etapa espontaneísta-activista	
1981-1989	Siendo maestro en los colegios públicos Maestro Serrano y Ausiàs March de Mislata (donde ocupa cargos directivos), pasa a formar parte de los Equipos de la Reforma y a tener un papel activo en los Centros de Profesores. Obtiene durante estos años el título de *Mestre de Valencià* y cursa un Máster en Didáctica de la Historia, la Geografía y el Arte de Secundaria en la Universitat de València. Desde mediados de los años ochenta se inicia en los estudios de la historia local de Mislata, lo que dará lugar a varias publicaciones y tendrá un impacto en su práctica docente.

Etapa constructivista	
1989-1999	Esta etapa está estrechamente ligada a la aprobación y desarrollo de la nueva ley educativa: la LOGSE. Continúa como maestro en el CEIP Ausiàs March de Mislata y, en el curso 1990-91, trabaja en formación del profesorado para la Generalitat Valenciana. Cursa, además, un máster en Política y Reforma Educativa en la Universitat de València (1990-91). Mantiene su trayectoria en el Centro de Profesores, especialmente de Valencia y Torrent, e impulsa el Proyecto GEA-CLÍO (Plan 1990) durante una década. Difunde el proyecto en cursos y seminarios en diversas localidades de España.
Etapa crítico-reflexiva	
1999-2015	En el curso 2001-2002 deja el CEIP Ausiàs March y accede, como profesor de Geografía e Historia, al IES Enric Valor de Picanya, centro en el que desarrollará su tarea docente hasta su jubilación. Durante esta etapa impulsa el Proyecto GEA-CLÍO (Plan 2000) y, a partir de 2011, colabora con el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultat de Magisteri. Imparte cursos de formación en universidades, sindicatos y organizaciones profesionales de Geografía e Historia, como Fedicaria o la Asociación de Geografía Española AGE.

I. El contexto educativo en los años cincuenta, sesenta y setenta: el peso de las tradiciones y la irrupción de la cultura tecnocrática

Los años cincuenta del siglo XX han constituido un hito referencial para explicar las transformaciones del sistema político del franquismo; unas transformaciones que impactaron de lleno en el sistema educativo y, por tanto, en la formación inicial del profesorado. La llegada al Ministerio de Educación de Joaquín Ruiz Giménez (1951-1956) supuso el germen de unas transformaciones del sistema escolar que se materializaron en nuevos currículos y en nuevas propuestas de formación docente. Aunque la Ley de 1945, reformada en 1965, fue el sustrato de la Educación Primaria hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970, entre los años cincuenta y sesenta se introdujeron algunas reformas que, como los Cuestionarios de 1953 y, especialmente, los de 1965, dieron a la educación una dimensión cada vez más "tecnológica".

Por lo que respecta a las asignaturas de Geografía e Historia, los Cuestionarios de 1953 consolidaron la presencia de estas materias durante toda la escolaridad

Cap. 6.

Estudiar las migraciones en perspectiva histórica:

una intervención didáctica para desarrollar la imaginación histórica en 4º de Educación Primaria[25]

Juan Carlos Bel
Universitat de València

Isabel Fita Carretero
CEIP Joan Fuster (Manises) y Universitat de València

Introducción

Hoy en día persisten creencias muy extendidas sobre la clase de aprendizajes que es posible desarrollar en Educación Primaria que apuntan a que, en las edades que comprende esta etapa educativa, las características y capacidades psicológicas del alumnado impiden formar determinados aprendizajes sobre cuestiones

25 Este trabajo se ha realizado gracias al proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-BC32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Los resultados se relacionan con el objetivo "Evaluar las representaciones y estereotipos socioculturales presentes en el profesorado en ejercicio y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje".

de carácter social por la inmadurez de los niños y niñas. En este sentido, en muchas ocasiones se alude a que el nivel de desarrollo en estos años todavía no es suficiente para afrontar contenidos históricos o para estudiar temas socialmente relevantes puesto que estos poseen un grado de complejidad demasiado elevado que imposibilita que los alumnos puedan entenderlos, aunque sea alcanzando una comprensión inicial.

Sin embargo, desde hace décadas contamos con numerosas experiencias de innovación educativa y trabajos de investigación didáctica que han puesto de manifiesto que el fomento de estos aprendizajes no solo es posible, sino que es necesario para dar los primeros pasos en la construcción de una ciudadanía democrática desde la infancia (López-Martínez, 2017; Santisteban, 2019; Souto, 1999). No obstante, es evidente que existen dificultades de distinta naturaleza al tratar este tipo de cuestiones en las aulas de Educación Primaria, pero ello no debe ser un impedimento para desarrollarlas y aprender de las prácticas educativas que han explorado previamente estos aspectos o buscar nuevas formas de abordarlos.

Al afrontar esta clase de cuestiones el profesorado mantiene un papel clave (Giroux, 1990), ya sea a la hora de determinar qué contenidos escoger, qué procedimientos impulsar o qué finalidades concretas se persiguen con estos aprendizajes, entre otros aspectos. Este tipo de elementos hacen que considerar las percepciones de los docentes cuando se enfrentan a procesos educativos de esta clase aparezca como una materia de gran interés para indagar en el profesorado como agente de cambio, tal y como también ponen de relieve otros capítulos incluidos en el presente volumen.

Considerando todo ello, en este texto presentamos un estudio -el cual se enmarca en una investigación doctoral más amplia defendida recientemente (Bel, 2021)- realizado con una docente[26] de 4º curso de Educación Primaria, que elabora e implementa una unidad didáctica sobre el estudio de las migraciones en perspectiva histórica. La intervención diseñada por la maestra se plantea con el propósito de desarrollar la imaginación histórica de los discentes a través del empleo de una serie de álbumes ilustrados y fuentes históricas de diferentes migraciones que tuvieron lugar en España durante el siglo XX, lo que implica

26 La docente es la coautora del presente capítulo.

Imagen 1.
Ejemplo de las ilustraciones que componen los álbumes

Fuente: Ferrada (2017)

Imagen 2.
Ejemplo de la combinación de texto e ilustraciones en los álbumes

Existen guerras grandes y guerras pequeñas.
(456 niños y niñas a bordo.)
Porque están los grandes y estamos los pequeños.
Y las maletas de los grandes crecen.
Las de los pequeños menguan,
así como la luna que miramos desde la noche del barco.
¿Será la misma luna que alumbraba allá?
¿Será la misma luna que alumbra las ventanas de mi casa?

Fuente: Ferrada (2017)

Por lo que respecta a la investigación sobre la intervención realizada por parte de la docente, con esta examinamos las percepciones de la maestra y analizamos cómo entiende el concepto de imaginación histórica, así como sus creencias sobre una serie de factores relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia que aparecen y a los que se enfrenta al aplicar la unidad didáctica. La pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria?, de manera que ello nos conduce a indagar en cómo entiende el desarrollo de la imaginación histórica y de qué modos se vincula esto con aspectos como sus percepciones sobre las capacidades del alumnado, las estrategias didácticas utilizadas o los recursos educativos empleados.

