

Tesis doctoral

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES
Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
EN COLOMBIA:**

Representaciones sociales y prácticas de
enseñanza

Gustavo Alonso González Valencia

Director

Antoni Santisteban Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i
de les Ciències Socials
Unitat de Didàctica de les Ciències Socials

Barcelona, marzo de 2012

Esta tesis doctoral fue realizada gracias al apoyo de la Universitat Autònoma de Barcelona a través de su programa de Personal Investigador en Formación (PIF-UAB 2008-20012).

Gracias a mi familia y amigos que me han acompañado en este trayecto de mi vida. También a todos los que no están entre nosotros. A mi madre por su paciencia y perseverancia. A Julia por su complicidad y compañía. A la utopía, gracias por existir, por hacernos creer y movilizar en la construcción de un mundo mejor, en el que puedan vivir y participar Angélica, Nathalie y Jerónimo.

Agradecimientos

Cuando cumples un sueño o terminas un proyecto importante de la vida, se suelen escribir unas notas de gratitud en las que intentas recordar a todas las personas que de una u otra manera han contribuido a este logro. Pero no siempre consigues recordar e incluir a todos, por esto pido disculpas de antemano por si olvido mencionar a alguien.

Terminar esta fase de mi vida y la tesis doctoral ha sido posible por el apoyo emocional, material e intelectual de muchas personas. Quiero empezar por agradecer a Carlos H., por darme el consejo adecuado en el momento oportuno. A todos aquellos que me he encontrado en el camino, los de aquí y los de más allá de los mares.

Quiero expresar toda mi gratitud y admiración a todos mis profesores y compañeros de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, con los que he compartido todo este tiempo y de los cuales he aprendido de didáctica de las ciencias sociales, de la vida, de Cataluña, del Barcelona, que no es igual que Barcelona ciudad. La lista es larga: Joan Pagès, Antoni Santisteban, Montserrat Oller, Neus González, Agnès Boixader, Pilar Comes, Cecilia Llobet, Alfons Valenzuela, Antonia Carrascosa, Edda Sant, Dani Costa, Marta Canals, Rodrigo Henríquez, Paula González, Jesús Granados, Jordi Vila, Jordi Mayol, Luci Nusbaum, entre otros. De todos aprendí lo que es este pequeño país y me hicieron sentir como en casa. También quiero agradecer a la Profesora Arja Virta por su tiempo. El conocimiento de la realidad finlandesa, así como sus aportes contribuyeron a ampliar las posibilidades de análisis de la información. La realización de la estancia en Finlandia fue gracias a una beca para estancias de investigación fuera de Cataluña de la AGAUR.

Quiero agradecer de manera especial a Joan Pagès y Antoni Santisteban, por haber compartido sus conocimientos, tiempo y paciencia. Por haberme dado la oportunidad de estar cerca. Gracias por enseñarme y contribuir a formarme como persona y EN didáctica de las ciencias sociales. Estaré agradecido por siempre. Gracias por atreverse a visitar Colombia y compartir vuestros conocimientos con mi gente, con la misma pasión como lo hacen en Cataluña.

Tabla de contenido

Índice de Tablas.....	8
Índice de figuras	9
Abreviaturas.....	9
Palabras usadas con significado equivalente.....	9
Abstract	11
Introducción	28
PARTE I.....	31
CAPITULO 1. NOTAS BIOGRÁFICAS, ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS, OBJETIVOS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
1.1 Notas biográficas: el origen del interés por la didáctica de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía.....	35
1.2 Antecedentes de la investigación.....	39
1.2.1 Dónde se enmarca la investigación	39
1.2.2 Investigaciones precedentes y que muestran el camino	46
1.2.3 Los recorridos metodológicos de las investigaciones.....	58
1.3 Razones que justifican la investigación	60
1.4 Problema de investigación	75
1.4.1 Preguntas y objetivos de la investigación	75
1.4.2 Supuestos	77
PARTE II.....	79
CAPITULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	81
2.1 Las perspectivas y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales. Sus finalidades y el lugar de la Educación para la Ciudadanía.....	83
2.1.1 La teoría crítica de la sociedad y la enseñanza de las ciencias sociales.....	83
2.1.2 La enseñanza de las ciencias sociales.....	85
2.1.3 La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.....	95
2.2 La formación inicial del profesor de ciencias sociales	105
2.2.1 La formación inicial para enseñar educación para la ciudadanía.....	111
2.2.2 El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales	114
2.2.3 La formación inicial del profesorado de ciencias sociales en Colombia	115
2.3 La investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales: representaciones sociales, diseño de clases y el practicum.....	124
2.3.1 La investigación sobre las representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales	125
2.3.2 La investigación sobre el diseño de clases en el profesorado de ciencias sociales	130
2.3.3 La investigación sobre el practicum del profesorado de ciencias sociales	134
CAPÍTULO 3.....	137
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	137
3.1 Fundamentos metodológicos de la investigación	139

3.1.1 La investigación cualitativa y la investigación-acción	139
3.1.2 Métodos de investigación.....	142
3.1.3 Técnicas de recolección de la información	143
3.2 Fundamentos y modelo de análisis.....	157
3.2.1 Análisis de datos cuantitativos: estadística descriptiva	159
3.2.2 Análisis cualitativo de los datos	160
3.2.3 Estrategias de validez y saturación del análisis: la triangulación	167
3.2.4 Modelo de análisis	168
3.3 Las fases de la investigación	175
3.3.1 Los participantes en la investigación	176
3.3.2 Fases del trabajo de campo.....	178
3.4 Propuesta de formación en temas de educación para la ciudadanía	182
3.4.1 Objetivo general	182
3.4.2 Objetivos específicos	182
3.4.3 Ejes de la propuesta	183
3.4.4 Metodología	183
3.4.5 Duración del seminario	184
3.4.6 Las sesiones del seminario.....	185
3.5 La perspectiva del Seminario de Permanente de Práctica y del investigador-formador	195
PARTE III.....	197
CAPITULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	199
4.1 La estructura del análisis	201
4.2 Representaciones sobre las finalidades y estrategias para la enseñanza de la Historia y la Geografía.....	203
4.2.1 Finalidades de la enseñanza de la Historia	204
4.2.2 Las finalidades de la enseñanza de la Geografía.....	218
4.2.3 Finalidades de la educación para la ciudadana.....	228
CAPITULO 5. LA PLANIFICACIÓN, LAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y LA CLASE	255
5.1 La planificación y las estrategias de enseñanza.....	257
5.1.1 La planificación de la clase	258
5.1.2 El texto escolar y las secuencias didácticas institucionales en la planificación	262
5.1.3 Las estrategias de enseñanza para las ciencias sociales y la educación para la ciudadana	265
5.1.4 Las estrategias de enseñanza en las entrevistas	267
5.1.5 Las estrategias de enseñanza en el Seminario Permanente de Práctica	270
5.1.6 Las estrategias de enseñanza en los cuadernos de diseño de la clase de ciencias sociales	274
5.1.7 Las estrategias de enseñanza después del Seminario Permanente de Práctica	280
5.2 La clase de ciencias sociales y la educación para la ciudadana	282
5.2.1 La transición de la formación, a la experiencia de ser profesor de ciencias sociales, Geografía e Historia.....	284
5.2.2 ¿Cómo es la clase? Las representaciones en el Seminario Permanente de Práctica Educativa.....	288
5.2.3 ¿Cómo es la clase? Las representaciones en las entrevistas.....	298

5.2.4 La estructura de la clase. Lo que reflejan los cuadernos de diseño de las clases	303
5.2.5 Las lógicas presentes en la clase de ciencias sociales y la educación para la ciudadana. Las observaciones en las clases.....	305
5.2.6 El texto escolar y las guías en la clase de ciencias sociales.....	312
5.2.7 Cómo emergió la formación ciudadana en la clase de Geografía e Historia y ciencias sociales	314
PARTE IV.....	319
CHAPTER 6. CONCLUSIONS, REVIEW OF RESEARCH QUESTIONS, ASSUMPTIONS, RECOMMENDATIONS, AND FUTURE OF THE RESEARCH	321
6.1 Conclusions	323
6.1.1 On the purposes of teaching History, Geography, and citizenship education.....	323
6.1.2 On the training in citizenship education	327
6.1.3 On planning, teaching methods, and classes	328
6.1.4 On research methodology.....	331
6.2 Assumptions review.....	333
6.3 Suggestions for improving initial teacher training of social studies in citizenship education	336
6.3.1 Suggestions for initial teacher training of social studies in citizenship education.....	336
6.3.2 Suggestions for initial teaching practices in social studies and citizenship education.....	338
6.3.3 Suggestions for research continuity in initial teacher training.....	340
BIBLIOGRAFÍA	343
ANEXOS.....	367
Anexo No. 1. Cuestionario inicial.....	369
Anexo No. 2. Cuestionario final	377
Anexo No. 3. Guión de la entrevista.....	382
Anexo No. 4. Tabla de relación de personas entrevistadas, clases observadas y cuadernos de diseño de clases	383
Anexo No. 5. Guión grupo focal	398
Anexo No. 6. Datos de la transcripción del grupo focal	399
Anexo No. 7. Guión de observación de las clases.....	400
Anexo No 8. Ejemplos de matrices empleadas en el análisis.....	401
Anexo No 9. Guías de las actividades realizadas en el Seminario Permanente de Práctica.....	402

Índice de Tablas

Tabla 1. Relación de clases de investigación con nivel de formación.....	42
Tabla 2. Perspectivas y finalidades de las ciencias sociales.....	87
Tabla 3. Relación entre lógica de las ciencias sociales y tipologías de la educación para la ciudadanía	94
Tabla 4. Programa curricular de la licenciatura en ciencias sociales	120
Tabla 5. Distribución de componentes por área general y específica, créditos y porcentaje	121
Tabla 6. Relación de técnicas de recolección de la información y componente de la investigación.....	145
Tabla 7. Relación de técnicas de recolección y análisis de la información	159
Tabla 8. Distribución de estudiantes para profesor por rango de edad.....	177
Tabla 9. Número de personas que contestaron el cuestionario inicial	178
Tabla 10. Número de personas entrevistadas.....	179
Tabla 11. Número de profesores en formación a los que se les observo clases	180
Tabla 12. Número de profesores en formación a los que se tuvo acceso a los cuadernos de planificación.	180
Tabla 13. Número de profesores en formación que contestaron el cuestionario final.....	181
Tabla 14. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la historia. Cuestionario inicial.	205
Tabla 15. Clasificación de la finalidades de la enseñanza de la historia.....	216
Tabla 16. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la geografía. Cuestionario inicial	219
Tabla 17. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la geografía. Cuestionario final	226
Tabla 18. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la educación para la ciudadanía. Cuestionario inicial	232
Tabla 19. Respuestas a la pregunta ¿qué entienden por ciudadanía? Octubre de 2009	237
Tabla 20. Respuestas a la pregunta ¿qué entiendo por participación?	238
Tabla 21. Distribución de las personas entrevistadas por tipologías.....	240
Tabla 22. Clasificación de las finalidades de la educación para la ciudadanía. Cuestionario final	249
Tabla 23. Clasificación de las estrategias de enseñanza que se deberían privilegiar en la educación para la ciudadanía.....	266
Tabla 24. Clasificación de estrategias por métodos	277
Tabla 25. Distribución de estrategias de enseñanza empleadas y eje de la actividad	277
Tabla 26. Relación de estrategias y tipos de competencias.....	278
Tabla 27. Clasificación de las estrategias de enseñanza que se debería privilegiar en la educación para la ciudadanía. Cuestionario final.....	281
Tabla 28. Relación de tipo de fuentes y práctica educativa	283

Índice de figuras

Figura. 1. Relaciones entre formación (universidad) y prácticas iniciales	110
Figura. 2. Modelo de análisis	174
Figura. 3. Relación de estrategias de enseñanza, eje de la actividad y tipo de competencia.....	280
Figura. 4. Prácticas de enseñanza y tipologías de las ciencias sociales. Cuestionario inicial	289
Figura. 5. Prácticas de enseñanza y tipologías de las ciencias sociales. Cuestionario final	291

Abreviaturas

Educación para la ciudadanía: EpC

Profesor en formación: PeF

Actividades realizadas en el seminario de formación: AS

Seminario Permanente de Práctica: SPP

Entrevista: Letra "E" más número

Palabras usadas con significado equivalente

Educación para la ciudadana y formación ciudadana

Practicum y práctica educativa

Planeación, planificación y diseño de la clase

Doctoral Dissertation

Social studies teacher training and citizenship education in Colombia: social representations and teaching practices.

PhD Candidate: Gustavo Alonso González Valencia

Director: Antoni Santisteban Fernández

Autonomous University of Barcelona

Faculty of Education

Department of Language and Literature Education and Social Science Education

Unit of Social Science Education

Barcelona, March 2012.

Abstract

The training of citizens is one of the main goals of compulsory education, especially in social studies. To fulfil this goal, it is necessary to integrate different components such as: educational centre project, curriculum, assessment, among others. In that sense, teachers are who define those components through their decisions and actions; therefore, initial and permanent teacher training are a significant task.

The dissertation report is structured in four parts and six chapters, distributed as following:

- Part I. It is composed of one chapter in which are presented research background, justification, research questions, objectives, and assumptions.

- Part II. It is composed of two chapters. The theoretical framework in which the research is based is in the first chapter and the methodology is developed in the second one.
- Part III. It has two chapters. The first one corresponds to data analysis and the second one to planning, teaching strategies and classes.
- Part VI. It is formed by conclusions, review of research questions and assumptions, recommendations, and the future of research.

The dissertation is about social representations that student teachers have regarding to citizenship education and related concepts. The research was carried out with student teachers who belong to a public university in Colombia.

The research is framed in social science education field, specifically, in the field of “research on social science teacher” (Pagès, 2002a: 212), and in the research strand of “the teachers’ conceptions about the meaning of social sciences and its teaching” (Pagès, 2002a: 213). Also, the research is delimited by the research strand defined by Pagès (2002a) as planning of social studies teachers, and another one that analyses social studies teaching.

The dissertation aimed to investigate the initial teacher training of social studies in citizenship education. Three aspects were addressed: social representations about citizenship education, design of social studies lessons, and teaching practices during preservice training period.

The thesis is part of the research trajectory developed in the PhD in Social Studies Education of the Autonomous University of Barcelona and the research group in Social Studies Education (GREDICS). It is expected to have provided contributions to research on social studies and to teacher training field in subjects like citizenship education.

Questions and research objectives

The research inquires into the social representations about citizenship education and teaching practices. The questions and objectives are following:

Question No. 1

What social representations about citizenship education and citizen competencies do student teachers of the bachelor in social studies of the University of Caldas (Colombia) have?

Objectives

Identify and characterize the social representations about citizenship education that student teachers of social studies have.

Recognize the influence of disciplinary training in the configuration of social representations about democratic education.

Question No. 2

What purposes do student teachers of social studies confer to teaching history, geography, and citizenship education?

Objectives

Recognize the purposes that student teachers confer to teaching of history, geography, and citizenship education.

Determine if there are relationships between the purposes conferred to citizenship education and the subjects of social studies.

Question No. 3

How social representations about citizenship education of student teachers of social studies are reflected in the didactic intervention they do in Preservice?

Objectives

Analyze didactically how social representations and purposes that student teachers confer to citizenship education are reflected in the design of teaching practices they do in Preservice.

Question No. 4

What effect does a training program about citizenship education and social studies teaching have on social representations change?

Objectives

Design, implement and assess a training program about citizenship education and social studies teaching that allow identifying and comprehending social representations about citizenship education.

Generate an educational space that leads social representations about citizenship education to a critical perspective.

Assumptions

Assumption No. 1

Student teachers' social representations about citizenship education are coherent with those they have about social studies purposes.

Assumption No. 2

Student teachers' social representations about citizenship education and related concepts have a clear and structured theoretical background related to lived experiences.

Assumption No. 3

Student teachers' social representations about citizenship education are reflected in lesson designs and in social studies teaching practices.

Assumption No. 4

A teacher training program about citizenship education with a critical perspective could cause some changes on social representations and practical perspectives of student teachers.

Theoretical framework

The theoretical framework takes as reference the developments carried out by the research on social studies education, specifically, the theoretical and methodological proposal consolidated in the PhD in Social Studies Education of the Autonomous University of Barcelona and the research group in Social Studies Education (GREDICS).