Sobre los instrumentos y estrategias utilizadas para recabar información sobre la docente en esta intervención, se emplean tres herramientas validadas por el juicio de dos expertos en investigación en didáctica de las ciencias sociales. Estos instrumentos y estrategias son: entrevistas, diario de la maestra y análisis de documentos programáticos. Si los observamos más detalladamente, se realizan tres entrevistas semiestructuradas en profundidad a la docente en tres momentos distintos -antes, durante y después- de la aplicación de la unidad didáctica, para dar cuenta de sus percepciones en coyunturas distintas; también se elabora por parte de la maestra un diario en el que plasma el funcionamiento de las sesiones, así como sus preocupaciones y reflexiones, tal y como se muestra a modo de ejemplo en la Tabla 1; y, por último, se consideran los documentos programáticos de los que se sirve para organizar y planificar la intervención. Un aspecto a tomar en consideración sobre estas estrategias es que los condicionantes derivados de la pandemia de COVID-19 en el periodo durante el que se implementó la unidad didáctica (primavera de 2021), como las restricciones de acceso a los centros educativos, dificultaron el uso de otras estrategias habituales al investigar el trabajo de aula como la observación participante. A pesar de esta clase de inconvenientes consideramos que el resto de las técnicas adoptadas permiten conocer el desarrollo de la intervención en suficiente profundidad, aunque reconocemos la limitación que representa que la maestra estudiada sea la única informante.

Cap. 7.

Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España[28]

Néstor Banderas Navarro
Universitat de València
Carlos Fuertes Muñoz
Universitat de València

Introducción

La historia reciente de España se continúa percibiendo como algo atractivo, fascinante y sugestivo. Este pasado todavía copa los lugares más visibles en las librerías más comerciales y suscita debates enconados entre estudiosos y comentaristas de diversa índole. El hecho de no percibirse este largo periodo de la historia de España como algo lejano e irrelevante permite hablar de él como un pasado que no acaba de pasar, constituyéndose de este modo como un pasado doloroso, traumático y problemático. Temas como la Guerra Civil, la dictadura franquista

28 Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea (UE). Se ha validado en especial el objetivo 5, que analizaba el peso de las representaciones sociales del pasado como posible obstáculo para la transformación de los modelos didácticos.

o la Transición adquieren, tanto a nivel social como escolar, el estatus de temas sensibles, analizados desde el paradigma de los conflictos sociales candentes (López Facal y Santidrián, 2011). Unos temas que, no obstante o precisamente por ello, presentan enormes potencialidades para adquirir competencias de pensamiento histórico y contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática con un alumnado que muestra un mayor interés hacia ellos (Carretero y Borrelli, 2008; Kriger, 2011), pese a que diversos estudios sugieran un insuficiente tratamiento escolar de la historia reciente de España en las aulas actuales (Hernández Sánchez, 2014; Martínez-Rodríguez, Muñoz y Sánchez-Agustí, 2015; Bueno y Arcocha, 2019). Partiendo de estas premisas y de la centralidad de los manuales escolares en la enseñanza de la historia en la educación secundaria española (Martínez Valcárcel, 2016), en este trabajo abordaremos de qué modo diferentes docentes entrevistados utilizan e interpretan los libros de texto en su tratamiento de este conflictivo pasado.

I. Libros de texto para la historia reciente de España

Con frecuencia, se ha apuntado a los problemas que presentan los libros de texto como un obstáculo clave para un tratamiento de la historia reciente de España detallado y útil para la construcción de una memoria democrática (Díez, 2020). En este sentido, debe recordarse que los libros de texto son artefactos que adquieren el carácter de producto confeccionado en un determinado contexto normativo y en el marco de una serie de coordenadas del mercado y de las prácticas escolares. En el caso de la historia enseñada los manuales, concebidos como "textos visibles" de la educación histórica (Cuesta, 2002: 32) y como objetos que condensan un conocimiento articulado en el marco de esta disciplina escolar, tienen una larga tradición de uso y, según Marina (2012: 713) constituyen el "único contacto con el pasado que tiene buena parte de la población a lo largo de sus vidas", sin menoscabar la acción docente u otras vías no formales de acceso de la ciudadanía al conocimiento histórico.

La centralidad de los manuales escolares en el sistema educativo español y, concretamente, en la enseñanza de la historia, explican que el estudio de los textos escolares desde diferentes dimensiones haya sido y sea un campo de investigación

Imagen 1.
Manuales de Vicens Vives de 2.º de Bachillerato y 4.º ESO

Fuente: elaboración propia

Entrando ya en la cuestión de los usos del manual en el aula e inspirándonos en una lectura cruzada de diversos autores (Horsley y Lambert, 2001; Martínez Valcárcel, Valls y Pineda, 2009; Sáiz, 2011), a la luz del análisis realizado podemos plantear una triple clasificación de los docentes entrevistados: uso envolvente del libro, uso como complemento y renuncia a su utilización. Conviene señalar que la funcionalidad de esta clasificación responde a la necesidad de facilitar el análisis: estas modalidades no siempre son excluyentes ni se traducen automáticamente en una mayor o menor perspectiva crítica; de hecho, en las prácticas docentes en relación con los manuales escolares es habitual encontrar rutinas y comportamientos variables, complejos e, incluso, contradictorios.

En primer lugar, el profesorado que emplea el manual escolar de forma envolvente es aquel que de manera escasamente creativa utiliza este recurso como único o casi exclusivo material de aula y lleva a cabo tareas que giran en torno a él: lectura de los textos explicativos, realización de actividades o seguimiento lineal de la propuesta del libro a partir de explicaciones. En los cursos en que se

trabaja la historia reciente de España, como son 4.º de ESO y 2.º de bachillerato, lo habitual es encontrar docentes que, si bien no leen el manual en clase de manera habitual, sí realizan explicaciones que dirigen la clase siguiendo los apartados marcados por este. De ahí se deriva que haya docentes que consideran que los manuales escolares *equivalen* al currículo legal, sin que se advierta o valore la mediación que implica la interpretación o concreción realizada por las empresas editoriales. Aunque tan solo 2 de los 20 docentes representan esta modalidad de empleo del manual escolar, sí es cierto que algunas de las prácticas aquí descritas son compartidas parcialmente por otros que hemos considerado que realizan un uso complementario de ellos.

Precisamente, en segundo lugar, podemos encontrar un conjunto amplio del profesorado -12 de los 20 entrevistados- que emplea los manuales escolares de forma complementaria: "Lo utilizo (…) [pero] no siempre porque (…) trabajo mucho con proyectos y con cosas externas, el libro es como nuestro apoyo" (P5). Este sector actúa de un modo más posibilista y concibe estos materiales como recursos útiles, sin que ello implique un uso envolvente pero tampoco necesariamente que siempre se haga un uso crítico y reflexivo. En un número importante de estos docentes se considera que la presencia del manual es necesaria para el alumnado de 2.º de bachillerato, dado que este permite dotar de un guion ordenado de contenidos que genera seguridad y reduce la ansiedad en un curso enormemente condicionado por las pruebas de acceso a la universidad: "me da un poco miedo (…) necesitan una guía" (P4). Su uso como guía parece haberse visto favorecido, igualmente, por la pandemia del covid-19, que implicó regímenes de semipresencialidad en el curso 2020-2021 en muchas de las aulas valencianas, funcionado los manuales como una suerte de asideros para el seguimiento de los contenidos de las materias.

Algunos de los docentes que utilizan los libros de texto como complemento hacen un uso de los mismos a dos velocidades: mientras la parte expositiva del manual no es utilizada por el profesorado –aunque, en muchas ocasiones sí por el alumnado para aclarar dudas o acceder a un relato histórico por escrito–, sí se valoran positivamente y se utilizan conscientemente aquellos apartados que demandan una mayor investigación activa o reflexión crítica –"[los ejercicios que] son más de pensar" (P4)-, trabajan la empatía histórica o potencian una historia desde abajo del pasado reciente. Por ejemplo, en uno de los casos (P8) se valora el

PARTE III

Nuevas perspectivas institucionales y curriculares

Cap. 8.

La coordinación docente en la especialidad de Ciencias Sociales según la percepción del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria[30]

Rafael Sebastiá Alcaraz
Universidad de Alicante
Juan García Rubio
Universidad de Valencia

Introducción

En este capítulo presentaremos los resultados que se han obtenido en una investigación que se centra en la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que habilita al estudiante para ejercer la docencia. Este Máster es evaluado regularmente por agencias externas

30 Los resultados de este capítulo forman parte del estudio realizado dentro del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. En concreto, se enmarca en el objetivo centrado en la categorización de las concepciones del profesorado en formación.

oficiales, aunque desde su origen ha sido cuestionado tanto el plan de estudio, como la evaluación practicada desde las agencias evaluadoras.

El objetivo de esta aportación ha sido analizar la percepción del alumnado que cursa el Máster en la especialidad de Ciencias Sociales en dos universidades distintas, la Universidad de Alicante y Valencia, durante el curso 2020-21. La atención se ha situado en el problema de la coordinación entre diferentes elementos, como contenidos, asignaturas, profesorado, etc.

La información presentada procede de encuestas que han sido analizadas mediante una metodología mixta que combina el enfoque cualitativo y cuantitativo. Los resultados obtenidos confirman la necesidad de seguir avanzando en un modelo formativo que permita superar las repeticiones de contenidos, al mismo tiempo que incorpore otros considerados más necesarios por los encuestados.

La presente investigación sobre la coordinación docente universitaria se centra en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, cuya puesta en marcha se ubica en el Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3858/2007. Prescriptivamente el Máster está sometido a un proceso de evaluación interno y externo, por lo que la cuestión de la coordinación regularmente es sometida a revisión. Sin embargo, la experiencia laboral, junto a lecturas que, a continuación se refieren, nos ha conducido a la necesidad de investigar en las dificultades detectadas en la coordinación docente con vista a mejorar la docencia. Los problemas en el Máster pueden tener diferentes causas. Souto (2017) señala que la diferente estructura de los Másteres en España "nos indica la ausencia de un proyecto común en la definición de un profesor de ciencias sociales, geografía e historia en secundaria" (p. 20). Tal vez el problema no sea la existencia de diferentes estructuras, sino como indica este investigador la falta de una definición de profesor capacitado para la enseñanza, y, poco preparado para el trabajo coordinado.

La coordinación docente es un elemento primordial para conseguir la mejor formación del alumnado en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Por esta razón se impone la necesidad de armonizar la acción del profesorado en el ámbito universitario con el objetivo de facilitar aprendizajes adecuados y relevantes para los estudiantes (Paricio, 2012). Entre los principales

Con la intención de conocer mejor la valoración de la coordinación se incluyó un ítem para que el alumnado expusiera en una pregunta abierta las razones de su valoración.

Los datos procedentes del análisis de esta pregunta se recogen en la Tabla 2. La razón más importante de la baja valoración se debe a la repetición de contenidos en las clases (46,57%), lo que supone casi la mitad de los estudiantes; y además sin diferencias significativas entre la Universidad de Alicante (47,06%) y la de Valencia 46,43%.

La segunda razón de la baja valoración se atribuye a la concentración temporal de las actividades que realizan en el Máster (31,50%). En este caso, cabe destacar diferencias importantes entre las dos universidades, pero que no llegan a cuestionar la razón de fondo esgrimida, pues en la Universidad de Alicante más de una quinta parte (23,53%) manifiestan el problema de la concentración temporal de las actividades y en la Universidad de Valencia más de un tercio (33,93%).

La tercera razón expuesta por el alumnado es la repetición de trabajos similares en diversas asignaturas (19,17%). El análisis recogido en la Tabla 2 igualmente apunta a otras razones también importantes, aunque con porcentajes inferiores al 10%. En concreto, y entre otras, el alumnado señala que al mismo tiempo que se repiten contenidos, se dejan de dar otros que valoran como más necesarios e importantes.

Otra razón que añaden para su argumentar la baja valoración de la coordinación está relacionada con la presencia de actividades poco útiles y repetitivas. Sobre este particular insisten en hacen hincapié en el desarrollo de propuestas didácticas con orientaciones pedagógicas opuestas y que contribuye a su desorientación.

Del análisis cualitativo de las respuestas obtenidas se destaca las siguientes por su valor significativo y porque complementan el anterior análisis. Relacionado con la repetición de contenidos un alumno indica "varias asignaturas repiten contenidos que ya hemos dado en otras asignaturas o mandan Unidades Didácticas por separado que podrían realizarse conjuntamente entre varias asignaturas para así no tener que hacer tantas UD por cuatrimestre" (G4). Para el caso de ausencia de contenidos otro alumno indica: "hemos tenido que realizar una Unidad Didác-

tica muy similar como trabajo final. Sin embargo, en ninguna se ha concretado cómo llevarla a cabo, es decir, como formular objetivos, criterios de evaluación, etc." (G31). Relacionado con la patología del didactismo entendido como que el profesorado supone que los contenidos que va a exponer ya se han visto con anterioridad se recoge el siguiente testimonio: "Materia repetida en unos y en otras o, justo por considerar los docentes que esto estaba pasando, materia que no se ha dado ni en una ni en otra" (G20).

Tabla 2.
Aspectos en los que el alumnado concreta la ausencia de coordinación

Categorías	*U. Alicante*		*U. Valencia*		*Total*	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Repetición de contenidos en las clases	*8*	*47,06*	*26*	*46,43*	*34*	*46,57*
Sobrecarga y concentración en el tiempo de actividades de las distintas asignaturas	*4*	*23,53*	*19*	*33,93*	*23*	*31,50*
Trabajos para hacer muy similares o iguales en varias asignaturas	*2*	*11,76*	*12*	*21,43*	*14*	*19,17*
Se dejan de dar contenidos en las clases	*1*	*5,88*	*6*	*10,71*	*7*	*9,58*
Actividades poco útiles y repetitivas, primando la cantidad sobre la calidad	*0*	*0,00*	*6*	*10,71*	*6*	*8,21*
Actividades inconexas entre distintas asignaturas	*1*	*5,88*	*3*	*5,36*	*4*	*5,47*
Aspectos evaluativos	*2*	*11,76*	*0*	*0,00*	*2*	*2,74*
Propuestas didácticas opuestas en diferentes asignaturas	*1*	*5,88*	*1*	*1,79*	*2*	*2,74*
Se dan contenidos diferentes a los esperados en la materia	*0*	*0,00*	*2*	*3,57*	*2*	*2,74*
Exceso de teoría sobre la práctica	*1*	*5,88*	*0*	*0,00*	*1*	*1,37*
Falta de coherencia entre los contenidos de las clases y la evaluación	*0*	*0,00*	*1*	*1,79*	*1*	*1,37*
Falta de feedback en las actividades realizadas	*0*	*0,00*	*1*	*1,79*	*1*	*1,37*

Fuente: elaboración propia.

La distribución y concentración temporal de las actividades es puesta en evidencia en el siguiente testimonio: "en este segundo cuatrimestre hay mucho más

Cap. 9.