Throughout the report it has been tried to do an overview of proposals made in the Canadian, American, French, English, Latin-American and Nordic context, in which the present subject has been researched profusely.

The theoretical framework begins with the social studies perspective proposed by Habermas (1964), its relations with social studies teaching, and the role of citizenship education. The chapter ends with an approach to initial teacher training, preservice and social representations.

The dissertation takes as starting point that, in social science and its teaching, there are three types of interests and perspectives (Habermas, 1964): technical or instrumental, practical, and emancipatory. This proposal has had a direct influence on educational research and social studies research, reflected in the work of Adler & Goodman (1983) and Benejam (2002a).

The research assumes *initial teacher training* as the following:

Train a history teacher [a social studies teacher in general] to teach history consists of educating a professional who is able to make decisions, organize, and put them into practice. Also, he/she should learn that teaching history in high school is to train young people so that they can place themselves in the world, have knowledge to interpret it from their own historicity, and want to be protagonists of historical events (Pagès, 2004:156).

The *Preservice* is understood as the teaching practice period done by student teachers in a centre of compulsory education during the initial training. In this

stage, student teachers have the accompaniment of an advisor from the university and another one from the centre where the preservice is held.

Citizenship education is understood as the training oriented to the development of critical thinking, citizenship participation and politics, whose purpose is the social change. This type of education can be framed within the different perspectives of social studies, so it is specified as following:

- Perspectives associated to behavioral regulation
- Perspectives centered in values for coexistence and,
- Perspectives interested in the development of critical, social, and political thinking.

The doctoral dissertation is positioned in the third one.

Social representations are understood as a type of knowledge which is socially constructed from “our experiences, also from information, knowledge, and thought patterns that we receive and transmit through tradition, education, and social communication. This type of knowledge is, in many aspects, **knowledge socially produced and shared**” [the highlighting is from the original text] (Jodelet, in Moscovici, 1984: 473). This perspective allows us to consider the influence of other scenarios and dimensions, not only formal education and cognitive aspects.

Methodology

Research on teaching social studies tries to create knowledge to transform teaching practices and learning. As a result, this study is conceived as an action-research due to the training proposal which was designed and carried out to transform the student teachers’ social representations about citizenship education. It is expected to improve teaching practices and learning by transforming social representations.

Action-Research is defined by Elliot (1981 in McKernan, 1999: 24) as “the study of a social situation to improve the quality of action within it”. Thus, Elliot (1990)

and McKernan & Amo (1999) agree with the fact that research conducted under this perspective is away from traditional logics because it does not only pretend to give explanations, but comprehend the reality to transform it.

According to Elliot (1990), action-research can be carried out when teachers or people involved in the social issue consider that there are unacceptable situations which are subject to change or require a practical response. In that sense, action-research has a direct relation with the purpose of research on social studies, which is to transform teaching practices and learning in social studies (Benejam, 2002; Pagès, 2002; among others).

As Elliot (1990) says, action-research is not developed about general or abstract issues, but specific situations; hence, it is related to case studies. For Stake (2007), the case study “is an integrated system where is not necessary that things work well, the objectives can be irrational, but it is still a system. That’s why people and programs constitute evident cases” (Stake, 2007: 16).

Research methods

This research used mixed methods, which are defined as “a type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in types of questions, research methods, data collection and analysis procedures, and/or inferences” (Tashakkori & Teddlie, 2003^a, in Teddlie & Tashakkori, 2009: 7). This particular perspective is different from the one that is traditionally used in research: multiple methods without relation that correspond to a scientific logic (quantitative or qualitative) (Hesse-Biber, 2010).

Data collection techniques

In accordance with the research objectives proposed, it is necessary to address four components:

- a. Social representations about citizenship education.
- b. Lesson designs
- c. Educational Intervention.

- d. Training in aspects related to citizenship education and general reflection about theoretical and practical training.

Quantitative and qualitative methods were used in the present study. Quantitative methods allowed accessing to social representations; consequently, an appropriate access to the field affords a coherent and solid research development (Flick, 2007; Rodriguez, 1996). On the other hand, qualitative methods provided a greater understanding of the studied issue.

In the beginning, research on social representation tended to use a single technique (questionnaire, interview or focus group), but the results were showing the limitations, up to the modelling of inquiry which considers the use of different techniques (Abric, 2001; Araya, 2002; Rodríguez, 2007; Tsoukalas, 2006).

The data collection techniques used were as following:

1. Structured questionnaire
2. Semi-structured interview
3. Informal conversations
4. Focus group or discussion group
5. Non-participant observation
6. Ethnographic techniques
7. Documental review

	Social Representations	Lesson designs	Educational intervention
Structured questionnaire	X		
Semi-structured interview	X	X	
Focal or discussion group	X	X	
Non-participant observation			X
Friendly conversations		X	X
Documental review	X	X	

Table No. 1. Relation of data collection techniques and research components.

Foundations and analysis model

The main purpose of the analyses is to find and construct meaning from the data held by the researcher. This phase was conceived as “the process of breaking the data into its components to reveal their characteristic themes and patterns” (Coffey & Atkinson, 2004: 10). Meanwhile, Miles & Huberman (1999) argue that this is a complex and iterative process of recovery, visualization, and data reduction, from which it aims to identify, understand, and verify the findings.

This research moves between a *socio-anthropological perspective analysis* and *action research*. This is because during the process sometimes the researcher assumes the role of direct participant -for example during training-, and sometimes the researcher takes distance from the reference group. There are two requirements in this theoretical position, such as order and systematicity in collection and management of data. These requirements have greater importance in research using mixed methods for collecting and analyzing data.

The study generated quantitative and qualitative data. For qualitative analysis, descriptive statistics was used, specifically frequency tables. In qualitative analysis, following the principles of grounded theory of Strauss & Corbin (2002), it was used content analysis, matrix analysis, and discourse analysis.

Analysis Data Collection	Descriptive Statistics	Content Analysis	Discourse Analysis
Questionnaire	X		
Interview		X	X
Focal group		X	X
Observation			X
Document review		X	
Friendly conversations		X	X

Table No 2. Relation of data collection techniques and data analysis

The strategy to give account of validity and saturation of information was the methodological triangulation (Cohen & Manion, 1994).

The proposed analysis is presented in the following model of analysis:

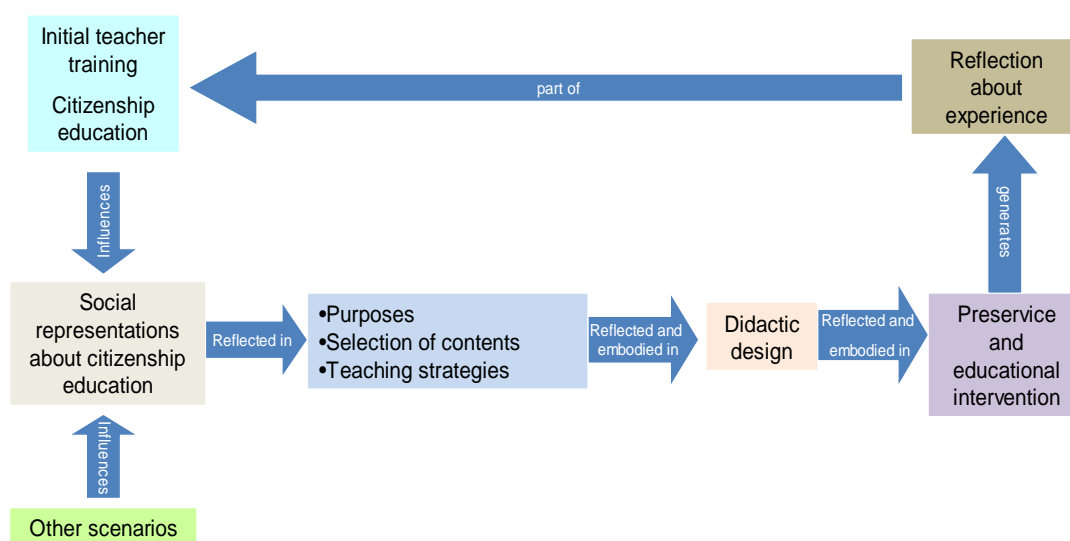


Figure. 1. Analysis model

Research phases

The research was conducted in six phases.

- Phase I. Theoretical review and documentation. It was held a theoretical review of central themes of the research, as well as various relevant documents to it. Duration: 18 months.
- Phase II. Design of the research project. From the theoretical review, the components of the research project were elaborated: theoretical framework, methodology, design of instruments, data collection, analysis model, etc. The fieldwork and the training proposal were designed too. Duration: 5 months.
- Phase III. Fieldwork. It consisted of the implementation of the training proposal and empirical data collection. Duration: 5 months.
- Phase IV. Organization of information. At this stage, the information was classified according to sources, categories of analysis, and other categories that emerged during the research process. These activities allowed identifying the data saturation level generated by the fieldwork. This phase was performed in parallel to the previous one.

- Phase V. Data analysis and elaboration of conclusions. The techniques of data analysis were implemented at this stage. These activities were conducted in parallel to a research stay with Professor Arja Virta at the University of Turku (Finland), which lasted three months. The total time for this stage was 12 months.
- Phase VI. Closure of the research. It consisted of the theoretical and data analysis closure, elaboration of conclusions and suggestions. Duration: 6 months.

Throughout the research process, the theoretical and methodological components were adjusted.

Research participants

The participants were 50 students of the bachelor in social studies of the University of Caldas. The student teachers were doing preservice, so they were in the fifth year of teacher training. The preservice is structured in two phases:

Preservice I: It is developed in the first quarter of the fifth year of training. The student must remain in the educational institution throughout the school day and must complete 8 hours of class per week.

Preservice II: It is developed in the second quarter of the fifth year of training. The student must remain in the educational institution throughout the school day and must complete 12 hours of class per week.

In both practice periods, the student has the accompaniment of a tutor from the university and the subject teacher at school.

The research involved 50 students. 23 people (46%) were in preservice I, and 27 people (54%) were in preservice II.

The gender distribution was 48% (24) men and 52% (26) women. The age range was 21-55 years. Of the total, 60% of students were in the range of 21 to 25 years, which corresponds to the age in which most people undertake university studies in Colombia. The second age group is 26-30 years, arguing reasons as following: compulsory military service, barriers to entry to university,

temporary suspension of studies because of economic and health issues. Also, the 55-year-old students were retired people interested in complement their training.

Age Range	Percentage
21-25	60,0 %
26-30	34,0 %
31-35	2,0 %
>35	4,0 %
Total	100,0 %

Table No.3. Distribution of student teachers by age group

Field work phases

The field work was conducted in the following seven phases:

- Phase I. Approach to research field. Contact with people responsible of the social studies degree and preservice. Presentation and discussion of the training proposal to the preservice coordinator and tutors.
- Phase II. Implementation of initial questionnaire. It was answered by 50 student teachers of social studies who were conducting preservice at that time. Date: August 6th, 2009. The questionnaire can be seen in Annex No. 1.

	Men	Women	Total
Preservice I	16	7	23
Preservice II	8	19	27
Total	24	26	50

Table No 4. People who answered the initial questionnaire. August 2009.

- Phase III. Adjustment of the training proposal. According the initial questionnaire's results, it was identified that certain aspects needed a greater level of depth, such as purposes of social studies and citizenship education. The generated information was used to identify key people for interviews. These adjustments were arranged with the preservice coordinator.

- Phase IV. Interviews. After the questionnaire and the first session of seminar were made, 18 people (9 men and 9 women) were selected to be interviewed, taking into account gender, age, and practice. At the time that interviews were made, one of the selected women did not show up. Although several calls were made to schedule a new appointment, the interview could not have been done. So, it was decided not to include another woman because the interviews were expected to be done before some themes were addressed in preservice seminar. In men case, two students offered themselves to be interviewed. Thus, 11 men and 8 women were interviewed. This activity was carried out between the third week of August and early September.

	Women	Men	Total
Preservice I	3	7	10
Preservice II	5	4	9
Total	8	11	19

Table No 5. Number of interviewed people. September 2009.

The script of the interview and the profile of interviewed people are found in Annex No. 3 and 4.

- Phase V. Focus group. After going through the interview process and transcripts, the focal group was carried out. All the 19 people who participated in the interviews were invited to attend the focal group. Invitations were made by calling, 12 people confirmed the attendance. Finally, four student teachers (all men) attended the focal group. Two of them belonged to preservice I and the others to preservice II. The focal group was held the third week of September, lasting one hour and a half. The script of this activity is found in Annex No. 5.
- Phase VI. Teaching practices. The following activities were conducted: class observations, informal interviews, and design class documents review. The script of this activity is found in Annex No. 7.

Student teachers, whose classes were selected to be observed, were chosen by gender and practice. Eight student teachers and classes of history, geography, and political science were observed, completing a total of 15 hours. The

observations were made between the second week of October and early November. Classes lasted between 50 and 110 minutes. The distribution of student teachers, whose classes were observed, was as follows:

	Women	Men	Total
Preservice I	2	2	4
Preservice II	2	2	4
Total	4	4	8

Table No 6. Number of student teachers whose classes were observed. October – November 2009.

In parallel with class observations, it was possible to access to notebooks in which student teachers designed their classes.

	Women	Men	Total
Preservice I	3	1	4
Preservice II	1	2	3
Total	4	3	7

Table No 7. Number of student teachers whose notebooks were reviewed

- Phase VII. Final questionnaire. At the end of the Preservice Permanent Seminar, information was collected with a questionnaire similar to the original one. The adjustments in the new questionnaire were made in open questions related to citizenship education, citizen competencies, and Preservice Permanent Seminar. It was answered by 20 of the 50 initial people. This was done during the third week of November. The questionnaire can be read in Annex No. 2.

	Women	Man	Total
Preservice I	2	5	7
Preservice II	5	8	13
Total	7	13	20

Table No 8. Number of student teachers who answered the final questionnaire. December 2009.

Informal conversations were held with student teachers throughout the field work, in which the researcher and the individuals could talk about different aspects related to the study (preservice experience, citizenship education, and initial teacher training, among others). The information from this activity appears in data analysis.

Training in citizenship education proposal

General objective

Create a space for discussion, reflection, and learning about citizenship training and citizen competencies with students of the bachelor in social studies who carry out the preservice.

Specific Objectives

- Establish relationships between social studies teaching and citizenship education in compulsory education.
- Know different perspectives on citizenship education that have been present in Colombian educational system and internationally.
- Understand didactic aspects associated with citizenship education in compulsory education.

Proposal axes

The proposal moved around four axes, specifying different aspects to be addressed:

- Citizenship education
- Citizen competencies
- Citizenship education and citizen competencies from social studies.

These axes are in a critical perspective of society and educational practice. The didactic and methodological approach of the proposal was located in a critical tradition of social studies (Benejam, 2002b).

Methodology

The proposed methodology with which was developed each training session was constituted by strategies framed in interactive and expositive methods (Quinquer, 2002). It was intended to generate exchange of ideas, arguments,

and knowledge about various topics addressed in training with interactive methods; besides, the expositive ones were planned to provide some basic concepts about training and research. The following are strategies used during the training:

- Critical readings and text commentaries.
- Case studies (experiences from preservice)
- Discussion groups related to citizenship education
- Visits to websites
- Workshops of opened questions and answers.

The Preservice Permanent Seminar served to explore and understand in depth the construction and meaning of social studies teaching and citizenship education. As a consequence, all the activities carried out in training sessions were related to the research questions and objectives.

Seminar duration

The Preservice Permanent Seminar lasted 16 contact hours, which were divided into 7 sessions. Parallel, there was students' autonomous work (readings), as well as interaction through a website in which the documents used in sessions were available.

Seminar and researcher-trainer prospect

In an action-research, it is necessary to identify from which assumptions and positions it is set up. This is coherent with the statement that acts of teaching are not ideologically neutral (Apple, 1986). Recognize the ideological and political horizon allows identifying the changes that a research like this could generate.

Both seminar and research were addressed from a critical prospect of social studies. It is assumed that the main purpose of teaching social studies is the development of critical, social, and political thinking for understanding and

intervening the social reality. It is important to point that a trend toward a particular perspective did not represent the absence of others.

The training proposal also had as reference training of teachers who reflect about their own teaching practices because, from this perspective, innovation can be designed in order to improve teaching and learning of social studies.

The emphasis on citizenship education is made from the recognition of contributions of History and Geography (Gómez, 2004; Pagès, 2005). This perspective accompanied the whole research process and the training proposal in each of its components such as design, objectives, axes, concepts, contents, and teaching strategies as well as on the teacher-researcher's speeches during the sessions.

The reason to privilege the critical theory is the belief that, to resolve the social conflicts in Colombia, it is necessary to develop reflective and critical citizens who are mobilized to social participation. Achieving this goal is possible from Social Studies framed in this perspective.

Introducción

La formación de ciudadanos y ciudadanas es uno de los objetivos de la educación obligatoria y, especialmente, de la enseñanza de las ciencias sociales. Para el cumplimiento de este propósito es necesaria la articulación de diferentes aspectos, como son: el proyecto educativo de centro, el plan de estudios, la evaluación y un profesorado que materialice todo lo anterior.

En múltiples ocasiones el fracaso de diferentes propuestas para mejorar la enseñanza obligatoria se atribuye al profesorado. Esto no es diferente en la implementación de nuevos componentes en la enseñanza obligatoria, como es el caso de la educación para la ciudadanía. Pero en pocas ocasiones se indaga en la formación que tiene el profesorado para materializarlos.

En este sentido, indagar en el conocimiento o las representaciones sociales, que sobre la educación para la ciudadanía tiene los profesores de ciencias sociales en formación, es un primer paso para comprender sus perspectivas prácticas relativas a este tipo de educación y sus implicaciones para la enseñanza.

La presente tesis investigó la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en educación para la ciudadanía. Para ello se abordaron tres aspectos de la formación inicial del profesorado: las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía que tenían los profesores en formación, el diseño de las clases de ciencias sociales y las prácticas de enseñanza realizadas durante el practicum.

El presente documento se encuentra estructurado en los siguientes 5 partes y 6 capítulos:

Parte I. Capítulo I. Está integrado por las notas biográficas en las que se señalan las razones personales que llevan a la realización de la tesis, la justificación, los antecedentes, las preguntas, los objetivos y los supuestos de la investigación.

Parte II. En esta parte se encuentra el Capítulo II y el III. En el primero, se encuentra los fundamentos teóricos de la investigación. Estos se

concretan en cuatro apartados: la enseñanza de las ciencias sociales, la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, las investigaciones sobre las representaciones sociales, el diseño de las clases y el practicum. En cada uno de ellos hay subapartados que concretan a nivel teórico la investigación. El capítulo III se presentan los aspectos metodológicos que guiaron la investigación, como son: enfoque, técnicas de recolección y análisis de la información, modelo de análisis y fases de la misma.

Parte III. En esta parte están los capítulos IV y V. el primero corresponde a la primera parte del, donde se hace referencia a las representaciones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. El segundo a la parte del análisis referido a la planificación, las estrategias de enseñanza y la clase.

Parte IV. En éste se encuentra el capítulo VI, en cual se presentan las conclusiones generales, se responden las preguntas y supuestos de la investigación. También se presentan algunas sugerencias para mejorar la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía, y por último se plantean posibilidades de continuidad de la investigación.

Con la investigación se espera haber proporcionado algún tipo de aporte a la investigación en didáctica de las ciencias sociales, y de manera concreta a la formación del profesorado en temas de educación para la ciudadanía.

PARTE I

**CAPITULO 1.
NOTAS BIOGRÁFICAS, ANTECEDENTES,
JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS, OBJETIVOS Y
SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1.1 Notas biográficas: el origen del interés por la didáctica de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía

La práctica y experiencia profesional que me acerca a la didáctica de las ciencias sociales, y, de manera específica, a la educación para la ciudadanía, se desarrolló durante 9 años (1998-2006) en la ciudad de Manizales (Colombia). En este periodo de tiempo estuve vinculado a una organización no gubernamental (Instituto Caldense para el Liderazgo). En este periodo diseñe, implementé y evalué proyectos y procesos educativos de educación en valores, participación, ciudadanía, democracia, etc. Estos se realizaban con niños y niñas, adolescentes, jóvenes, profesores y comunidad educativa en general. A lo largo de estos años me había acompañado el interés por la formación del profesorado, sus discursos y prácticas.

Entre el año 1998 a 1999 tuve la posibilidad de trabajar en un proyecto de educación en valores y de motivación a la participación comunitaria con niños, adolescentes y jóvenes. En esta experiencia me enfrenté como cualquier profesor a la tarea de diseñar experiencias que contribuyeran a cumplir con estos objetivos. A lo largo de esta fase hice una continua reflexión sobre mi práctica profesional. Esto llevó a plantearme preguntas como las siguientes ¿Qué entienden por participación los niños y jóvenes? ¿Cómo llegaba lo que yo entendía por ciudadanía a los niños y niñas y jóvenes? Estas preguntas las intentaba responder desde referentes teóricos de la pedagogía y la psicología social. En la medida que iba elaborando aproximaciones de respuesta, pude diseñar innovaciones para cualificar los procesos de formación en los que participaba.

Entre los años 1999 y 2000 trabajé como tutor pedagógico y metodológico de un proyecto de escuelas de formación democrática. Este proyecto se realizó con estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y de la comunidad educativa en general. En esta experiencia pude comprender con mayor claridad la diferencia entre el discurso y las prácticas asociadas a la formación de ciudadanos. De la misma manera comprendí que este tipo de formación puede tener dos propósitos; el primero referido al conocimiento de conceptos y la

estructura de la democracia, la participación y la ciudadanía; y el segundo a asumir la democracia, la ciudadanía y la participación como parte de las prácticas cotidianas.

En la anterior experiencia la reflexión teórica estuvo acompañada de la premisa de que esta clase de contenidos, conceptos o experiencias no se enseñan y aprenden como otros conocimientos, sino que por su naturaleza requieren de consideraciones específicas.

Entre el año 1999 y 2004 trabajé como coordinador académico de un proyecto internacional¹ sobre formación ciudadana y política con jóvenes universitarios. En esta experiencia poseía una mayor formación y reflexión sobre mi práctica profesional, y, en este sentido me encontré con nuevas preguntas y planteamientos que aumentaron en complejidad. En este proyecto tuve la posibilidad de trabajar con licenciados de diferentes áreas de las ciencias humanas y sociales (Antropología, Periodismo, Filosofía, Sociología, Historia, Arquitectura, Derecho, Psicología, etc.). En el trabajo interdisciplinario del que participé, pude reconocer diferentes posturas disciplinares acerca de la formación de ciudadanos, pero la que más me influyó fue el siguiente: *“la formación de ciudadanos debe emerger del proceso de formación, no es necesario hacerla explícita, no es necesario enseñarles o hablarles de manera específica de democracia, política, ciudadanía, etc.”*². Este planteamiento sugería que esta clase de formación debe ser abordada desde la transversalidad del currículo de la propuesta.

Mi postura personal en relación lo planteado en el anterior párrafo fue que era necesario tener una estructura curricular que entendiera la educación democrática desde una perspectiva transversal. Pero que era necesario abordar de manera directa algunos conceptos y prácticas asociados a este tipo de formación.

¹ El proyecto se denominaba Juventud y participación ciudadana: prácticas, formación y acciones. Este era financiado por la Unión Europea a través del programa Urb-al, y de su Red No 3 Democracia en la ciudad. En este proyecto participaban 3 ciudades de países suramericanos (Belo Horizonte en Brasil, Lima en Perú y Manizales en Colombia) y 2 ciudades europeas (Frameries en Bélgica e Issy les Moulineaux en Francia).

² Esta frase fue producto de una discusión académica del grupo de licenciados que trabajamos en el proyecto.

La anterior experiencia fue un momento para reafirmar mi convicción de que la formación ciudadana posee unas lógicas propias que deben ser desveladas y consideradas si se pretende materializar en la enseñanza. De manera paralela a estas experiencias empezaron a emerger algunas preguntas relacionadas con el profesorado y su formación. Las dos preguntas iniciales fueron: ¿Qué representaciones tiene el profesorado acerca de la formación ciudadana? ¿Cómo se reflejan en sus clases? Éstas impulsaron el interés y acercamiento a la didáctica de las ciencias sociales, en la que empezaba a encontrar algunas respuestas y, a la par, otras preguntas.

Las experiencias sobre formación ciudadana en las que había participado hasta el año 2003, se habían desarrollado fundamentalmente en el ámbito de la educación no formal, pero en conexión permanente con la educación obligatoria.

En el periodo 2004 - 2006 tuve la posibilidad de ser el coordinador académico de un proyecto de formación inicial y permanente del profesorado de primaria y secundaria, en temas de formación ciudadana y competencias ciudadanas. En éste participaban mayoritariamente maestros de primaria y profesores de ciencias sociales de la enseñanza secundaria obligatoria, y en menor proporción de otras áreas. En esta experiencia de inmersión en la enseñanza obligatoria, escuché y debatí con maestros y profesores sobre las motivaciones, preocupaciones, intereses y preguntas referidas a la formación ciudadana y las competencias ciudadanas. En este proceso me encontré que el profesorado planteaba de manera reiterada preguntas relativas al cómo hacerlo, cómo llevarlo al salón de clases, cómo hacer que los estudiantes aprendieran, etc. Por mi experiencia personal, era reticente a proporcionar recetas de cómo enseñar determinados conceptos, sin la existencia de una reflexión profunda sobre los mismos, así como de las prácticas de enseñanza.

Ante el panorama descrito, empiezo a tratar de profundizar en algunas lecturas que me permitieran construir respuestas, y recurro a lecturas relativas a la pedagogía, la formación ciudadana, democrática y política, sobre la formación de profesores. Encontré que éstas no me proporcionaban elementos que contribuyeran a resolver mis necesidades y preguntas como formador de formadores, y reafirmé que existían aspectos y preguntas concretas sobre la

formación ciudadana que no podrían ser contestadas desde discursos generalistas. Desde estas reflexiones me acercaba más a la didáctica de las ciencias sociales.

En la búsqueda de referentes teóricos más precisos, hago algunas lecturas de Camilloni, Aisenberg, Pagès, entre otros. Éstas reafirman mis nociones acerca de la existencia de un campo de conocimiento –la didáctica de las ciencias sociales- en el que podría encontrar o construir unas mejores respuestas.

En el año 2006 formé parte del Consejo Nacional Asesor para la implementación del proyecto de competencias ciudadanas, que conformó el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En esta experiencia tengo la posibilidad de interactuar con investigadores, profesores y personas procedentes de instituciones que realizaban diferentes actividades acerca de este tipo de educación. Una de las preocupaciones centrales para una parte de estas personas estaba asociada a la formación del profesorado en este ámbito.

Para finales del año 2006 me planteé la posibilidad –y necesidad- de continuar mi formación, y decido hacer estudios de doctorado en un ámbito que me permitiera ampliar mis conocimientos, sobre la formación del profesorado y la educación para la ciudadanía. En la búsqueda de una propuesta de formación acorde a mis necesidades e intereses, llegué al doctorado en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La trayectoria personal construida muestra un acercamiento a la educación para la ciudadanía y la formación de profesorado, que fue creciendo en complejidad y que encontró en la didáctica de las ciencias sociales, y de manera concreta en el doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, un escenario en el que pude profundizar en sus fundamentos didácticos. La realización de los estudios de doctorado, así como de la tesis es la respuesta al compromiso –personal y profesional- con la formación de ciudadanos y de profesores.

1.2 Antecedentes de la investigación

1.2.1 Dónde se enmarca la investigación

La didáctica de las ciencias sociales es una disciplina que conecta los contenidos del área con las teorías de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de la comprensión del proceso de enseñar y aprender ciencias sociales propone e implementa innovaciones orientadas a cualificarlo.

La presente investigación se enmarca en la didáctica de las ciencias sociales, porque indaga en tres elementos, el primero es la educación para la ciudadanía, que es un ámbito específico de conocimiento de la enseñanza de las ciencias sociales. Un segundo referido a la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. Y un tercero que se refiere a un apartado concreto de esta formación, que son las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía

El proyecto científico de la didáctica de las ciencias sociales se ha construido y precisado en un cuerpo teórico que incorpora los aportes de las disciplinas de referencia (Antropología, Geografía, Historia, Sociología, etc.), y de las ciencias de la educación. Este proyecto ha configurado una tradición que se concreta en unas líneas de investigación definidas y configuradas a partir de la actividad de su comunidad científica. Éstas a su vez son el resultado de las necesidades sociales y didácticas en momentos y contextos concretos.

Dentro de las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales se pueden reconocer con especial centralidad los aportes provenientes del mundo anglosajón –fundamentalmente Estados Unidos de Norteamérica- y francófono (Francia), y que en España han sido recogidos por los trabajos de Prats (1999) y Pagès (2002a).

En los planteamientos de Prats (1999) la presente investigación corresponde a un ámbito de “estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Prats, 1999: 16). El mismo autor concreta éste en una línea denominada “análisis de la formación inicial del profesorado de ciencias

sociales: tipo de conocimientos disciplinares que maneja, formación pedagógica etc.” (Prats, 1999: 18).

En la perspectiva de Pagès (2002a), se ubica en un ámbito que corresponde a la “investigación sobre el profesor de ciencias sociales” (Pagès, 2002a: 212), que se concreta en una línea en la que se indaga en “las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza” (Pagès, 2002a: 213).

Los ámbitos y líneas de investigación definidos por Pagès (2002a) y Prats (1999) contribuyen a concretar la investigación en dos niveles. Un primero corresponde a la perspectiva teórica, en este caso a la perspectiva crítica de la didáctica de las ciencias sociales, y, de manera específica, a la investigación-acción. El segundo, porque se trata de un ámbito de estudio de las ciencias sociales como es la educación para la ciudadanía y, concretamente, las representaciones sociales que tienen los profesores sobre ésta. Para los dos autores el propósito de la didáctica de las ciencias sociales es conocer y comprender la formación inicial del profesorado, para así contribuir a cualificarla y mejorar las prácticas de enseñanza.

La presente investigación indaga en las representaciones sociales que poseen los estudiantes para profesor de ciencias sociales, y la manera cómo estas se reflejan en las prácticas de enseñanza que realizan durante el practicum. En este sentido la investigación también se encuentra delimitada por una línea que Pagès (2002a) define como las investigaciones sobre la programación de los profesores de ciencias sociales, y por otra que se encarga de analizar la enseñanza y que incluye las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

La investigación se mueve entre indagar lo que se puede considerar como las creencias o conocimientos sobre un tema y sus implicaciones en las prácticas de enseñanza.

La investigación acerca de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, así como sus prácticas iniciales, es un ámbito sobre el que se ha acumulado un cierto conocimiento. Los trabajos existentes se pueden enmarcar

en tres lógicas: unas hacen referencia a indagaciones de carácter teórico, otras prestan especial atención a las prácticas de enseñanza iniciales, y un tercer grupo integra las dos anteriores.

El primer grupo de investigaciones -con una mayor orientación teórica- ha indagado sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, las concepciones – representaciones-, que se tienen sobre determinado concepto o competencia (p. ej. la Historia, el espacio, el tiempo histórico, la ciudadanía, la familia, etc.).

El segundo grupo son las investigaciones que han indagado de manera directa en lo que sucede en las prácticas iniciales de enseñanza de temas concretos de las ciencias sociales.

El tercer grupo intenta investigar en todo el proceso de formación inicial del profesorado, desde los aspectos relativos a los conocimientos o representaciones de los estudiantes sobre aspectos concretos, hasta lo que sucede en las prácticas de enseñanza de estos conocimientos, incluyendo los cambios que se pueden generar en las representaciones iniciales.

Hasta el momento se ha hecho referencia a investigaciones relativas a la formación inicial del profesorado, pero es importante mencionar que existen un número importante de investigaciones con profesorado en activo. Un ejemplo de lo anterior son los trabajos de Boixader (2004), R.W. Evans (1991), M. Evans (2006), Lee & Fouts (2005), Thornton (1992), entre otros, que para la presente investigación representan antecedentes directos en lo teórico y en lo metodológico.

Las diferentes investigaciones realizadas sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, el practicum y la enseñanza de conceptos o categorías de las ciencias sociales, se pueden clasificar de diferentes maneras. Antes se estableció una primera clasificación entre las teóricas y las que abordan las prácticas de enseñanza. Otra clasificación puede ser por los niveles de la enseñanza. En ésta se encuentran las realizadas con maestros y profesores en formación. Las razones de esta clasificación se encuentran en las

lógicas de la formación. Los maestros de primaria son generalistas, en tanto los de secundaria y bachillerato poseen una formación disciplinar.