Representaciones del futuro profesorado de Historia:

de la formación teórica al análisis de la práctica docente[31]

Elvira Asensi Silvestre
Universitat de València

Carlos Fuertes Muñoz
Universitat de València

Según Pagés (1994), las relaciones entre el diseño del currículum (teoría) y la enseñanza (práctica) constituyen uno de los aspectos más problemáticos de la investigación y la innovación en las didácticas específicas; es decir, en aquellas que plantean respuestas y soluciones a los problemas de la enseñanza de contenidos concretos, como la geografía y la historia en el caso de la didáctica de las ciencias sociales. Siendo conscientes de esta problemática, nos disponemos en el siguiente capítulo a analizar de qué manera una formación teórica inspirada por un modelo de currículum crítico (Rozada, 1997), que tiene entre sus objetivos la construcción de una ciudadanía transformadora, incide en la observación y análisis de la práctica docente por parte de futuros profesores de Historia, estu-

31 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. En concreto, se enmarca en el objetivo centrado en la valoración de la coherencia entre las representaciones y modelos didácticos declarativos.

diantes del Máster de Profesorado en Educación Secundaria (MAES), durante su periodo de prácticas en las aulas de secundaria y bachillerato.

1. Ideas iniciales y formación teórica crítica

El punto de partida o contexto previo de esta investigación debe situarse en la etapa de formación teórica llevada a cabo por los autores del artículo a través del módulo de "Didáctica de la Historia", durante los primeros tres meses del MAES en la especialidad de Geografía e Historia (GH) de la Universitat de València, en el curso 2019-2020. Así, en la encuesta de inicio de curso y en los primeros debates grupales, pudimos constatar un preocupante "metodologicismo" o reduccionismo metodológico dominante entre la mayoría de estudiantes. Esto es, una preocupación casi exclusiva por la metodología y, en suma, el entendimiento de la "innovación" o buena praxis docente como algo relacionado esencialmente con la metodología y los recursos.

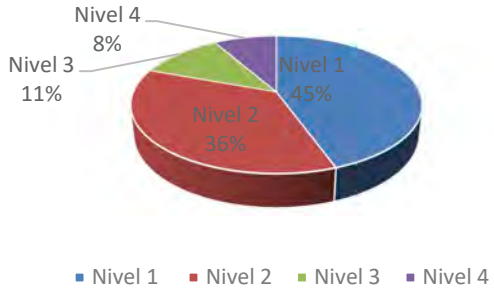
Por ejemplo, en una pregunta de escala Likert en que se pedía calificar de 1 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo) una serie de 15 frases, aquella con la que expresaban un acuerdo más elevado, con notable diferencia respecto al resto de frases (la única por encima de 4, con una media de 4,2 sobre 5), era la siguiente: *"La innovación docente pasa fundamentalmente por cambios en la metodología y los recursos"*. La misma tendencia "metodologicista" parece deducirse de otra pregunta en la que se solicitaba a los estudiantes que jerarquizasen por orden de importancia diversos elementos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la Historia: *"Ordena de 1 (más importante) a 4 (menos importante) cuáles son, a tu juicio, los elementos más importantes para un buen docente de Historia en Educación Secundaria y Bachillerato"*.

Tabla 1.
Elementos que debían ser jerarquizados en la pregunta incluida en la encuesta de inicio de curso del módulo "Didáctica de la historia"

El dominio, selección y enfoque de los contenidos de Historia
Comprender los procesos de aprendizaje de la Historia entre el alumnado
Adoptar una metodología didáctica adecuada y utilizar recursos motivadores
Ser consciente de las finalidades o efectos potenciales de la enseñanza de la Historia sobre el alumnado

Frente a la misma, enfocada de forma deliberada a indagar en el orden de prioridades establecido al inicio del curso por el futuro profesorado, predominan de forma clara aquellos estudiantes que otorgaron un 1 o un 2 al elemento *"Adoptar una metodología didáctica adecuada y utilizar recursos motivadores"* (la inmensa mayoría), contrastando con la considerablemente menor importancia otorgada al *"dominio, selección y enfoque de los contenidos de Historia"*, el elemento menos priorizado en las respuestas.

Figura 1.
Porcentajes de respuestas iniciales otorgadas a los distintos niveles de importancia para el elemento "Adoptar una metodología didáctica adecuada y utilizar recursos motivadores"



Fuente: elaboración propia

Estas ideas iniciales expresaban algo que no era nuevo ni excepcional para nosotros y, de hecho, mostraban resultados coincidentes con otras investigaciones sobre las representaciones del profesorado en formación inicial, muy asociadas a sus recuerdos escolares y a sus expectativas sobre el máster, la Didáctica de las Ciencias Sociales y la profesión docente (Parra, 2019: 79-86). En conjunto, se apreciaba una naturalización entre buena parte del futuro profesorado de Historia de los contenidos históricos objeto de enseñanza, que se entienden, así, como inmutables e incuestionables, otorgados por la administración educativa y concretados en los libros de texto. Y, en consecuencia, se tendía a una reducción de la figura del docente a un mero transmisor de unos contenidos en cuya selección y enfoque no interviene de forma relevante; y a la concepción de la innovación educativa como algo estrictamente limitado al cambio metodológico. Cambio metodológico concebido además a menudo de forma muy rupturista y superficial, como manifestaron numerosos estudiantes en otras preguntas de la encuesta y en debates grupales realizados en las primeras sesiones, en los que

se menospreciaron elementos como la explicación docente o los exámenes, al tiempo que se idealizaban las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la gamificación o la conexión con los intereses de un alumnado que caería a menudo en un "activismo" vacío.

En consecuencia, nuestro diseño de la asignatura preveía una formación teórica encaminada a deconstruir este tipo de ideas iniciales tan habituales entre el futuro profesorado de Historia, apoyándonos en un paradigma o modelo curricular crítico, aquel que consideramos con una visión más compleja e integrada de las distintas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje y con una mayor utilidad socioeducativa. Por ello, durante los primeros tres meses del curso, esto es, la fase previa a las prácticas, diseccionamos con los y las futuras docentes dicho modelo crítico, aplicado a la didáctica de las ciencias sociales, tal y como lo entendemos a partir de una lectura cruzada de diversos autores (Tadeu da Silva, 2001; García, 2000; Rozada, 1997; Maestro, 1993; Pozo, Asensio y Carretero, 1989).

Así, en nuestras clases subrayamos cómo, si bien la innovación metodológica y en el plano de los recursos es fundamental desde una perspectiva de didáctica crítica, esta debe relativizarse y concebirse de forma compleja. Ciertamente, otorgamos un papel central al alumnado, pero más allá del mero activismo –*hacer cosas*–, subrayamos las ventajas de actividades basadas en la resolución de problemas y/o en las que el estudiante adopta un rol de "investigador" a través del aprendizaje por descubrimiento a partir de fuentes diversas (Pozo, Asensio y Carretero, 1989: 218-228; Sallés, 2010). Igualmente, destacamos la importancia capital de atender a sus "ideas previas", considerando que más allá de lo que "saben" sobre un tema concreto o de sus "intereses", integran también sus valores y representaciones socioculturales. Y entendiendo que pueden no solo dificultar, sino también facilitar la construcción de nuevos aprendizajes "significativos, útiles y duraderos" (Maestro, 1993: 146, 152-154; Ausubel, Novak y Hanesian, 1982).

Al tiempo, sin caer en contradicción alguna y contra la visión predominante entre muchos de los futuros docentes, insistimos en otorgar un papel igualmente central al docente. Este es fundamental en la selección crítica de recursos y en la orientación del alumnado para el trabajo con los mismos. Pero también a la hora de construir explicaciones significativas e interactivas, consideradas necesarias para contextualizar y proporcionar marcos conceptuales sólidos a los que difí-

Cap. 10.