	Maestros	Profesores
Teóricas	-	-
Prácticas de enseñanza	-	-
Teóricas- Prácticas de enseñanza	-	-

Tabla 1. Relación de clases de investigación con nivel de formación

El anterior cuadro permite esquematizar la anterior propuesta de clasificación y sus posibles combinaciones. En el análisis hecho de las investigaciones, se ha encontrado que éstas han generado aportes a nivel teórico y metodológico. Los cuales han contribuido a perfilar la presente investigación.

Dentro del grupo de investigaciones revisadas hay de diferente procedencia y tradiciones, entre las que se pueden mencionar la anglosajona (Adler, 1993; 2008; Adler y Goodman, 1983; Gibson en Wright y Sears, 1997; Ross, 1987; Shaver, 2001). La francófona (Audigier, 2002 y Tutiaux-Guillon, 2003). La nórdica (Virta, 2002 y 2009). La española (Bravo, 2002; Llobet, 2005; Pagès, 1999, 2002b, 2004; Riera, 2004; Santisteban, 2005 y 2007; entre otros). La Latinoamérica (Vásquez, 2004; Jara, 2010).

Es pertinente señalar en este momento que algunas de las investigaciones mencionadas (Boixader 2005, Bravo 2002, Llobet 2005, Santisteban 2005, Riera 2004 y Jara 2010) son realizadas dentro del Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Grupo de Investigación en didáctica de las ciencias sociales (GREDICS). Doctorado y Grupo tienen una línea de investigación sobre la formación inicial de maestros y profesorado, a la que las diferentes investigaciones referenciadas en este párrafo han hecho aportes sustanciales. La presente tesis también se enmarca en esta lógica.

Las investigaciones revisadas parten del reconocimiento de la formación inicial como una fase sensible en la que se trata de proporcionar conocimientos – generales y específicos-, y desarrollar competencias para ser profesor del área. Todas consideran que la enseñanza de las ciencias sociales implica procesos y decisiones que no siempre pueden ser comprendidas desde lógicas generales.

En el caso de Colombia es necesario indicar que la formación de profesores de ciencias sociales se realiza en titulaciones específicas denominadas licenciaturas. La estructura de estas titulaciones se encuentran integradas por tres componentes: lo disciplinar –fundamentalmente Geografía e Historia-, lo pedagógico, didáctico y curricular, y por último lo investigativo. Esta formación tiene una duración de 5 años. En este periodo de tiempo los futuros profesores realizan un determinado número de horas de observación y, en el último curso, hacen prácticas de enseñanza en la educación secundaria. En este sentido, la formación del profesorado se diferencia del caso europeo porque no provienen de una formación disciplinar específica, sino de una titulación para la formación de profesorado.

Las investigaciones referenciadas en párrafos anteriores muestran que algunas preguntas continúan teniendo relevancia, por lo que deben ser consideradas en una investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. El interés por la formación inicial es concretado por Pagès (2004) cuando pregunta:

¿Qué sabemos sobre la formación inicial de los profesores y las profesoras de historia?, ¿cuáles son las concepciones de los futuros profesores de historia sobre su enseñanza?, ¿por qué han escogido como profesión ser profesores de historia? [...], ¿cuál es el impacto de la práctica en la construcción de su competencia didáctica?, ¿qué relaciones tiene con la formación teórica? (Pagès, 2004: 158).

Alrededor de preguntas como las anteriores se han desarrollado múltiples investigaciones, pero para Adler (2008) y Avery (2010) a pesar de la investigación acumulada, aún se sabe poco del impacto de la formación en las prácticas iniciales de los profesores de ciencias sociales.

A partir de los planteamientos precedentes ¿Cuáles son las nuevas preguntas? Parece que una perspectiva se mueve hacia indagaciones con un mayor grado de concreción en categorías de la enseñanza de las ciencias sociales y, por otro, el pasar de investigaciones de carácter ‘teórico’ a unas que conecten éste con las prácticas de enseñanza. En la actualidad es posible encontrar

investigaciones que se quedan en el nivel teórico y no acceden a las prácticas de enseñanza.

¿Cuánto se ha avanzado desde los estudios realizados por Adler & Goodman (1983)? ¿Cómo se ha modificado la formación inicial a partir del aparente cambio en las finalidades y estructuras curriculares? ¿Qué plantean las investigaciones ante el surgimiento o resurgimiento de contenidos a enseñar en las ciencias sociales? ¿Cuáles son los conocimientos y experiencias de los nuevos profesores de ciencias sociales en relación con la educación para la ciudadanía? Son preguntas que surgen del proceso de revisión de los antecedentes.

Empezar a desvelar algunas de las preguntas planteadas en los párrafos anteriores lleva a la necesidad de indagar en un primer nivel por las representaciones sociales que tienen los profesores en formación. Este tipo de investigaciones se enmarcan en la lógica que Pagès (2002a) define como:

Conocimiento base y la ideología de los profesores de Historia están directamente relacionados con su planificación y su enseñanza interactiva. En su modelo –refiriéndose a Jhon, 1991- destaca el peso de la ideología en la formación de su conocimiento y en las decisiones que toma al programar, enseñar y evaluar, así como en su interacción en la práctica” (Pagès 2002a: 214).

El reconocimiento que ha caracterizado a múltiples investigaciones, evidencia la influencia de la ideología sobre las concepciones que tiene el profesorado. Esto representa un avance porque reconoce el peso de otras dimensiones más allá de la cognitiva.

En el conjunto de preguntas planteadas hasta el momento emergen algunas con un mayor contenido didáctico, porque hacen referencia a la manera como los futuros profesores reflejan sus representaciones en las prácticas de enseñanza. En este sentido Adler (1991) afirma que durante las prácticas los estudiantes de profesor van incorporando aquello que funciona y descartando lo que no, basándose en el método de ensayo y error. ¿Cómo modificar esta situación en la dirección de formar profesores reflexivos? Para esto es

necesario realizar investigaciones que trasciendan la mirada teórica e indaguen por lo que sucede en las prácticas iniciales.

Para precisar la presente investigación es necesario “averiguar qué está pasando en el interior de los programas de formación de profesores en los tres ámbitos mencionados: teoría, práctica y vinculación teoría – práctica” (Bravo 2002: 77). La presente tesis intenta desvelar qué sucede en relación con la educación para la ciudadanía, así como en las transiciones y relaciones: teoría-práctica y formación inicial - prácticas iniciales.

Lo planteado hasta el momento lleva necesariamente a revisar algunas preguntas que sobre la formación se han hecho en la comunidad académica, y que se pueden sintetizar en las siguientes: “¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia?, ¿qué significa formar las competencias en didáctica de la historia de los futuros profesores?” (Pagès, 2004: 156). Este tipo de preguntas se han contestado en relación con aspectos centrales de las ciencias sociales (tiempo histórico, espacio, paisaje, etc.), pero no sobre la educación para la ciudadanía. En esta línea es habitual encontrar investigaciones que indagan por las concepciones sobre el concepto –o algunos asociados-, pero no por lo que sucede en la formación y prácticas iniciales. En este sentido la presente investigación intenta responder a este vacío.

Las investigaciones encontradas en términos generales intentan hacer un seguimiento de la representaciones sociales, que sobre la educación para la ciudadanía tienen los estudiantes para profesor de ciencias sociales, la manera como éstas se reflejan en el diseño de clases y en las prácticas de enseñanza. Esto significa acercarse a las Teorías Prácticas Personales (TPP) que elaboran los profesores y que influyen en la programación y las prácticas (Cornett, 1990, en Pagès, 2002a).

La presente tesis también tiene relación con investigaciones relativas a la enseñanza de las ciencias sociales, que tratan de desvelar “las decisiones que toman los profesores cuando enseñan ciencias sociales, en especial las que se relacionan con los procesos de interacción entre los métodos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje” (Pagès, 2002: 217). El abordar este componente contribuye a configurar el carácter didáctico a la investigación, porque

trasciende los enunciados presentes en las representaciones y los conecta con las prácticas de enseñanza. En este sentido, ¿cómo configuran las prácticas de enseñanza sobre educación para la ciudadanía los futuros profesores de ciencias sociales? Es una pregunta que le interesa contestar a la didáctica de las ciencias sociales.

1.2.2 Investigaciones precedentes y que muestran el camino

Como se planteó en la sección anterior, existen investigaciones que son referentes y antecedentes de la presente tesis doctoral. En este apartado se hará referencia a algunas de ellas y se tratará de identificar sus enfoques, diseños, métodos e instrumentos y conclusiones.

En las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales se encuentra un trabajo de Adler (2008), quién realizó una investigación sobre el estado de la cuestión de los estudios sobre este tema. En éste, revisó los trabajos realizados entre 1994 y 2005 en Estados Unidos. Dentro de los planteamientos desarrollados en su trabajo señala que los trabajos se pueden enmarcar en 5 ámbitos. La presente investigación corresponde a tres:

- What are current practices in social studies teacher education and what impact do they have on preservice teacher beliefs, attitudes, and practices?
- What do we know about the beliefs and attitudes of social studies teacher candidates and teachers, and what do we know about factors that may contribute to a restructuring of those beliefs and attitudes?
- What do we know about the content knowledge and the development of pedagogical content knowledge of social studies teacher candidates? (Adler, 2008: 333)

En este sentido la investigadora señala que “while these programs [de formación inicial del profesorado] followed the National Council for the social Studies (NCSS) standards for teacher preparation, which called for some course work across the social sciences, most teacher candidates had deficiencies in their course work in some areas” (Dumas, 1993 en Adler, 2008: 334). Esta preocupación es extensible a diferentes contextos, dentro de los que se puede mencionar Colombia y España. El excesivo interés por cumplir con las exigencias de las instituciones de acreditación de las titulaciones, así como por defender parcelas específicas del conocimiento, llevan a este tipo de rupturas o vacíos en la formación del futuro profesor de ciencias sociales.

Las investigaciones y la consecuente acumulación de conocimiento acerca de la formación inicial del profesorado de ciencias sociales, reafirman que “La única posibilidad real de cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar, de cualquier área de conocimiento escolar, es repensando y transformando la formación del profesorado responsable de su práctica.” (Pagès, 2002b: 255). En este sentido es una necesidad e interés tratar de desvelar la influencia de la formación inicial y de las prácticas iniciales en la tarea de formarse como profesor.

A partir de lo anterior asumen mayor relevancia las investigaciones sobre los primeros años de práctica profesional de profesores de ciencias sociales –como lo sugiere Adler (2008). En esta dirección se puede mencionar el trabajo realizado por Jara (2010), quien investigó cómo enseñaban la historia argentina reciente los profesores noveles de ciencias sociales durante su primer año de actividad profesional en Argentina.

La investigación sobre la formación inicial del profesorado ha sido objeto de constantes críticas, porque en términos generales no logra afectar las prácticas de enseñanza que realizan los profesores noveles. En las investigaciones y publicaciones revisadas se plantean diversas razones para explicar esto. Quizás la de mayor consenso es la separación que existe durante la formación entre teoría y práctica. En este sentido es necesario señalar que son pocas las investigaciones en las que se ha preguntado por las concepciones, creencias o las representaciones y su impacto en las prácticas de enseñanza que realizan los futuros profesores. En algunas de las investigaciones revisadas la tendencia

es a estudiar las concepciones o las representaciones sociales por un lado y las prácticas de enseñanza por otro, lo que consolida la separación mencionada en el párrafo anterior.

La educación para la ciudadanía es un ámbito de las ciencias sociales que ha estado presente de diferentes maneras e intensidad en la enseñanza obligatoria y en las clases de ciencias sociales. En la última década se ha despertado un interés creciente por esta área, como lo plantean Pagès & Santisteban (2007). Una de las razones es la preocupación por la poca o baja participación o compromiso ciudadano de los adolescentes y jóvenes. La perspectiva de los estudiantes representa una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero en pocas ocasiones se indaga por las representaciones que tienen los profesores y, a su vez, son menos las investigaciones con profesores en formación.

En el conjunto de investigaciones realizadas con profesores en activo se puede mencionar el estudio de conocimiento cívico realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2009), que se realizó en 38 países. En éste estudio se incluyó un cuestionario que fue contestado por profesores responsables de esta asignatura o componente explícito del currículo de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados del estudio de la IEA (2009) continúan mostrando una brecha entre las concepciones y prácticas de los estudiantes, y algo parecido sucede con los profesores, en relación a las concepciones y las prácticas de enseñanza. Estas últimas tienden a ser estereotipadas y poco reflexionadas en las clases. A unas conclusiones similares llegó Evans M. (2006a), quien realizó una investigación en la que indagó sobre lo que decían y hacían los profesores sobre educación para la ciudadanía en Canadá e Inglaterra. A su vez Lee & Fouts (2005) se aproximan a conclusiones similares. Es importante señalar que el estudio internacional (2009), así como el de Lee & Fouts (2005) son análisis estadísticos y no entran al aula de clase, a diferencia de la de Evans M. (2006a).

Ante resultados como los presentados en el anterior párrafo ¿Cómo influyen las representaciones que tiene el profesor sobre conceptos asociados a la

educación para la ciudadanía y las representaciones que construyen los estudiantes? Esto continúa siendo en la mayoría de los casos una caja negra sobre la que es necesario investigar, y donde la presente investigación intentará mostrar algunos aspectos desde la perspectiva de los profesores en formación.

Las investigaciones sobre el pensamiento, las creencias, las concepciones, etc., de los profesores en activo sobre diferentes temas o aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales, han sido numerosas –al menos en el mundo anglosajón. En Estados Unidos de Norteamérica R. W. Evans (1991) indagó acerca de las concepciones que tenían los profesores sobre la Historia. En las conclusiones propuso una serie de tipologías en las cuales se puede enmarcar las concepciones y las prácticas de enseñanza. Esta propuesta fue novedosa, innovadora y útil para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, y a la par ha sido un referente para el área, porque la identificación o construcción de tipologías permite tener un marco de referencia para comprender las representaciones, las decisiones didácticas y las prácticas de enseñanza. Si bien la investigación de R.W. Evans (1999) no hace referencia a la educación para la ciudadanía, su diseño y planteamientos se convierten en un referente de la presente tesis doctoral.

Una investigación específica en términos de educación para la ciudadanía fue la realizada por Evans M. (2006a), quien indagó por las concepciones que tenían sobre la educación para la ciudadanía los profesores responsables de enseñarla en Canadá y Reino Unido. En sus hallazgos encontró una tendencia hacia una concepción ecléctica de la educación para la ciudadanía, que integraba desde lo tradicional hasta un interés crítico. Las prácticas de aula tendían a ser variadas y correspondían a la concepción que tuviera el profesor, y que podían ir desde prácticas asociadas a la instrucción cívica, hasta las interesadas por atender la diversidad social y cultural. La tendencia mayoritaria de las prácticas se encontraba en este último espectro. Una consideración que puede ayudar a comprender la última tendencia, puede ser el marcado interés que existe en estos dos países por comprender y atender la diversidad social y cultural. Esta investigación es tal vez el antecedente más próximo a la presente investigación, ya que indaga en las concepciones y accede al aula de clase.

En el contexto colombiano, Sánchez (2006) realizó una investigación sobre las concepciones de la ciudadanía intercultural con profesores en activo. En esta integró tres componentes: actitudes hacia ésta, diseño de las clases y prácticas. El investigador realizó un proceso de formación permanente con profesores de ciencias sociales sobre los temas de la investigación, e indagó cómo se incorporaban los conceptos en las prácticas de enseñanza. Es importante señalar que ésta se acercaba a los planteamientos de la investigación-acción y, se realizó con profesores que enseñaban bajo los lineamientos de la etnoeducación. Las conclusiones se quedan en planteamientos generales sobre las actitudes y las valoraciones que tienen los profesores sobre la importancia de la educación para la ciudadanía intercultural.