Posibilidades de utilización docente del libro de texto de Ciencias Sociales a partir de las actividades basadas en recursos TIC en Educación Primaria[34]

Juan Carlos Colomer Rubio
Universitat de València
Álvaro-Francisco Morote Seguido
Universitat de València

1. El libro de texto: la omnipresencia del material de la práctica escolar

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, tal y como ha afirmado constantemente la investigación en nuestro campo, los materiales curriculares (ma-

34 Este capítulo forma parte del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491- B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. El proyecto pretende indagar en las representaciones sobre la Geografía y la Historia de los docentes de Ciencias Sociales, así como en las prácticas y los modelos didácticos que derivan de las mismas.

nuales, libros del profesor/a, material generado por las editoriales de apoyo al docente, etc.), permanecen como el recurso omnisciente de la práctica educativa, especialmente el libro de texto (Bel, Colomer y Valls, 2019; Farrujía, Ascanio, Martín y Hernández, 2020; López-Rodríguez, 2020; Pagès, 2008; Prats, 2012; Valls, 2007). Desde la implantación de los sistemas educativos reglados, el propio manual escolar se ha ido configurando como elemento esencial para la labor del profesorado y marca la docencia, las rutinas y las pautas escolares (Bel y Colomer, 2018). De hecho, según el último informe editado por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), a pesar de la caída registrada en el año 2020 a causa de la alerta sanitaria derivada de la COVID-19, la edición de libros educativos destinados a la enseñanza no universitaria sigue siendo uno de los pilares fundamentales de la edición representando "el 31,4% del total de la facturación de la edición española" (ANELE, 2021, p. 22). Tal ha sido su peso que la investigación educativa ha intentado analizarlos desde diferentes perspectivas y enfoques textuales y paratextuales, hasta el punto de configurar un espacio de estudio propio -la manualística- de importante repercusión hasta la actualidad (Martínez-Bonafé y Rodríguez, 2010; Morote y Olcina, 2021, Valls, 2007).

En paralelo a lo anterior, el inicio de la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los ámbitos de enseñanza, especialmente a partir de los años noventa del siglo pasado, ha llevado a una transformación de estos mismos materiales curriculares que actualmente se presentan en repositorios y formatos digitales más atractivos para el estudiantado por su propio formato y accesibilidad (Adell y Castañeda, 2012; Chiu, 2017; De Miguel, 2013; Ramaligela, Gaigher y Hattingh, 2014). Según la propia ANELE (2021), la oferta de libros de texto en formato digital se ha ido incrementando desde que se dispone de datos: "en poco más de una década se ha pasado de 107 títulos en oferta a 25.805" (ANELE, 2021, p. 24). La irrupción de nuevos formatos de los libros de texto, pese a que muchas veces pervivan los mismos métodos didácticos, está cambiando la relación entre docentes y manuales escolares (Lankshear y Knobel, 2003; Minelli, Camacho y Gisbert, 2014) y, a su vez, estos cambios de relación generan opiniones en torno a los productos digitales que son fundamentales para entender la vinculación de la tecnología con el propio espacio escolar (Minelli et al., 2014; Wiley y Ash, 2005).

(Bel et al., 2019) o la Región de Murcia con la tesis doctoral de Sánchez-Fuster (2017) dónde las editoriales y libros de texto analizados fueron un total de 5 (de 6º de Educación Primaria), las más utilizadas en esta región (Anaya, Edelvives, Santillana, SM y Vicens Vives).

Tabla 1.
Selección muestral de libros de texto analizados en función del curso

5º Curso	*6º Curso*
Benítez, J. K.; Cano, J. A.; Fernández, E. y Marchena, C. (2014). Ciencias Sociales 5. Madrid: Grupo Anaya.	*Benítez, K.; Cano, J. A.; Fernández, E. y Marchena, C. (2015). Ciencias Sociales, 6. Primaria. Madrid: Grupo Anaya.*
Gregori, J. y Viu, M. (2014). Crónica 5. Ciencias Sociales. Valencia: Ediciones Bromera.	*Gregori, J. y Viu, M. (2015). Ciencias sociales 6º. Valencia: Ediciones Bromera.*
García, M. y Gatell, C. (2014). Sociales, 5 Educación Primaria. Aula activa. Barcelona: Vicens Vives.	*García, M.; Gatell, C. y Batet, M. (2015). Sociales 6º. Barcelona: Vicens Vives.*
Grence, T. (2015). Ciencias Sociales. 5º de Primaria. Madrid: Ediciones Voramar, Santillana Educación.	*Grence, T. y Gregori, I. (2015). Ciencias Sociales 6º. Madrid: Ediciones Voramar, Santillana Educación.*
García, M.; Bellón, A.; Martín, G.; Moral, A.; Perales, A.; Pérez, A.I.; Echevarría, E. y Rubalcaba R. (2015). Ciencias Sociales 5 Primaria (Proyecto Saber hacer). Valencia: Voramar-Santillana.	
Parra, E.; Martín, S.; Navarro, A. y López, S. (2014). Ciencias Sociales 5º. Primaria. Madrid: SM.	*Martín, S.; Parra, E.; De la Mata, A.; Hidalgo, J. M y Moratalla, V. (2015). Ciencias Sociales 6º. Madrid: SM.*

Fuente: elaboración propia

Si atendemos a disciplinas concretas, para el caso de los contenidos de Historia se ha realizado una selección muestral de 11 libros con un total de 565 actividades. Dicho análisis permitió conocer el estado actual del tratamiento didáctico con tecnología de los principales recursos dentro de las clases de Ciencias Sociales para plantear posibles cambios en su composición y utilización. Por lo que se

refiere al método de investigación, el trabajo combinó un modelo mixto basado en criterios cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se cuantificó el número de actividades que apelaban a recursos tecnológicos en cada uno de los manuales analizados y, en segundo lugar, se diferenció todos aquellos casos en que las actividades propuestas en los libros de texto demandaban diferentes estrategias de acercamiento a la tecnología necesaria para su resolución. Para esta segunda parte se tuvo en cuenta la metodología de análisis que de recursos digitales surge con la aplicación del modelo de Churches (2009) a su vez adaptado a partir de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) utilizada en estudios anteriores que atienden a las actividades (Sáiz, 2011; Sáiz y Colomer, 2014). Esta clasificación puede consultarse en la Tabla 2.

Tabla 2.
Taxonomía de análisis de la complejidad cognitiva de actividades analizadas que apelan a recursos tecnológicos

Términos taxonómicos	Destrezas demandadas en la época digital
Crear	Programar, filmar, animar, bloguear, participar en una wiki, "podcasting".
Evaluar	Comentar en un blog o foro, moderar, colaborar de forma activa en redes, reelaborar, probar una APP.
Analizar	Analizar un recurso electrónico, recopilar información de medios.
Aplicar	Jugar, subir archivos a un servidor, compartir, editar información de una presentación.
Comprender	Hacer búsquedas avanzadas, categorizar, etiquetar, suscribir.
Recordar	Marcar favoritos, buscar, memorizar un contenido cerrado de Internet.

Fuente: Anderson y Krathwohl (2001); Churches (2009). Elaboración propia

En el caso de los contenidos de Geografía, se seleccionó una relación de manuales de Ciencias Sociales y se eligieron únicamente los contenidos referidos a la materia de Geografía en su parte de Climatología por ser el campo de especialización de uno de los autores del presente trabajo y por la imposibilidad temporal de analizar todos los contenidos de esta materia escolar. El análisis, como el de las actividades incluidas en el caso de Historia, se llevó a cabo siguiendo el esquema metodológico de Sáiz (2011) y que se ha tomado como referencia en trabajos previos de la misma área de conocimiento (Morote, 2020). En primer lugar, se analizaron las actividades basadas en recursos TIC según su diseño y

Cap. 11.