La presente tesis doctoral puede ser considerada como novedosa porque identifica las representaciones sociales que poseen los estudiantes para profesor de ciencias sociales sobre la educación para la ciudadanía, pero también diseña e implementa un curso de formación sobre el tema, lo que permite hacer un seguimiento a las representaciones durante el curso e indaga cómo las representaciones se reflejan en el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza. Tratar de seguir este continuum representa una diferencia con algunas de las investigaciones revisadas (p. ej. Riera, 2004; Haas y Laughlin, 1998 y 2001; Peterson & Knowles, 2009; Virta, 2002,), y coincide con otras (Bravo, 2000 y 2002; Llobet, 2005; Santisteban, 2005; Jara, 2010), en la lógica construida. Las investigaciones que se han planteado hacer el seguimiento al continuum entre representaciones sociales, diseño de clases y enseñanza son pocas, y ninguna de ellas lo ha hecho de manera específica sobre aspectos relativos a la educación para la ciudadanía.

En la revisión se encontraron investigaciones relativas a la formación de maestros y profesorado, y la didáctica de las ciencias sociales. Se puede mencionar la de Bravo (2002), quien investigó sobre la formación en didáctica de las ciencias sociales con estudiantes del Curso de Aptitud pedagógica. Llobet (2005) realizó una investigación similar con estudiantes para maestras y maestros de educación infantil. Santisteban (2005) investigó acerca de la enseñanza del tiempo histórico en estudiantes para maestro. Las tres investigaciones son estudio de casos, utilizan métodos mixtos, hacen

observaciones de las prácticas de enseñanza y los datos fueron analizados con una metodología cualitativa. Estas tres investigaciones son antecedentes y referentes directos, y se diferencian de la mayoría de las investigaciones porque indagan de manera integrada por las representaciones y las prácticas de enseñanza, entre tanto otras lo hacen de manera separada.

Es importante señalar que existen pocas investigaciones que integren en su proceso la indagación de las representaciones sociales, el diseño de unidades didácticas y las prácticas de enseñanza. Las tres investigaciones representan un modelo de investigación sobre la formación inicial de maestros y profesores, realizada en el doctorado en didáctica de las ciencias sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona y el GREDICS.

De las investigaciones mencionadas sólo una aborda la enseñanza de una categoría específica de las ciencias sociales –el tiempo histórico-, que es la realizada por Santisteban (2005), quien indagó en las representaciones que tenían sobre el tiempo histórico un grupo de estudiantes para maestro, la manera como éstas se reflejaban en el diseño de las clases y en las prácticas realizadas durante el practicum. Los resultados de la investigación muestran que:

Quien había demostrado tener unos conocimientos conceptuales más complejos, también realiza, en general, una mejor práctica de enseñanza del tiempo histórico. Quien tenía más dificultades para comprender la estructura conceptual del tiempo también demuestra más problemas para organizar los contenidos sobre el tiempo histórico (Santisteban, 2005: 26).

A pesar de estos resultados más generales, Santisteban (2005) demuestra que en algunos casos se producen cambios conceptuales y de mejora de las prácticas de enseñanza, en función del proceso de estancia en las escuelas, la actitud del profesorado que actúa de tutor y según las actitudes de implicación en el contexto de los propios estudiantes. Estas conclusiones reafirman la importancia del conocimiento y del análisis de las representaciones sociales. De la misma manera plantea la necesidad de indagar en las prácticas de enseñanza.

En Estados Unidos Adler & Goodman (1983) investigaron las concepciones que tenían sobre los estudios sociales un grupo de estudiantes para maestro. Los hallazgos muestran que éstos tenían una concepción generalista de las ciencias sociales. También señalan que las perspectivas prácticas se encuentran influenciadas por ámbitos diferentes a la formación inicial como maestros.

También en los Estados Unidos, Dinkelman (1999) realizó una investigación acerca de las concepciones acerca de la ciudadanía democrática que tenían 5 estudiantes para maestro de ciencias sociales. Fue realizada durante el último año de formación, periodo de tiempo en el que realizaban prácticas de enseñanza. Una primera conclusión fue que para dos estudiantes la ciudadanía democrática era algo externo a la enseñanza de las ciencias sociales, mientras para los otros tenía una estrecha relación. Otra fue que las concepciones fueron cambiando en la medida que los estudiantes realizaban las prácticas de enseñanza. Es importante señalar que esta investigación sólo indagó en las concepciones, no realiza observaciones a las prácticas de enseñanza.

Otros estudios que se encuentran son los de MacCall (1995) y Smith (2000). Estos dos investigadores indagaron la influencia de una formación relativa a la diversidad cultural realizada con futuros profesores de ciencias sociales. Encontraron que era factible modificar las creencias y los conceptos, pero que no lograban materializarse en las prácticas de enseñanza. De su investigación es relevante resaltar la influencia del background generado en la enseñanza obligatoria sobre el tema investigado. A conclusiones similares llegó Doppen (2007)

Por su parte Bravo (2002) indagó en la formación en didáctica de las ciencias sociales, en el Curso de Aptitud Pedagógica y el Curso de Calificación Pedagógica. En esta investigación se preguntó por las ideas previas que tenían sobre el rol de ser profesor de ciencias sociales. Este trabajo es una investigación-acción y un estudio de caso, porque fue realizado en un curso y grupo concreto. En sus conclusiones plantea que los profesores en formación, “tienen una imagen de la enseñanza de las ciencias sociales centrada en la acción en el aula. Una acción de tipo tradicional en la que la exposición del profesor y el uso del libro de texto determinan lo que ha de aprenderse. El rol del alumno es el de receptor de la información” (Bravo, 2002: 405). Esta es una

conclusión relevante, y coincide con lo que plantean algunas investigaciones realizadas con profesores en activo (Evans, 2006a).

En la línea de la anterior investigación se encuentra un trabajo de Ross (1987), quien investigó las concepciones que tenían sobre los estudios sociales los estudiantes para profesor que realizaban prácticas iniciales. Sus conclusiones señalan que las concepciones eran amplias y que estaban influenciadas por la formación inicial, así como por otros escenarios asociados a los medios de comunicación, la participación en organizaciones sociales, etc.

En el contexto español, Pagès (1999) realizó una investigación sobre las representaciones sociales acerca de la didáctica de las ciencias sociales que tenían los estudiantes para maestro que participaban de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona. Esta investigación es un antecedente directo de las mencionadas de Bravo, Llobet y Santisteban. La investigación identificó las representaciones que tenían los estudiantes al comienzo y al final del curso, para así desvelar posibles cambios. Los resultados muestran la importancia del conocimiento del contenido, lo que no es suficiente para su enseñanza, sino va acompañado de una formación y reflexión didáctica que permita comprender las dimensiones e implicaciones de su enseñanza.

Por su parte Jara (2010) realizó una investigación en Argentina sobre las representaciones y las perspectivas prácticas, que guían la enseñanza de la historia reciente en profesores noveles de ciencias sociales durante su primer año de actividad profesional. Los hallazgos reafirman que el conocimiento del contenido específico no proviene sólo de la formación inicial, y que las prácticas de enseñanza corresponden a esquemas rutinarios sistematizados en la propia experiencia de aprendizaje de la enseñanza de la Historia.

Las diferentes investigaciones referenciadas muestran conclusiones más o menos similares. Una primera es que las concepciones o representaciones sobre las ciencias sociales –y aspectos asociados-, no sólo se encuentran influenciadas por la formación inicial. Una segunda está relacionada con que éstas tienden a ser amplias y se pueden enmarcar en tres perspectivas: la positivista, la ecléctica y la crítica, como lo sugieren algunas investigaciones

(Adler & Goodman, 1983; Bravo, 2005; Evans, R.W, 1991; Evans, M. 2006a; Llobet, 2005; Santisteban, 2005; Jara, 2010).

La manera como se articulan concepciones o representaciones con la práctica de enseñanza se puede apreciar en los hallazgos de Grench (2000 en Pagès 2004) en su investigación sobre la enseñanza del Holocausto. Este autor encontró que existían al menos tres tendencias:

- a) los que consideran, simple y llanamente, la Historia como el estudio del pasado; b) los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia; y c) los profesores que relacionan el pasado con el presente, que presentan el Holocausto como un hecho pasado pero estudian de que manera influye todavía en nuestras vidas (Grench, 2000 en Pagès, 2004: 159).

El desarrollo y acumulación de conocimiento procedente de las investigaciones muestra un giro hacia indagaciones sobre aspectos específicos de las ciencias sociales. Lo anterior se puede apreciar al comparar los trabajos donde se abordaban aspectos generales de las ciencias sociales (Adler & Goodman, 1983; Bravo, 2003; Llobet, 2005; Riera, 2004; Ross, 1987), y aquellas con un mayor nivel de concreción, como lo hicieron investigaciones de la última década (Grech, 2000; Jara 2010; Santisteban 2005, entre otras).

Para esta investigación un referente importante son los trabajos realizados en el marco de la comunidad académica de referencia, –en este caso por las Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) –y el GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, como ya se ha señalado. En este sentido se pueden encontrar 4 publicaciones donde se hace especial énfasis a la formación del profesorado. La primera de ellas es del año 1996³. En ésta se encuentran 7 trabajos relacionados con la formación

³ Estos aparecen en las Actas del VII Symposium. Didáctica de las ciencias sociales. La investigación. Marzo 27, 28 y 29 de 1996. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Centro Superior de Formación del Profesorado. Los apartados presentes en esta, son incorporados en la primera publicación de la (AUPDCS), denominada “La formación del

inicial del profesorado de Ciencias Sociales (de un total de 22), de los cuales 3 son reflexiones teóricas, 2 son reflexiones sobre investigaciones, y 2 son investigaciones. Una segunda publicación es del año 1997. Ésta es la primera de la AUPDCS. En ésta se encuentran 5 trabajos, de los cuales 1 es una reflexión sobre la investigación, dos son reflexiones teóricas y otras dos son investigaciones –es importante señalar que éstos son retomados de la publicación de 1996.

A partir de lo anterior es importante aclarar que la investigación y trabajos relativos a la formación inicial del profesorado no comienza con la AUPDCS, por el contrario, la creación de la asociación es producto de la existencia de un grupo de investigadores en didáctica de las ciencias sociales, que configuran un espacio de discusión y trabajo, que a su vez permite conocer los avances y vacíos que existen en la investigación e innovación en el área.

Bajo el marco de la AUPDCS se han realizado dos Simposios Internacionales de Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la formación inicial de maestros y profesores. El primero fue realizado en Huelva (2000) y el segundo en Palencia (2002).

En el Simposio de AUPDCS celebrado en Huelva (Travé, G., Estepa, J. & Pagès, J. 2000), se abordó como tema central la formación del profesorado. La publicación derivada del evento se encuentra estructurada en cuatro apartados: a) modelos y estrategias en la formación del profesorado, b) propuestas y perspectivas en la formación del profesorado de didáctica de las ciencias sociales; c) conocimiento profesional del profesorado de ciencias sociales y, d) metodología del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: teoría y práctica. Esta publicación se caracteriza por lo siguiente:

- La mayoría de las aportaciones corresponden a reflexiones de carácter teórico (23/44).
- El segundo grupo de apartados corresponden a investigaciones (10/44) de las cuales la mayoría son realizadas en la formación de maestros.

- Las reflexiones didácticas sobre experiencias o innovaciones representan el tercer grupo (9/44), y se encuentran referidas a primaria y secundaria.
- Dos capítulos (Armento 2000 y Pagès 2000) son reflexiones sobre las investigaciones realizadas en el área.

A partir de esta tipificación se puede decir que si bien una década atrás existía un creciente trabajo y reflexión sobre la formación, dentro de estos trabajos la cuarta parte correspondían a investigaciones, y sólo 3 son investigaciones relativas a la formación del profesorado –Ávila (2000), Bravo (2000) y Lima (2000).

El segundo simposio organizado por la AUPDCS sobre la formación del profesorado, se realizó en Palencia (Estepa, J.; de la Calle, M. & Sánchez Agustí, M., 2002). La publicación de este evento se encuentra dividida en cuatro apartados: a) necesidades formativas del profesorado de ciencias sociales de educación secundaria, b) la formación del profesorado de ciencias sociales en secundaria: modelos y experiencias, c) tendencias en la formación del profesorado de ciencias sociales en educación infantil y primaria y, d) la función del practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales.

En la publicación se pueden apreciar continuidades y variaciones en las tendencias, las cuales se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Las reflexiones de carácter teórico sobre la didáctica de las ciencias sociales, continúan siendo el grupo como el primer y mayoritario número de aportaciones (15/37).
- Las reflexiones relativas a la formación inicial son el segundo grupo (13/37), -igual que en el simposio anterior.
- Las investigaciones en didáctica del área son el tercer grupo (8/37).
- Las reflexiones sobre la investigación corresponden al cuarto grupo (17/37).

En el conjunto de trabajos hay una mayor presencia de los relativos a la formación del profesorado de secundaria.

El análisis de contenido realizado hasta el momento muestra una fotografía de la producción científica relativa a la formación inicial del profesorado en el contexto español.⁴

Hacer el recorrido por las publicaciones realizadas en el contexto español, es el reflejo –no el único- de las investigaciones en el área. Los trabajos revisados retoman aportes de los realizados en Estados Unidos de Norteamérica (Adler & Goodman, 1983; R.W. Evans, 1991; Dinkelman, 1999) y Francia (Audigier, 2002 y Tutiaux-Guillon, 2003). En este sentido como producto de esta relación y continuidad se pueden plantear las siguientes conclusiones:

- Existe un interés por desvelar aspectos relativos a la formación del profesorado. Las primeras indagaciones fueron genéricas –finalidades, estrategias, etc.-, para luego hacerlo por categorías o conceptos concretos a enseñar en las ciencias sociales – tiempo histórico, ciudadanía, espacio, etc.-
- Existe una tendencia mayoritaria en las propuestas metodológicas para la investigación, en el uso de métodos mixtos y cualitativos, sin desconocer que existen indagaciones de carácter cuantitativo.

A partir de la revisión de antecedentes resulta pertinente retomar la pregunta ¿Se ha investigado suficientemente la formación inicial del profesorado de ciencias sociales? Posiblemente, pero son muchos los interrogantes que continúan existiendo tal como lo planteó Adler y Goodman (1983) y Adler (2008). Una respuesta provisional a esta pregunta puede ser que existe abundante producción de carácter teórico, pero el número de investigaciones es menor. Este panorama se reduce más cuando se trata de temas con mayor grado de concreción, como en este caso la educación para la ciudadanía. En este sentido, es importante señalar que tanto en el contexto anglosajón como español, son pocas las investigaciones que indagan sobre la representaciones,

⁴ En este momento de la escritura no se emiten valoraciones o recogen aportaciones específicas, porque éstas se irán incorporando en la medida que se avance en cada uno de los componentes de la tesis.

revisan el diseño de la clase y hacen observaciones de las prácticas de enseñanza. Las investigaciones que abordan esta secuencia son pocas (Fehn & Koeppen, 1998; Bravo, 2002; Santisteban, 2005; Llobet, 2005; Jara, 2010⁵), pero ninguna aborda el tema de la educación para la ciudadanía.

A modo de cierre de este apartado resulta pertinente retomar uno de los aportes de un trabajo de Adler (2008), donde realiza un estado de la cuestión sobre la investigación sobre formación inicial del profesorado. En éste plantea un balance de las investigaciones de los últimos 20 años, donde a su vez retoma uno de sus trabajos (Adler, 1991). Muestra que el grupo de trabajos que se encuentran corresponden a tres ámbitos relacionados entre sí: “teacher practices, the context of those practices, and teachers’ beliefs and perspectives” (Adler 2008: 329). Tradicionalmente estos ámbitos han sido abordados de manera separada, por lo que sería necesario diseñar investigaciones que logren integrarlos. En la parte final de su trabajo la investigadora reitera la necesidad de seguir investigando sobre la formación inicial.

1.2.3 Los recorridos metodológicos de las investigaciones

En términos metodológicos la mayoría de las investigaciones corresponden a planteamientos cualitativos, sin renegar de los cuantitativos. Como lo plantea Adler (2008). Estos últimos tienden a generar resultados y conclusiones descontextualizadas. Las razones para privilegiar los primeros se encuentra en el reconocimiento que la realidad que rodea la formación del profesorado, así como las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, no se pueden reducir a datos estadísticos, porque éstas son complejas y multidimensionales. Las investigaciones revisadas plantean que los enfoques cualitativos permiten desvelar dichas realidades, y proporcionan mayores niveles de comprensión sobre las innovaciones, para mejorar la formación del profesorado.

⁵ Los últimos cuatro se enmarcan en el GREDICS y su línea de investigación sobre formación de maestros y profesores en didáctica de las ciencias sociales.

La mayoría –por no decir todas- corresponden a estudio de caso, en los que se trabajó con un grupo específico de personas vinculadas a un curso de la universidad. La presente investigación se enmarca dentro de esta clasificación.

Esta investigación responde a una línea desarrollada desde el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que se ha investigado de manera permanente la formación inicial de profesores, y la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Ésta recoge una tradición y un modelo de investigación que a su vez tiene referentes internacionales. Como lo plantea Santisteban (2007) para su investigación, el modelo:

Es una adaptación [y actualización] del que propone Armento (1996) y donde se relaciona el proceso de formación inicial de la universidad con el mundo de la escuela, a partir de las conexiones que pudieran existir entre los protagonistas de la formación universitaria y de la educación escolar, de los programas de formación inicial y del currículo de ciencias sociales. En este modelo las prácticas de enseñanza son fundamentales, en interrelación constante con los conocimientos de la universidad (Santisteban, 2007: 20).

En los métodos y técnicas de recolección de la información, una parte importante de las investigaciones –sobre todo las realizadas en Estados Unidos- tienden a utilizar métodos mixtos, entre los que se encuentran el cuestionario, la entrevista, el grupo focal, la revisión documental y la observación de las clases.

En las investigaciones que se encuentran en el contexto español -y se podría decir francófono- se privilegia utilizar métodos y técnicas de carácter cualitativo, entre las que se encuentran: la entrevista, la observación de clases y la revisión documental. Las investigaciones que hacen uso de técnicas cuantitativas emplean el cuestionario y lo hacen en las primeras fases de la investigación, como una estrategia para aproximarse al objeto y campo de estudio. La información que proporciona el cuestionario a las investigaciones tiende a representar una pequeña parte, porque se le entrega una mayor centralidad a técnicas cualitativas (p. ej. la entrevista).

En términos de los métodos de análisis se puede decir algo similar al párrafo anterior. En estos se privilegian el análisis cualitativo, caracterizado por el análisis de contenido –siendo éste el que se encuentra con mayor frecuencia-, y el análisis de carácter etnográfico en las observaciones de las clases. En las técnicas cuantitativas se tiende a usar estadística descriptiva básica. No se encontraron investigaciones que emplearan análisis estadísticos de otra índole, como son las regresiones o análisis multivariantes.

A manera de síntesis en el aspecto metodológico -recolección de la información y análisis-, se puede decir que la tendencia es buscar la complementariedad, y no sólo a la yuxtaposición de enfoques, lo que reafirma la pertinencia de los métodos mixtos dentro de la investigación en didáctica de las ciencias sociales.

Para la didáctica de las ciencias sociales la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje es su horizonte fundamental. A la luz de lo anterior, las investigaciones no sólo deben apuntar a identificar o comprender, sino a transformar. Para lograr esto la investigación-acción es una propuesta y estrategia pertinente. En este sentido, en la mayoría de las investigaciones revisadas, la acción estuvo representada por una formación en el marco de una asignatura de métodos de enseñanza –en el caso del mundo anglosajón- (Adler & Goodman, 1983; Dinkelman, 1999; Avery, 2005) o de didáctica de las ciencias sociales –en el caso de España- (Pagès, 1994; Bravo, 2002; Llobet, 2005; Santisteban, 2005).

1.3 Razones que justifican la investigación

¿Por qué investigar sobre la educación para la ciudadanía y la formación inicial del profesorado? La aproximación a posibles respuestas se puede hacer desde dos perspectivas. Una primera desde los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria, y la manera como se articula o emerge la educación para la ciudadanía. Una segunda relacionada con la formación inicial de profesores de ciencias sociales. En relación al primer aspecto se ha escrito e investigado de manera constante durante las últimas 4 décadas y, si bien existen diferentes posiciones, pareciera haber un consenso -

para un sector importante de profesores e investigadores-, alrededor de que la formación de ciudadanos democráticos es la principal finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales.

En lo que concierne con la educación para la ciudadanía existe un debate con dos perspectivas, una que considera que forma parte de la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, y otra que defiende una independencia de los conocimientos y que se debe transmitir de manera explícita. Sea como sea, la enseñanza de las ciencias sociales es básica en su formación para la ciudadanía, ya sea como historia de los valores democráticos, como comprensión crítica de la gestión del espacio, de los recursos, de la legalidad, de los derechos y deberes, de las interacciones sociales, etc.

En lo que atañe a la formación del profesorado en aspectos relativos a la educación para la ciudadanía, se reconoce la ausencia de formación en este aspecto, pero este vacío no ha provocado la aparición de propuestas para resolver este problema.

El interés por la formación del profesorado reside en que el profesorado:

constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela. La reestructuración de las escuelas, la composición de los currícula nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a “dar” el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes (Hargreaves, 1996: 19).

El debate entre la formación en contenidos tradicionales y una orientada a la educación de ciudadanos, es reafirmado por Adler (2008) quien plantea “Are the teachers to be prepared as teachers of academic disciplines or must they also develop the skills and knowledge to create curriculum that will facilitate learners attaining competence as citizens in democratic society? (Adler, 2008: 329). Esto

guarda relación con los planteamientos hechos por Adler & Goodman (1983) dos décadas atrás.

La formación de ciudadanos es uno de los propósitos centrales de la enseñanza obligatoria (Benejam, 2002b), y las ciencias sociales tienen una responsabilidad central. Desde esta perspectiva la ciudadanía aparece como un metaconcepto, que retoma aportes de diferentes áreas de referencia (Ciencia Política, Geografía, Historia, Sociología, etc.).

La educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria ha tenido un estatus diferente, en unas ocasiones aparece como área específica y en otras como un componente de las ciencias sociales (Audigier, 2002). Ante esto surge la pregunta, ¿cómo se ha reflejado este estatus diferente en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales? ¿El conocimiento de las disciplinas y saberlas enseñar es suficiente para cumplir con el propósito de formar ciudadanos? Son preguntas que están por contestar.

La presente investigación en términos de la didáctica de las ciencias sociales encuentra parte de su razón en que las:

Didácticas específicas se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos (Pagès, 2002b: 300).

Esta investigación aborda un aspecto central del proyecto científico de la didáctica de las ciencias sociales, como es la formación inicial del profesorado. Se concreta en indagar en las finalidades que le otorgan los futuros profesores a las disciplinas sociales escolares, la selección del conocimiento y sus implicaciones al convertirlo en objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, intenta mostrar que existen singularidades en la enseñanza de unas ciencias sociales orientadas a la formación de ciudadanos.

Teaching the academic disciplines is not the same as teaching social studies for civic competences (Whitson, 2004). Civic competence requires dealing with complex and controversial issues. In what ways still improved preparation in history, or in the other social studies, contribute to educating young people to engage in the social world, to become informed and active citizens? As Whitson (2004) notes, the considerations of what content knowledge teachers need to know “forces us to recognize that the struggle over definitions cannot be abandoned” (Whitson, 2004: 29). What appear to be needed are more clear analyses of the content and pedagogical content knowledge necessary to teach for civic competence (Whitson, 2004 en Adler 2008: 344).

En este sentido, la producción científica sobre la formación del profesorado se ha centrado en la reflexión teórica y, en menor proporción en investigaciones que conectan las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza. El número de éstas se reduce cuando se trata de aquellas que abordan la educación para la ciudadanía y la formación del profesorado.

La preocupación por la formación inicial del profesorado no es nueva. Pagès (2004) comenta que en el año 1979 en unas jornadas sobre la enseñanza de las ciencias sociales se planteó la pregunta: “¿qué debían saber los maestros y las maestras, el profesorado, para enseñar ciencias sociales?” (Pagès, 2004: 155). Según el autor para este año no se encontraban respuestas concretas y consensuadas. Cuatro décadas después se puede decir que se sabe un poco más que aquel lejano 1979, pero como lo afirma Adler (2008) aún queda mucho por explorar.

El interés por la formación inicial adquiere mayor interés cuando se piensa: ¿Qué disciplinas o conocimientos enseñará al futuro profesor de ciencias sociales? Esta es una pregunta que abre un debate que afecta a la formación inicial y sobre lo que hay pocos avances. Como lo plantean Levstik & Tyson (2008), “we know little, in a comprehensive way, about the nature of the programs in which preservice social studies teachers are involved. For example, what courses in the disciplines are required in social studies teacher

preparation?” (Adler, 2008: 334). Estos planteamientos reafirman el citado debate planteado por Armento y Pagès. En lo que parece haber un acuerdo es que dentro de estas disciplinas o ámbitos se encuentra la educación para la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía ha suscitado un creciente interés en la última década. Para Pagès & Santisteban (2007), esto se evidencia en un creciente número de investigaciones, publicaciones, innovaciones educativas, etc. En la revisión de los diferentes trabajos, se encuentra que hay un consenso sobre la necesidad de un mayor énfasis en la formación de ciudadanos y ciudadanas desde el área de ciencias sociales. Sólo desde perspectivas más positivistas -o una posición política muy conservadora o inmovilista - ésta no aparece como una prioridad de la enseñanza.⁶

El debate acerca de hacer mayor énfasis en el concepto de ciudadanía en la educación obligatoria asume mayor beligerancia, cuando se plantea cuáles deben ser sus finalidades, cómo se debe materializar – asignatura o no-, si se debe hacerse desde los planteamientos de las ciencias sociales presentes en el currículo (Historia y Geografía), o la Filosofía, etc.

Diferentes autores han planteado cuáles son los aportes de las ciencias sociales a la educación para la ciudadanía y, a la vez, han elaborado propuestas de cómo materializarlas (Adler & Goodman, 1983; Dinkelman, 1999; Benejam, 2002a; Gómez, 2004; Pagès, 2005, entre otros). Para la didáctica de las ciencias sociales la educación para la ciudadanía es un área de conocimiento relevante, que “además de revestir un interés y una trascendencia específica, dado que nos afectan de forma directa, también nos exige un replanteamiento de numerosas cuestiones de nuestra teoría y por supuesto, de sus repercusiones sobre la práctica educativa” (Gómez, 2004: 8). ¿A qué clase de replanteamientos se refiere? ¿Sólo es un replanteamiento teórico, de textos escolares, etc.? ¿Cómo afectan estos replanteamientos a la formación de profesores?

⁶ para tener una idea sólo es necesario revisar el debate que generó la implementación de la asignatura de educación para la ciudadanía en España.

Unas posibles respuestas a las anteriores preguntas se encuentran a nivel teórico, en tanto otras muestran la necesidad de realizar investigaciones que contribuyan a clarificar el estado de la cuestión, las implicaciones en las prácticas de enseñanza y en la formación inicial y permanente del profesorado. Gómez (2004) plantea un panorama que, siete años después, continúa teniendo las mismas características. Lo describe de la siguiente manera: “desafortunadamente también de forma reiterada, una serie de trabajos han puesto de manifiesto que nuestras disciplinas apenas han contribuido a la formación ciudadana” (Angvik y von Borries, 1997 en Gómez, 2004: 9). En este sentido, ¿Qué sucede en la formación inicial de maestros y profesores?

En el debate internacional, así como en la literatura revisada, se reconoce que hay “A consensus has developed that an essential route to improvement in civic learning opportunities for students is to better prepare teachers, but there has been less consensus about how that preparation should take place” (Torney-Purta, et al, 2005: 33). En este sentido, ¿Cómo se da la formación del profesorado de ciencias sociales para enseñar los contenidos asociados a la educación para la ciudadanía? ¿Qué representaciones sobre ésta tienen los estudiantes para profesor de ciencias sociales? ¿Qué y cómo relacionan la enseñanza de las ciencias sociales con la educación para la ciudadanía?

En relación con el párrafo anterior, Adler (2008) plantea que es una necesidad seguir trabajando en la comprensión que tienen sobre el contenido pedagógico de las disciplinas los estudiantes para profesor de ciencias sociales. A su vez reitera que avanzar en esto es necesario para introducir innovaciones en la formación del profesorado. Pero ¿qué sucede con la formación de los futuros profesores en temas relacionados con la educación para la ciudadanía? “What social studies teacher candidates know about their teaching field (s) and what difference this makes to their teaching” (Adler 2008: 334).

Los anteriores planteamientos muestran la pertinencia de la presente investigación, porque trata de responder a la necesidad de indagar las representaciones de manera articulada a las prácticas iniciales de enseñanza. Esto permitirá reducir la ruptura que ha existido entre estos dos ámbitos. Indagar bajo esta perspectiva permite acercarse a conocer y comprender el conocimiento didáctico que tienen los futuros profesores acerca de la educación

para la ciudadanía, su conexión con las ciencias sociales, así como las implicaciones para su enseñanza.

Para Ross (1987) se sabe poco de lo que sucede en la formación del profesorado y considera que se ha escrito mucho de lo que “debería” ser y hacer en esta fase de la formación. Los planteamientos de este autor coinciden con los Adler (2008) y Gómez (2004). Ante esto, “sin duda, la investigación sobre la formación del profesorado para enseñar contenidos concretos es uno de los ámbitos más importantes de actuación de quienes nos dedicamos a la formación del profesorado desde las didácticas específicas” (Pagès, 1999: 162).

Un debate permanente en la formación del profesorado, y que atañe a las didácticas específicas, está relacionado con el conocimiento del contenido -o disciplina- y de los principios generales para su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los planteamientos de autores como Adler, Benejam, Evans, Pagès, Ross, Santisteban, entre otros, parten de reconocer que el conocimiento de la disciplina es un requisito, pero no es suficiente para diseñar y materializar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto, indagar en las representaciones sociales que tienen los profesores sobre un contenido o concepto, es un ámbito de investigación de la didáctica de las ciencias sociales. En la medida que se conozcan dichas representaciones, se podrá identificar los vacíos en la formación disciplinar y didáctica que tienen los futuros profesores, y pensar en sus implicaciones para la enseñanza.

El conocimiento de la disciplina y la didáctica del área, responden a la necesidad de que “the teacher need to be able to offer a variety of explanations; and they must be able to give examples” (Adler 2008: 332). Qué saben y cómo lo emplean en la enseñanza configura lo que sucede en la clase. En esta lógica el profesor se convierte en un *Gatekeeper* (Thornton, 1992 y 2005). Por esto conocer y comprender el conocimiento y las creencias de los futuros profesores es un ámbito de investigación relevante, tal como lo señalan Cochran-Smith & Zeichner (2005 en Adler 2008).

La preocupación por la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía ocupa un segundo plano en la agenda, porque “while policy-makers and educators have paid increasing attention to the importance of civic

education, little is know about how teachers' knowledge and beliefs influence students' development in this area" (Torney-Purta et al., 2005: 32). Ante esta situación la didáctica de las ciencias sociales puede contribuir a "vertebrar contenidos y recursos necesarios para que accedan a conocer con relativa profundidad las diversas implicaciones que acompañan a la noción de ciudadanía" (Correa, 2004: 2).

Las investigaciones que indagan en las concepciones sobre diferentes temas, coinciden en que se puede obtener una aproximación a los discursos que circulan en las titulaciones para profesor de ciencias sociales, se puede hacer a través del currículo o de la posición teórica de los formadores. También se puede saber algo acerca de las representaciones sociales que tienen los estudiantes para profesor sobre los contenidos o categorías centrales de éstas, pero se sabe poco acerca de las implicaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de éstos (Adler & Goodman, 1983; Audigier, 2002; Haas & Laughlin, 2001; Jara, 2010; Lee & Fouts, 2005; Pagès, 1999; Pitkäniemi, 2003; Prats, 1999; Santisteban & Pagès, 2007; Torney-Purta et al, 2005)

Tal vez la excepción a la lógica descrita en el anterior párrafo, son las tesis doctorales referidas a la formación inicial del profesorado, realizadas en el Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona, en las que ir al aula es un componente fundamental y característico de la investigación didáctica (para conocer más detalles se pueden revisar las tesis de Bravo, 2002; Riera, 2004; Llobet, 2005; Santisteban, 2005 y Jara, 2010).

La investigación sobre lo que se denomina el pensamiento, las ideas o las representaciones sociales del profesorado, se justifican desde el planteamiento de que el profesor se comporta como un *Gatekeeper* (Thornton, 1992), en el sentido de que él selecciona el qué y el cómo se desarrolla la clase. Es una persona que toma decisiones didácticas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tratar de conocer qué representaciones tiene el profesorado alrededor de un concepto, categoría o hecho social es una línea de investigación con vida propia, y que a su vez permite aproximarse a conocer sus posibles repercusiones en la enseñanza y aprendizaje.