Concepciones del profesorado de Educación Secundaria en formación sobre las PAU y el comentario de obras de arte[36]

Raúl López-Castelló
Universitat de València

1. Historia del Arte, PAU y comentario de obras de arte

Desde su consolidación en los currículums escolares a mediados del siglo XX la Historia del Arte como materia autónoma ha habitado de forma ininterrumpida los últimos cursos del Bachillerato (Cuesta, 1997; Caballero, 2002). Esto ha supuesto que desde 1975 sea objeto de las denominadas pruebas de selectividad. De este modo, no es exagerado afirmar que la existencia de la asignatura ha ido

36 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. En concreto, se enmarca en el objetivo centrado en la valoración de la coherencia entre las representaciones y modelos didácticos declarativos. Además, el autor es beneficiario de una Ayuda del Subprograma de Formación de Profesorado Universitario (FPU), referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Universidades (Gobierno de España).

ligada al condicionamiento de una prueba externa. Su estructura y contenido, así como las concreciones universitarias al respecto han incidido históricamente en la configuración de la materia en el aula. Por esta misma razón, como ya lo indicaran Sáiz y Fuster (2014) para el caso de la Historia de España, el estudio de dichas pruebas es muy relevante a la hora de pensar la dinámica que sigue la Historia del Arte escolar (Asenjo, 2018; López y Monteagudo, 2016).

Ligado a estas pruebas encontramos un elemento que forma parte de la materia por larga data y que posee hoy un peso considerable en el devenir de esta y de las mencionadas pruebas, a saber, el llamado comentario de obras de arte. Así lo muestran los trabajos de Rodríguez y González (2009) y López y Monteagudo (2016) al analizar las PAU de Historia del Arte en las diferentes comunidades Autónomas entre los años 2007 y 2009-2014, respectivamente. Los contenidos procedimentales (vinculados a dicho ejercicio) representan aproximadamente la mitad del peso en número de preguntas y valor en la calificación. Esta relevancia concuerda con su inclusión y tratamiento en propuestas didácticas como las de Gil-Serrano (1996) y Trepat (1996 y 2003) enmarcadas en el Bachillerato LOGSE, así como en el planteamiento de Candau (2006) al insistir en la necesidad de construir una didáctica del comentario de arte. En la misma línea, el comentario de texto adquiere una importancia muy similar dentro de la asignatura y las PAU de Historia de España (Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldan, Pasquale, Carbone y García-Marín, 2021).

No obstante, este comentario escolar queda supeditado a las condiciones de existencia de la materia. Es decir, a la ubicación y situación de la Historia del Arte escolar y, derivado de ello, a la ya referida inclusión de la asignatura en las PAU. En este sentido, conviene recordar que la Historia del Arte, como el/la lector/a bien sabe, ha tenido y tiene una presencia muy residual en la Enseñanza Secundaria, especialmente en la Obligatoria (López-Castelló, 2021b). Como argumentó Ramírez (1987), una de las razones podría buscarse en la persistencia de "una cierta vocación imperialista de la historia político-social" (p. 252), que siempre ha mantenido distancia frente a toda fuente del pasado no escrita. Ello unido a la conformación inicial de una Historia del Arte que se presentaba como sucesión de diapositivas, con una cierta obsesión taxonómica en la identificación más que en la comprensión.

De este modo, la inclusión de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria Obligatoria tiene una escasa continuidad y, por lo tanto, impide en muchos casos la sistematización de su aprendizaje. Esto a su vez, se traduce en un aprendizaje -cuando se da- de carácter eminentemente memorístico que presenta muchas limitaciones en los conocimientos adquiridos por los/as estudiantes. Con dichas limitaciones se accede a la materia autónoma de Historia del Arte de Bachillerato. Esta es una asignatura optativa para los itinerarios de Humanidades y Ciencias Sociales que cuenta con una carga lectiva de cuatro horas semanales y que se formula como una Historia universal del Arte (europeo occidental). La amplitud de contenidos que se deben abarcar, objeto de las PAU, la impregna de un enfoque teórico, transmisivo, memorístico y propedéutico en el que se suceden los contextos, estilos, autores y obras arquitectónicas, escultóricas y pictóricas, sobre las que el reconocimiento formal adquiere un especial protagonismo (Asenjo, 2018; Ávila, 2001). En este sentido, Sáiz y Fuster (2014) también señalaron que es muy complicado avanzar en niveles de aprendizaje si la práctica del análisis de fuentes históricas solo se introduce en el último curso de la Educación Secundaria postobligatoria, mientras en los cursos precedentes se presenta una Historia mayoritariamente como contenido cerrado a memorizar y reproducir.

En resumen, unos contenidos prácticamente inabarcables, una prueba externa que ejerce presión al calificar al alumnado, pero también indirectamente al profesorado, y unos/as alumnos/as que prácticamente no han trabajado el contenido, los enfoques y los procedimientos básicos de la disciplina a lo largo de la escolaridad. Unos aspectos, estos tres, que se conjugan para favorecer una visión mecánica de las PAU y reproducir los comentarios sin muchas veces comprender el contenido, ni haber asimilado las pautas y la relevancia de dicho procedimiento.

Precisamente, esta última cuestión fue retratada por Rodríguez y González (2009) al reflexionar sobre el tamaño y la calidad de las imágenes en algunos exámenes, pues "parece implícito el supuesto de que la lámina es solo un recordatorio para una tarea no sobre, sino a partir de ella" (p. 64). En un sentido similar, Trepat (1996) ya indicó que "frecuentemente la prueba ilustra más sobre el aprendizaje de un orden expositivo de algo aprendido a partir de listados concretos de obras artísticas que sobre el conocimiento de un 'saber hacer' específico ante cualquier

obra de arte" (p. 58). Igualmente, López y Monteagudo (2016) argumentaban que cuando se hace presente el componente valorativo en los comentarios del alumnado, en muchas ocasiones no se puede afirmar que responda a una opinión razonada propia del estudiante y contrastable con las teorías artísticas.

Esta es una cuestión similar a lo explicitado por Souto, Vercher y Rodríguez (2014) para el caso de las PAU de Geografía, cuyo planteamiento respondería a las tradiciones y las rutinas académicas de la geografía escolar, con unos ejercicios que no solicitan generalmente la interpretación de documentos. También se refleja en el caso presentado por Martínez-Valcárcel, Ortega-Roldan, Pasquale, Carbone y García-Marín (2021), cuando las correcciones del profesor al comentario de la alumna estudiada incidían en la necesidad de que el comentario no se convirtiera en una escusa para desarrollar un tema prefijado, aunque a su vez el profesor no explicitara aquello que se entendía como comentario. Sin duda este último requeriría en principio una complejidad cognitiva mayor que el desarrollo de un tema precodificado.