Los estudios sobre las representaciones sociales del profesorado se pueden interpretar como un avance, en comparación con las adelantadas bajo el enfoque del conocimiento del profesorado, los cuales tuvieron auge entre 1970 y 1990. Las investigaciones en este ámbito partían del supuesto de que

An individual's perspective may be viewed as his or her underlying rationale or theory of action. Teacher perspectives, then, take into account a broad range of factors, including the teacher's background, beliefs, assumptions, the context of the classroom and the school, how these elements are interpreted, and the interpretations' influence on the teacher's actions (Ross, 1987: 4).

Estas investigaciones estuvieron caracterizadas por indagaciones generalistas, y, en algunos casos intentaron ser más específicas, como señala Ross (1987). Es importante señalar que la categoría representaciones sociales corresponde a la lógica del mundo latino y francófono, no al anglosajón. En trabajos recientes en este último se empiezan a encontrar algunas referencias a estas.

¿Por qué investigar las representaciones sociales de la educación para la ciudadanía en estudiantes para profesor de ciencias sociales?

En la investigación sobre el conocimiento [en este caso representaciones sociales] del profesorado se considera hoy que las didácticas específicas, entre ellas la Didáctica de las Ciencias Sociales, constituyen uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales (Pagès, 2000: 36).

Las representaciones aparecen como una categoría de análisis y propuesta metodológica, que intenta resolver algunos vacíos que dejaban las investigaciones realizadas bajo el enfoque cognitivo (concepciones y pensamiento). Esta perspectiva se centra en lo que la persona conoce, y tiende a dejar al margen las influencias de aspectos como los valores, prejuicios, opiniones, etc., los cuales en el caso de la educación para la ciudadanía pueden tener un peso significativo.

La fuerza de las representaciones sociales está derivada del reconocimiento de la influencia del entorno sobre los procesos cognitivos. La perspectiva cognitiva clásica tendía a desconocer la naturaleza sociocultural del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las investigaciones y teorías revisadas se plantea que una de las tareas pendientes en la investigación sobre la formación del profesorado, así como de la educación para la ciudadanía, pasa por “how might understanding of democracy and citizenship be developed, and how might that impact classroom practice? [...] “The major goal for research in social studies education ought to be the development of thoughtful social studies classrooms” (Adler, 2008: 347).

La investigación sobre las representaciones sociales alrededor de un concepto o categoría de conocimiento, es un punto relevante dentro de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales:

From logical point of view, teacher thinking is quite an essential element; as of course the teacher is a prominent agent in starting and carrying out of the teaching process. Thus, one focus group or empirical studies have tried to examine problems concerning the congruence between the teaching process and teacher thinking (Pitkäniemi, 2003: 107).

Si la finalidad de las ciencias sociales es la formación democrática de ciudadanos y ciudadanas, para Adler (2008) resulta paradójico que existan pocos estudios de carácter empíricos sobre esta cuestión, en los cuales se indague en las concepciones y creencias que guían a los profesores, así como sus implicaciones en la práctica. Es importante señalar que esta investigadora no revisó trabajos posteriores al periodo comprendido entre 1994 a 2005, entre los que se pueden mencionar el de Lee & Fouts (2005), quienes indagaron en las concepciones de educación para la ciudadanía que tenían profesores de enseñanza secundaria en 5 países. Como también desconociera la investigación de Evans M. (2006a) quien hizo un estudio comparativo entre Canadá e Inglaterra, así como el que realizamos en Cataluña (González, 2009 y 2010a).

Uno de los intereses centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales es mejorar las prácticas de enseñanza -y de manera especial la formación del profesorado-, en este sentido: “Para analizar la práctica, modificarla o para proponer prácticas alternativas es fundamental averiguar las ideas, las teorías y los propósitos que vehicula el currículum y las ideas y los criterios que utiliza el profesorado para implementarlo en la práctica” (Pagès, 1994: 35). Por esto, desvelar el contenido y la estructura de las representaciones sociales, es el primer paso para tratar de comprender mejor las prácticas de enseñanza y proponer innovaciones en la formación inicial.

Las investigaciones realizadas sobre representaciones sociales, de diferentes aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía, generalmente están asociadas con las ideas o representaciones que tienen los estudiantes sobre un contenido concreto, a cómo aparecen en los textos escolares o en los currículos. Pero en la formación inicial del profesorado se ha investigado en menor medida. Las investigaciones que se encontraron, están asociadas a cursos de estrategias de enseñanza y el uso de material curricular, pero pocas hacen una indagación que tenga como punto de partida las representaciones, pasando por el diseño de las clases y llegando hasta su materialización en el aula. Las pocas halladas abordan aspectos generales (Peterson & Knowles, 2009, Jongewaard 2000, Koutselini 2008) como las concepciones sobre el área de las ciencias sociales, pero no llegan a indagar más allá de este nivel.

El interés por indagar sobre las prácticas de enseñanza corresponde a que “También es conocido que [éstas] se caracterizan por la existencia de unas rutinas y, como consecuencia, son bastante impermeables a cualquier cambio que no se presente como una posible solución a un problema realmente sentido por quienes han de materializarlo” (Pagès, 2002: 1). Ir al aula a observar la enseñanza, es una manera de aproximarse a cómo se materializan las representaciones sociales de la educación para la ciudadanía. Así mismo puede permitir comprender las decisiones didácticas que toman los futuros profesores.

Este planeamiento va en la línea del profesor que se configura como un Gatekeeper. Esta teoría sugiere –desde el concepto de pensamiento- que a las representaciones sociales se les puede hacer seguimiento en tres ámbitos: “el

significado que otorga a la enseñanza de las ciencias sociales, la planificación y la instrucción” (Thornton 1992, en Pagès, 1994: 5).

Otro elemento que caracteriza esta investigación, es que se aproxima a ser una investigación-acción, algo que la distingue a las tesis doctorales e investigaciones realizadas dentro del doctorado en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y el GREDICS.

Esta tesis como una investigación-acción indaga sobre las representaciones sociales que tienen los estudiantes para profesor de ciencias sociales, es congruente con que “también hace falta poner a la consideración de los estudiantes los criterios y los elementos necesarios para analizar la fundamentación y las concepciones teóricas que hay detrás de las prácticas de aula” (Pagès, 1994: 11). En este sentido, se pretende que los futuros profesores sean conscientes de sus representaciones, así como de las implicaciones en términos didácticos.

En relación con el argumento anterior, Adler & Goodman (1983) consideran que “Meanings is what referred to as the “frame or reference” upon which thought and action are consciously or unconsciously based. The concept of teacher perspectives is a useful one for capturing this notion of meaning” (Adler & Goodman, 1983: 2). Esto está en la línea de considerar que concepciones y práctica son una diada indisoluble, y que es necesario investigar.

La presente investigación aborda aspectos relativos a la educación para la ciudadanía y a la formación de profesores de ciencias sociales desde las aulas universitarias a las prácticas educativas. Al elegir esta fase de la formación como lo propone Avery (2005), se pretende contribuir a comprender aspectos didácticos que rodean la enseñanza y aprendizaje de conceptos como ciudadanía, democracia, participación, política, etc., desde su práctica y no sólo por postulados teóricos.

La investigación sobre la formación inicial del profesorado en un aspecto concreto, así como las prácticas iniciales como profesor, asumen mayor relevancia al haberse demostrado que el futuro profesor experimenta diferentes contradicciones en sus primeras experiencias que son “resultado de los

desajustes entre el discurso teórico recibido en la Universidad y la práctica y el discurso sobre la práctica de los profesores de aula” (García & Pagès, 1999: 61). Si ésta es una situación en la que se ven inmersos los futuros profesores ¿qué sucede de manera específica en relación con la educación para la ciudadanía?

Investigaciones como la presente, se han realizado en otras áreas del conocimiento, como por ejemplo en la didáctica de las ciencias. Para Sanmartí (2000) es una necesidad conocer las teorías que guían la toma de decisiones del futuro profesor. Esta investigadora considera que para los profesores en formación,

...la base de orientación está constituida por el conocimiento que el sujeto tiene sobre: los objetivos de aprendizaje para llegar a ser profesor. Las representaciones de los modelos de enseñanza formados por el conjunto de conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes que ha de aprender para alcanzar los objetivos propuestos, la anticipación de las formas de apropiación de los conocimientos y el establecimiento de los diversos caminos o estrategias a seguir, la planificación de la actividad a llevar a cabo, es decir, la selección de la estrategia más adecuada y el establecimiento de un plan de acción que facilite su aprendizaje, la representación de los criterios de evaluación en función de los cuales regulará su propia actividad de aprendizaje. Todos estos campos están interrelacionados y constituyen los aspectos sobre los que el formador o formadora deberá incidir si se quiere que el futuro enseñante evolucione, es decir aprenda” (Sanmartí, 2000: 324).

Desvelar y comprender como interactúan los componentes anteriormente señalados implica reconocer lo que plantean Hugo y Suta (1997, en Sanmartí 2000), que lo que hace el futuro profesor se articula alrededor de “unas **teorías implícitas**⁷ sobre qué enseñar, sobre cómo aprenden mejor los alumnos y sobre cómo enseñar, unas **rutinas y guiones de acción** que constituyen esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el

⁷ Las negritas son del original

aula, así como formas estándar de abordarlos” (Sanmartí, 2000: 327). La mayoría de las investigaciones muestran la existencia de la dicotomía entre lo que se enseña y cómo se enseña -véase Riera (2004)- ¿qué puede significar este desajuste en la educación para la ciudadanía?

¿Cómo configuran los procesos de educación para la ciudadanía los estudiantes para profesor de ciencias sociales en el periodo de las prácticas iniciales? ¿Es posible identificar continuidades y rupturas entre las representaciones, el diseño y la clase? ¿Cómo reducir la dicotomía entre lo que se enseña y cómo se enseña? Son preguntas que posiblemente esta tesis responda.

Las representaciones sociales se reflejan de diferentes maneras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En una investigación en didáctica de las ciencias sociales se puede decir que las fuentes de información básicas son los discursos, los textos y la observación de las prácticas de enseñanza. Por un lado se tiene el discurso de los futuros profesores representado por lo que se dice en el aula de clase y entrevistas, y por el otro el diseño de las clases. Estas fuentes permiten tener un punto de referencia en la transición entre la representación y lo que sucede en la clase.

Una dimensión importante para la investigación en la didáctica de las ciencias sociales son las prácticas de enseñanza. Estas son una fuente inagotable de información para comprender mejor lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Intentar identificar la manera cómo se reflejan las representaciones en el diseño de las clases y su implementación es un aporte que pretende hacer esta investigación.

La presente tesis utiliza información de diferentes momentos del proceso (inicial, intermedio y final), lo que permitirá hacer comparaciones entre los datos de cada fase y cada caso. Esta estructura de trabajo de campo fue empleada por Dinkelman (1999) al indagar en las concepciones de ciudadanía democrática, Bravo (2002) y Llobet (2005) en la formación en didáctica de las ciencias sociales de estudiantes para profesor y maestro, y por Santisteban (2005) en la formación para la enseñanza del tiempo histórico. Estas investigaciones sugieren que al finalizar la formación se pueden producir

modificaciones conceptuales y en las perspectivas prácticas de los estudiantes, aunque en muchas ocasiones no es así.

Antes de finalizar esta sección es necesario señalar que dentro de la producción revisada se encontró que en el año 2008 se publicó el primer Handbook sobre educación para la ciudadanía. En éste no hay ningún apartado referido a la formación inicial o permanente del profesorado. Esto es interesante si se compara con los Handbooks de Social Studies, en los que siempre se encuentra una sección dedicada a este aspecto. Es pertinente señalar que si bien no existe una investigación amplia sobre la formación inicial, si se encuentran referentes entre los que se puede mencionar a Dinkelman (1999), Davies (2005), Lee & Fouts (2005), M. Evans (2006a y 2006b), González (2009) y los Estudios de Conocimiento Cívico (1999 y 2009), entre otros.

Las ciencias sociales representan el espacio ideal para materializar la educación para la ciudadanía, pero es necesario proporcionar a los estudiantes para profesor de ciencias sociales los conocimientos y experiencias necesarias para establecer esta relación con los contenidos del área. En una investigación Adler y Confer (1998) encontraron en una investigación que al hacer énfasis en aspectos concretos de la educación para la ciudadanía, se fortalecieron las relaciones que los futuros profesores podían establecer entre ésta y los estudios sociales.

El anterior planteamiento va en la línea de una de las conclusiones procedentes de la experiencia profesional relativa a la formación de ciudadanos – mencionada en las notas biográficas-, donde se señalaba que esta emergería de manera espontánea en el proceso. El resultado al final mostró la importancia de que las conexiones se hicieran de manera explícita.

En conexión con lo anterior, los programas orientados a tratar de mostrar la articulación entre las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía muestran influencias positivas, tal como lo señala Adler (2008), quien plantea que “The Studies by Adler and Confer and by Jongewaard both suggest that a clear focus on facilitating and understanding of citizenship and appropriated pedagogies can make a difference in preservice teachers’ attitudes and beliefs” (Adler, 2008: 335). En otra palabras, la formación de ciudadanos es una tarea lo

Suficientemente sería como para no dejarla a la acción espontánea, por lo que es necesario otorgarle importancia desde la formación inicial, con un tiempo y espacios determinados.

1.4 Problema de investigación

La didáctica de las ciencias sociales se encarga de investigar y teorizar sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Centra su acción-investigación alrededor de cuatro aspectos: los contenidos, el profesorado, los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Indagar en las representaciones sociales acerca de la educación para la ciudadanía que tienen estudiantes para profesor de ciencias sociales, y de la manera cómo se reflejan en las prácticas de enseñanza, va en la línea de reconocer que “The teacher is the most critical element in the improvement and transformation of the social studies curriculum” (Ross, 2006: 20). Esto hace explícito que el profesor no es dictador de contenidos del área.

Al abordar los tres ejes (representaciones, diseño de clases y prácticas de enseñanza), se trasciende el abordaje parcial e inconexo que han caracterizado diversas investigaciones. La novedad de la investigación se encuentra en la posibilidad de hacer un seguimiento a las representaciones sociales desde su reflejo en el diseño de las clases hasta a la materialización en la práctica de enseñanza.

1.4.1 Preguntas y objetivos de la investigación

La investigación se plantea indagar de manera concreta sobre las preguntas y objetivos sobre las representaciones sociales acerca de la educación para la ciudadanía y las prácticas de enseñanza. Estas preguntas y objetivos son las siguientes:

Pregunta No 1

¿Qué representaciones sociales sobre educación para la ciudadanía y competencias ciudadanas, tienen los estudiantes para profesor de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Colombia)?

Objetivos

Identificar y caracterizar las representaciones sobre la educación para la ciudadanía que poseen los estudiantes para profesor de Ciencias Sociales.

Reconocer la influencia de la formación disciplinar a la configuración de la representaciones sociales sobre la educación democrática.

Pregunta No 2

¿Qué finalidades le asignan a la enseñanza de la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía los estudiantes para profesor de ciencias sociales?

Objetivos

Reconocer las finalidades que el profesorado en formación le confiere a la enseñanza de la historia, la geografía y la educación para la ciudadanía.

Determinar si existen relaciones entre las finalidades que le confieren a la educación para la ciudadanía y a las asignaturas de ciencias sociales.

Pregunta No 3

¿De qué manera las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadana de los estudiantes para profesor en Ciencias Sociales se reflejan en el diseño e intervención didáctica que realizan en el practicum?

Objetivos

Analizar a nivel didáctico cómo las representaciones sociales y las finalidades que los estudiantes otorgan a la educación para la ciudadanía se reflejan en el diseño de las prácticas de enseñanza que realizan en el practicum.

Pregunta No 4.

¿Qué incidencia tiene un programa de formación sobre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales en el cambio de las representaciones sociales?

Objetivos

Diseñar, implementar y valorar un programa de formación sobre educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, que permita identificar y comprender las representaciones sociales sobre esta educación.

Generar un espacio de formación que intente acercar las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía a una perspectiva crítica.