Al profundizar en las causas de este escenario, en relación con las ya mencionadas, algunos autores apuntan que la formación del profesorado, los procesos de acceso al cuerpo docente y la investigación en didácticas específicas no ayudan a un cambio de perspectiva. Por una parte, encontramos una excesiva especialización en el entorno académico y paralelamente una reducida presencia de la Historia del Arte en las licenciaturas-grados de Geografía e Historia -y viceversa-, con el déficit que ello supone de conocimiento disciplinar base. Por otro lado, unos temarios de acceso al cuerpo docente con una clara descompensación cuantitativa en detrimento de la Historia del Arte y con un ejercicio práctico que se lee más en clave de adivinanza que de reconocimiento significativo. En tercer lugar, y en consonancia con lo apuntado, la existencia de un reducido número de investigaciones centradas en la didáctica específica de la Historia del Arte. Estos tres aspectos contribuirían a obstaculizar el planteamiento de alternativas para una asignatura en la que el peso de la tradición es notable (Ramírez, 1987; Asenjo, 2018).

Así las cosas, con estudios que ya han profundizado en la caracterización de las PAU y la fundamentación del comentario de las obras de arte en esta etapa educativa, se hace necesario ahora poner el foco en el profesorado como agente

Cap. 12.

¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico?[37]

Jorge Sáiz Serrano
Universitat de València

Introducción

En el presente capítulo nos preguntamos sobre las posibilidades y retos que plantea formar a futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria en lo que constituye, a día de hoy, el paradigma dominante en educación histórica, el pensamiento histórico. Comenzaremos aportando un breve estado de la cuestión del concepto de pensamiento histórico y lo que aporta en la formación docente como vía competencial de enseñanza-aprendizaje de la historia escolar. Seguidamente perfilaremos los niveles formativos para el futuro profesorado que consideramos básicos al respecto, desde el conocimiento disciplinar al conocimiento didáctico de contenido disciplinar. Finalmente presentaremos unas reflexiones sobre las dificultades que supone dicha formación docente en pensamiento histórico. Para ello recurriremos a nuestras experiencias en la última década tanto en el

37 Este capítulo forma parte del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491- B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE. En especial, evalúa la aplicación en la educación básica de las innovaciones previstas en los estudios de Grado y Máster (H51)

Grado de Educación Primaria como en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Sin duda, la formación de un futuro docente de Historia y Ciencias Sociales en educación básica es una labor compleja. Necesita un conocimiento didáctico general, una comprensión de los centros docentes, de la vida en las aulas y un conocimiento de la evolución psicológica de su alumnado, cuestiones todas ellas que competerían a la Didáctica General, así como a la sociología y psicología educativas. Desde la Didáctica de la Historia como Didáctica Específica deberíamos aportarles, sin duda, unos contenidos disciplinares esenciales de Historia. Ahora bien, dichos contenidos disciplinares no derivan solo de unos conocimientos sustantivos entendidos como hechos, procesos y fenómenos históricos. También proceden de unos conocimientos metodológicos o de segundo orden, entendidos como competencias o capacidades cognitivas para representar el pasado social *desde* la Historia como disciplina científica. En este punto situamos el concepto de pensamiento histórico.

1. El pensamiento histórico como vía competencial de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar

¿En qué consiste el pensamiento histórico y las competencias asociadas al mismo?; ¿qué aporta a la formación docente?: ¿cómo puede comprenderlo y aprender a enseñarlo el profesorado en formación? Las respuestas a dichas preguntas no son fáciles ni uniformes.

Reivindicar el pensamiento histórico en la enseñanza de la historia constituye hoy en día un auténtico estándar, dada su consolidación como paradigma dominante, aunque no exista una única tradición o escuela que monopolice las investigaciones y prácticas educativas al respecto (Lévesque y Clark, 2018). El concepto de "pensamiento histórico" (*historical thinking*) confluye con en el de "conciencia histórica" (*historical consciousness*), como señala Seixas (2017), como vías paralelas de renovación de la enseñanza de la historia que responden a un consenso: el aprendizaje histórico no debe derivar solo de aprender y memorizar contenidos, conocimientos académicos o narrativas del pasado; aprender historia debe incluir también aprender cómo es ese conocimiento,

cómo es representado y se le dota de significado. Ello supone iniciarse tanto en la construcción de conocimientos históricos ("hacer historia") como en su uso ("usar la historia") con el fin de comprender la realidad social y orientarse en el presente y en el futuro, precisamente desde la comprensión del significado del pasado. Implica adquirir un *pensamiento* y una *conciencia histórica*, que ni son intuitivos ni naturales, sino que exigen un proceso de instrucción. Un aprendizaje que ayude a conocer, comprender y saber utilizar conceptos metodológicos propios de la historia como disciplina, llamémosles conceptos de segundo orden, heurísticos o meta-conceptos, contenidos estratégicos, "competencias históricas" o "competencias de pensamiento histórico".

A la hora de definir cómo se concretan esas competencias de pensamiento histórico en las investigaciones académicas, diferenciaremos, partiendo de recientes estados de la cuestión (Seixas, 2017; Lévesque y Clark, 2018; van Boxtel y van Drie, 2018), tres grandes ámbitos o escuelas de investigación. Por un lado, el angloamericano, nacido de prácticas de innovación en Inglaterra y extendido a Estados Unidos y Canadá, un ámbito más práctico y empírico que emplea la terminología de *pensamiento histórico* y ha concretado unas competencias históricas interrelacionadas y vinculadas a la práctica cognitiva del trabajo del historiador. Por otro lado, el ámbito alemán, más filosófico y teórico, que parte del término *conciencia histórica* y también defiende un modelo competencial histórico basado no solo en capacidades cognitivas concretas sino también en el uso de la información histórica para la orientación personal en el presente y en el futuro. Finalmente, cabría considerar, en tercer lugar, el ámbito holandés que aboga por el concepto de razonamiento histórico *(historical reasoning*) como finalidad educativa, integrando en el mismo el conjunto de competencias históricas derivadas de los otros modelos.

Esta convivencia de tradiciones[38] hace que no exista un consenso sobre el perfil competencial del pensamiento histórico. Incluso podría decirse que se han ido definiendo competencias a lo largo del tiempo. Un breve recorrido al respecto nos lo confirma. El origen de las investigaciones sobre pensamiento histórico está en Inglaterra entre los años 70 y 80 (Lee, 2005) vinculado a prácticas de innovación

38 Como son los casos de Inglaterra (y no el Reino Unido pues en Gales y Escocia no se desarrolló)-Estados Unidos-Canadá, Alemania y Holanda, también con proyecciones en otros países como Australia, Portugal, Brasil y España, destacando el caso español: Rodríguez et al. 2020.

en enseñanza histórica que abogaron por incorporar el método del historiador al quehacer del aula, aunando intereses de investigación empírica educativa. De esta forma a la hora de definir las competencias propias de hacer historia se recurriría más al ámbito psicopedagógico cognitivo que al historiográfico, privilegiando como conceptos de segundo orden o procedimentales unos (evidencia/prueba, causalidad, empatía histórica, relato), sobre otros posibles (agencia-estructura, centro-periferia, etc.), como señaló Jenkins (2009).

Siguiendo esta línea de investigaciones cognitivas sobre aprendizaje histórico, en Estados Unidos en los años 90 se privilegiaría el análisis de la alfabetización histórica (*historical literacy*) perfilando una serie de habilidades propias de la lectura y escritura histórica (Wineburg, 2001; VanSledrigtht, 2011) especialmente el examen de fuentes históricas (su lectura y análisis, contextualización, cotejo, uso de pruebas) y la producción de ensayos o narrativas basados en las mismas. También en Estados Unidos y paralelamente se defendería, desde una perspectiva socio-cultural, una educación histórica más cívica vinculada a la formación para una ciudadanía democrática (Barton y Levstik, 2004) que reivindicaba igualmente competencias disciplinares históricas a la hora de emitir juicios y razonar a partir de pruebas. De forma paralela, desde finales de los 90 y en las primeras décadas del siglo XXI, iría cristalizando en Canadá una definición integral del pensamiento histórico y sus habilidades (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013, Seixas, 2017), que, en su versión más difundida, perfilaría seis conceptos de pensamiento histórico interrelacionados: "relevancia histórica" (establecer significado e importancia del pasado desde el presente) "fuente y prueba" (uso de fuentes para obtener pruebas), "causas y consecuencias" (explicación multicausal), "perspectiva o empatía histórica" (comprender la historicidad del pasado y evitar presentismos en una explicación contextualizada) y "cambio y continuidad" (tiempo histórico) y "dimensión ética" (juicios éticos sobre pasados históricos y comprensión de injusticias).

En Alemania la perspectiva adoptada sería diferente, menos empírica y más teórica, al derivar de reflexiones de filosofía de la historia y del concepto de conciencia histórica como uso del pasado histórico en el presente para la orientación personal (Rüsen, 2005). De hecho, a diferencia de la tradición anglo-norteamericana, el pensamiento histórico no se postuló como fin educativo en sí mismo sino como uno de los objetivos a alcanzar para lograr una adecuada conciencia

Cap. 13.

Ofertas institucionales y rol docente en el ámbito de la sostenibilidad ambiental[40]

Antonio José Morales Hernández
Universitat de València. Coordinador EcoRiba (Ayto. Riba-roja de Túria)
Isabel Rey Sastre
Teachers For Future Spain
Miriam Campos Leirós
Teachers For Future Spain
Serafín Huertas Alcalá
Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana. Conselleria d'Agricultura, Desenvolupament Rural, Emergència Climàtica i Transició Ecològica

Introducción

El Máster Universitario de Investigación en Didácticas Específicas (MUIDE, Facultat de Magisteri-UV), Teachers For Future Spain (TFFS) y el Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana (CEACV) desarrollan diversas iniciativas de formación docente. En las mismas coinciden en el papel fundamental del profesorado como agente de cambio para la transformación ecosocial mediante el fomento de procesos institucionales que favorecen el aprendizaje

40 Los resultados de este capítulo forman parte del estudio realizado dentro del proyecto "Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes" (PGC2018-094491-B-C32) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Corresponde a la valoración de las representaciones y estereotipos socioculturales presentes en el profesorado en formación y en ejercicio y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en especial dentro del hito 64: acciones centradas en la educación ambiental que concluyan en el diseño de intervenciones en base a los modelos didácticos experimentados.

relacionado con la sostenibilidad ambiental. Tal y como se apreciará a lo largo de este capítulo, la implicación de los docentes, a través de los proyectos de aula y de centro, constituyen un grupo diana (Novo, 2018) de referencia en la sostenibilidad ambiental no solo en las escuelas e institutos, sino también en el ámbito territorial donde se ejercen y difunden estas acciones.

1. MUIDE, EcoRiba y formación docente: innovar e investigar para transformar

En el MUIDE (Geografía) diversas investigadoras han destacado la función tractora de los docentes sobre las propuestas institucionales relacionadas con la Educación Ambiental. Santana (2019) ha corroborado la necesidad de establecer sinergias de colaboración interinstitucional para asegurar el éxito de estos proyectos. En su tesis ha verificado que cuando existe una colaboración estrecha entre los proyectos escolares y los ofertados por instituciones como los Parques Naturales, se contribuye con la Educación Ambiental a generar una ciudadanía crítica que favorece el aprendizaje servicio (ApS) y una gestión más coherente de estos espacios naturales. Obviamente todo esto no tiene sentido sin la implicación del profesorado. Por su parte García-Durá, (2015) ha analizado los perfiles docentes más idóneos para abordar el medio ambiente en las aulas, relacionando representaciones sociales, ideología ambiental y propuestas didácticas. Lo que nos lleva a repensar sobre la necesidad de reflexionar sobre la formación inicial adquirida durante la carrera y la que se va desarrollando a través de la experiencia de aula y la formación permanente. Y Parra (2017) ha indagado sobre la percepción que los mismos puedan tener de conceptos como solidaridad y sostenibilidad, valorando en este caso la formación en mediación por su incidencia transformadora en estos procesos.

Desde nuestra línea de investigación sobre la "Educación Socioambiental y didáctica del patrimonio: de lo local a lo global"[41], hemos podido comprobar la necesidad de que el profesorado pueda analizar sus percepciones geográficas del mundo, por su incidencia en la visión de la problemática global (Morales, Souto

41 Ver página web de Social(S): https://socialsuv.org/educacionsocioambiental/

y Caurín, 2013), o las que tienen de los acontecimientos históricos según su formación en mediación (Morales y Caurín, 2014). Por ello hemos indagado en las competencias necesarias que los docentes deben adquirir para desarrollar una enseñanza geográfica holística, interdisciplinar y competencial que fomente el pensamiento geográfico complejo, crítico, coherente y transformador (Colomer, Sáiz y Morales, 2021).

Obviamente todo ello no es posible sin la implicación docente mediante el desarrollo de pedagogías para la sostenibilidad, la construcción de la ciudadanía planetaria y el fomento de procesos glocales (Novo y Menoyo, 2017). En el Máster nos ha preocupado llevar estos aprendizajes desde la teoría a la práctica conectando nuestras enseñanzas con proyectos de restauración ambiental local. En la Imagen 1 los estudiantes han plantado una mimbrera roja (*Salix viminalis)* para contribuir a restaurar el bosque de ribera del Parque Natural del Túria, en el marco del Plan Estratégico de Arbolado de Riba-roja 2030 (EcoRiba- Ayuntamiento de Riba-roja de Túria).

Imagen 1.
Plantación con el MUIDE (Geografía), año 2021

Fuente: elaboración propia

No son los contenidos curriculares los que cambian la escuela, son condición necesaria pero no suficiente, sino que es la escuela la que interpreta esos contenidos al servicio de la sociedad, y en todo ello el docente tiene un rol esencial desde la vinculación emocional. Por ello en algunas de nuestras últimas publicaciones

hemos hecho referencia al factor emocional como elemento transformador para alcanzar los ODS de la Agenda 2030 (Santana, Morales y Henarejos, 2021; González, Morales y Caurín, 2021; Sánchez, Morales y Santana, 2021).

En este sentido, desde EcoRiba estamos implementando este conocimiento en las iniciativas de Educación Ambiental de Riba-roja de Túria, creando sinergias de colaboración entre los centros educativos, el Ayuntamiento y la Universitat de València. EcoRiba se contextualiza como un programa de revalorización del paisaje local para dinamizar el territorio a través de tres grandes ejes: EcoRiba Eficiente, Ecoriba Verde y Ecoriba Educativo. Mediante este último se están llevando a cabo iniciativas para dar visibilidad a la labor de los docentes en favor de la sostenibilidad. Por ello se han acercado las propuestas de las escuelas e institutos a las Semanas de Actividades Complementarias (SAC) de la Facultat de Magisteri-UV.

Las iniciativas escolares relacionadas con la sostenibilidad ambiental tienen muy buena acogida entre los futuros docentes del Grado de Educación Infantil de la Facultat de Magisteri. En la Imagen 2 Júlia Villaescusa y Llum Molina, directora y profesora del CEIP Mas d'Escoto, imparten una conferencia en 2016 sobre las experiencias llevadas a cabo en este centro educativo.

Imagen 2.
Conferencia del CEIP Mas d'Escoto en la SAC de la Facultat de Magisteri-UV

Fuente: elaboración propia