1.4.2 Supuestos

Supuesto No 1

Las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía que tiene el profesorado de ciencias sociales en formación son coherentes con las que poseen sobre las finalidades de las ciencias sociales.

Supuesto No 2

Las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía –y de algunos conceptos afines- que tiene el profesorado en formación, evidencian tener un trasfondo teórico claro y estructurado relacionado con las experiencias vividas.

Supuesto No3

Las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía que tienen los profesores de ciencias sociales en formación, se reflejan en el diseño de las clases y en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

Supuesto No 4

Un programa de formación del profesorado sobre aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía, desde una perspectiva crítica, puede provocar algunos cambios en sus representaciones sociales y en sus perspectivas prácticas.

PARTE II

CAPITULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Las perspectivas y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales. Sus finalidades y el lugar de la Educación para la Ciudadanía

En el presente capítulo se abordarán aspectos relacionados con las ciencias sociales a nivel epistemológico y de su enseñanza. Esto se concretará en la identificación de la tesis con los postulados de la teoría crítica. Seguidamente se tratarán aspectos relacionados con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, el lugar de la educación para la ciudadanía, la formación inicial del profesorado y el papel del practicum en la formación. Al finalizar el capítulo se espera haber construido una línea teórica que enmarque la investigación.

2.1.1 La teoría crítica de la sociedad y la enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, al igual que las ciencias sociales en general, han estado inmersas en los debates epistemológicos de las últimas décadas. Dentro de éstos uno de los temas reiterados es el estatus científico de las ciencias sociales. En un sentido amplio éste ha sido alentado desde diferentes perspectivas y autores, –Kuhn, Habermas, Morin, Mardones, Popper, Wallerstein, entre otros.

En este debate la Escuela de Frankfurt es una de las que más ha contribuido a replantear el estatus de científicidad de las ciencias sociales. Sus planteamientos han permitido entender que éstas lo construyen de manera diferente a las ciencias naturales y a la lógica del método científico.

Dentro de los cambios más significativos derivados del debate por el estatus de científicidad en las ciencias sociales, y de los aportes de la Escuela de Frankfurt, se puede señalar el pasó de una lógica centrada en la búsqueda de la objetividad “natural” de los hechos sociales, al reconocimiento de que la realidad social no puede ser reductible al hecho fáctico o verificable bajo el esquema de la experimentación, tal como lo sugiere el método científico. Lo

anterior puso sobre el escenario la necesidad de considerar que para la construcción de dicho estatus de las ciencias sociales, se requiere considerar aspectos no medibles o cuantificables, en otras palabras, subjetivos. Porque la realidad social no puede ser reproducida en un laboratorio, como pueden hacer las ciencias naturales en sus investigaciones. En esta línea el conocimiento social es valorado como algo en permanente construcción.

En los trabajos desarrollados desde la Teoría Crítica se reconoce que las ciencias sociales poseen un estatus de científicidad, que se construye desde la singularidad de los hechos humanos y sociales, en oposición a los planteamientos del método científico. El impacto de los trabajos desarrollados desde esta perspectiva epistemológica –así como de otras⁸, ha llevado a que se replantee el lugar de las ciencias sociales en el panorama científico y social.

Para la Escuela de Frankfurt el propósito de las ciencias sociales es desvelar y comprender las realidades sociales en las que están inmersas las personas, a partir de lo cual generar procesos de emancipación personal y social. En sus planteamientos ocupa especial centralidad el trabajo de identificar las ideologías presentes en los discursos y prácticas sociales.

Uno de los representantes relevantes de la Escuela de Frankfurt es Jürgen Habermas. Para éste la realidad social:

Debe ser entendida en términos de un vasto concepto de racionalismo en el que confluyen intereses que dirigen el conocimiento humano: el trabajo (la acción técnica), la interacción (la acción práctica) y la reflexión (la acción emancipatoria). La concepción amplia de totalidad racional radica en la unidad del hombre. (Habermas, 1966: 161).

Planteamientos como los anteriores hacen explícita la idea de que la realidad social es compleja y dinámica, por lo que una lógica lineal para indagarla limitará la comprensión de la misma (planteamientos similares también se pueden encontrar en Dilthey, 1995).

⁸ Ver trabajos de Morin y Wallerstein, 2006.

Dentro de los aportes más significativos de la Escuela de Frankfurt –y de Habermas particularmente-, está el relacionado con el planteamiento de que detrás de las lógicas de la ciencia y la praxis humana, siempre existe un interés de carácter ideológico que moviliza la acción de las personas (Habermas, 1966). Para este colectivo tratar de desvelar esto es una tarea del investigador social. Hacerlo significa identificar y comprender las líneas de conexión y tensión que existe entre el pensamiento y la acción de las personas, y también reconocer el trasfondo ideológico que guía la praxis social (Habermas, 1966). En este marco de referencia se intenta enmarcar la presente tesis.

2.1.2 La enseñanza de las ciencias sociales

Las transformaciones en la concepción de las ciencias sociales han tenido una influencia significativa sobre la educación en general, y de manera particular sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Los autores de la Escuela de Frankfurt -con su Teoría Crítica de la Sociedad-, no elaboraron una propuesta educativa explícita, pero sus postulados han sido traducidos e inspiradores de propuestas educativas. Éstas se suelen presentar como Pedagogía Crítica, Teoría Crítica de la Educación o Didáctica Crítico-comunicativa (como por ejemplo, Apple & Beane, 1997; Carr, 2002; Gimeno, 1999; Gimeno, 2000; Giroux, 2006; Young, 1993, entre otros).

En las diferentes propuestas de adaptación o aplicación de los planteamientos de la Teoría Crítica al mundo de la educación, se hace énfasis en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, el diseño de un currículo que aborde los problemas sociales, la deliberación, las relaciones horizontales entre las personas que forman parte de la institución educativa, entre otros (Giroux, Apple, Young, etc.).

Así como la educación en general ha recibido influencia de la Teoría Crítica, también la ha tenido la enseñanza de las ciencias sociales, un ejemplo de ellos son los aportes del Grupo Fedlcaria –para el caso Español- y de Wayne E. Ross –en el mundo anglosajón. Lo anterior se puede ver reflejado en los trabajos de diferentes personas que se dedican a la didáctica de las ciencias

sociales (Benejam, 2002a; Pagès, 1994; López, 2009; entre otros). Dentro del conjunto de aportes de mayor relevancia se pueden situar las propuestas de unas ciencias sociales amplias y, si se quiere integradas, que traten de romper la fragmentación de su enseñanza y por el otro lado el desarrollo del pensamiento crítico (Benejam, 2002b y Gimeno, 1999).

Uno de los ámbitos donde la Teoría Crítica ha tenido una mayor influencia ha sido en la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Esto se ve reflejado en el uso de sus planteamientos epistemológicos –concepciones de las ciencias sociales-, las finalidades –el desarrollo de pensamiento crítico-, así como la clasificación de las lógicas que pueden estar presentes en la enseñanza de las ciencias sociales: instrumental, práctica o emancipatoria. Lo anterior se puede encontrar en los trabajos de Adler & Goodman (1983), Armento (2000), Benejam (1999), Catling (2004), Restrepo (2003), Ross (2006), Singer (2008), entre otros. Los autores referenciados si bien pertenecen a tradiciones diferentes, en sus trabajos se pueden apreciar la influencia de la Teoría Crítica.

Como se señaló, uno de los aportes más relevantes de la Teoría Crítica en la enseñanza de las ciencias sociales ha sido el debate sobre sus propósitos y en particular en su interés por desarrollar capacidades de reflexión crítica sobre la realidad social, así como una educación para la transformación de la misma (Benejam, 2002b; Gimeno, 1999; Ross, 2006; Singer, 2008; entre otros).

Es necesario señalar que la Teoría Crítica no es la única que ha tenido influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. También se han reflejado otras tradiciones científicas –positivismo, humanismo y posmodernidad-, que están bien reflejadas en un trabajo de Benejam (2002b), quien desde la enseñanza de la Geografía presenta una radiografía de las repercusiones de diferentes tradiciones científicas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Las diferentes lógicas de construcción del conocimiento social propuestas desde la Teoría Crítica –técnica, práctica y emancipatoria-, han influenciado en los trabajos de diferentes investigadores en didáctica de las ciencias sociales, o social studies en Estados Unidos. Esto se puede encontrar en las tipologías o

clasificaciones que han construido diversos investigadores en sus trabajos, entre los que se pueden citar el de Adler & Goodman (1983) en una investigación sobre las concepciones de estudios sociales que tenían futuros profesor del área. En la clasificación que elaboró R.W. Evans (1991) sobre el profesor de Historia. En un trabajo de Catling (2004) acerca de las finalidades de la Geografía. Si bien estos autores en sus trabajos no citan directamente a la Escuela de Frankfurt o Habermas, sí lo hacen a través de otros autores que se identifican con esta perspectiva filosófica de las ciencias sociales, como son Apple o Giroux para Estados Unidos.

Lógica de las ciencias sociales Habermas (1966)	Finalidades de Social Studies Adler & Goodman (1983)	Estilos de enseñanza de Historia Evans (1991)	Finalidades de la Geografía Catling (2004)
Técnica	Social Studies as School Knowledge	Narrador de historias	Globalists
	Social Studies as Citizenship		Earthists
Práctica	Social Studies as humans relations	Científico	Interactionists
Emancipatoria	Social Studies as social action	Reformista	Placeists
	Social Studies as great connection	Ecléctico Filósofo cósmico	Environmentalists

Tabla 2. Perspectivas y finalidades de las ciencias sociales. (Elaboración propia)

La influencia de una tradición filosófica en la enseñanza se puede apreciar en aspectos concretos y abstractos. Entre los primeros se puede mencionar las finalidades del currículum, los contenidos, las estrategias de enseñanza, la evaluación y las prácticas de enseñanza, los cuales se pueden encontrar en instrumentos concretos como son el Proyecto Educativo del Centro o la programación de la asignatura. Dentro de los aspectos abstractos se pueden mencionar los discursos y de manera específica las concepciones o representaciones sociales, que tienen las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo la lógica planteada en el párrafo anterior, la influencia de las tradiciones filosóficas según Pagès (1994) se concretan en tres tipos de

currículo: el técnico, el práctico y el crítico, los cuales se refieren tanto a la enseñanza obligatoria, como a la formación del profesorado. El aporte de este autor se encuentra en la línea de mostrar en términos generales los posibles alcances de cada uno de éstos. Este trabajo a pesar de su distancia en el tiempo con el presente trabajo, mantiene su vigencia, porque personas que investigan en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, ha realizado trabajos recientes con postulados de Adler y Pagès.

En esta línea argumental los trabajos de Pagès (1994 y 2002b) señalan un horizonte hacia donde se debe dirigir la enseñanza de las ciencias sociales. Este autor propone que:

La finalidad última de la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contrasocializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad (Pagès, 2002: 258).

Los planteamientos del párrafo anterior muestran una declaración de intenciones de las concepciones que deben enmarcar la enseñanza de las ciencias sociales, así como la formación del profesorado. Este tipo búsquedas han identificado a investigadores de otras tradiciones y contextos, entre los que se puede mencionar Adler (2008), Guzmán, Stiler & Unterreiner (2010), Ross (2006), Singer (2008), entre otros.

2.1.2.1 El lugar de la educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales

La formación de ciudadanos es una de las finalidades centrales de la educación obligatoria. Esta finalidad ha ocupado un espacio relevante en el debate

educativo y social de la última década, y como resultado de éste se ha reafirmado la necesidad de trabajar con mayor intensidad en el cumplimiento de dicha finalidad, como lo muestran Pagès & Santisteban (2007). En este contexto ha existido una profusa producción escrita en relación con los aportes de las ciencias sociales a la formación de ciudadanos. Una muestra de ello es la realización de eventos, publicación de revistas, libros y manuales sobre el tema.

Es pertinente señalar que para una didáctica de las ciencias sociales enmarcada en la Teoría crítica, la formación de ciudadanos desde la educación obligatoria debe estar presente en tres componentes: el Proyecto Educativo de Centro, el currículo o plan de estudios y el área de las ciencias sociales, ya sea a través de una asignatura o no.

En la lógica de la presente tesis, la didáctica de las ciencias sociales se centra en trabajar desde el reconocimiento de los aportes de las ciencias sociales a la educación para la ciudadanía en el currículo de la educación obligatoria a la educación para la ciudadanía. Esto supone reafirmar la presencia y el papel de las ciencias sociales: la Geografía y la Historia.

Los aportes de la enseñanza de la Historia se pueden concretar en:

Crear espacios para la discusión y el análisis de los grandes temas del presente que permitan desarrollar en los alumnos y alumnas conciencia histórica, capacidad de plantear y argumentar sus ideas y opiniones, de matizar con el otro y reconocerlo como un igual, de actuar en función de lo que piensa y siente. [...] la memoria y la identidad como claves orientadoras para el desarrollo de la capacidad para analizar los relatos y evidencias de distintos contextos sociales, comprender la complejidad de los procesos colectivos y fundamentar opiniones personales sobre lo que ocurre en el mundo; son la base de la construcción de una propuesta de enseñanza de la historia y las ciencias sociales para una formación ciudadana que promueve la participación y el compromiso social (Bravo, 2002: 386).

Desde la Geografía, educar para la ciudadanía “supone estudiar las estrategias de gobernanza territorial y articular una propuesta para analizar cómo se construye el espacio público en una sociedad preocupada por la competitividad e integración multicultural. [...] El valor educativo de la geografía en relación con la formación ciudadana está vinculado a la expresión de fenómenos espaciales; o sea, a saber pensar el espacio” (Souto, 2007: 233). Estos planteamientos guardan relación con los de Reid & Jutta (2003), Granados (2010), Souto (1998).

Pensar la educación para la ciudadanía desde las lógicas planteadas en los párrafos precedentes lleva a concebir que “La enseñanza de las ciencias sociales debe ayudar a comprender el tiempo y el espacio no sólo como coordenadas objetivas, sino como conceptos sociales que se ven afectados por los cambios en las relaciones de la ciudadanía” (Santisteban, 2004: 4). Esto supone mirar más allá de prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en aspectos descriptivos o anecdóticos.

La propuesta de unas ciencias sociales que tengan como horizonte central la formación de ciudadanos ha sido desarrollada por diferentes investigadores y en diferentes contextos (Adler, 1982; Armento, 1996; Audiger, 2002; Avery, 2007; Dewey, 1978; Gómez, 2004 y 2005; Osborne, 1997; Pagès, 2000 y 2005; Pagès & Santisteban, 2010; Rozada, 1997; Restrepo, 2003; Santisteban & Pagès, 2007 y 2009; entre otros).

En los planteamientos e investigaciones realizadas por los investigadores referenciados, aparecen de manera explícita o implícita la idea que desde la enseñanza de las ciencias sociales –o Social Studies-, se debe superar el concepto de ciudadano en el sentido normativo y, se debe pretender que “people who go beyond the minimal requirements of citizenship, who get involved in the affairs of their community, who work for public good, who help others, and so on” (Osborne, 1997: 39).

Una síntesis de los aportes de las ciencias sociales presentes en la educación obligatoria a la educación para la ciudadanía, la realizó Pagès (2005). El cual sus principales aportes son:

a) Construir una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico, b) Adquieran madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo, c) Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construyan su conciencia histórica, d) Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos. Una enseñanza centrada en los problemas sociales –del pasado, del presente y del futuro – permite el desarrollo de una conciencia crítica en los jóvenes, les ayuda a discrepar de manera inteligente y civilizada y fomenta una perspectiva educativa basada en la multiculturalidad, el género y la clase social, e) Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos, f) Desarrollar un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía, g) Aprender como se elaboran los discursos, aprendan a relativizar y a verificar los argumentos de los demás, y h) Definir los principios de la justicia social y económica y rechacen la marginalización de las personas (Pagès, 2005: 211).

En el marco del análisis que se está realizando es necesario considerar que la formación de ciudadanos no comienza ni termina con los aportes de las ciencias sociales. Pensar que ésta es la única área del currículo que contribuye a materializar este propósito, sería asumir una postura que algunos autores definen como conservadora (p. ej. Seixas, 2001).

La manera como se materializa la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria es un debate vigente. Este se puede ver sintetizado en los trabajos de Gómez (2004, 2005, 2007, 2008) y Davies (en Gearon, 2009). Los dos autores coinciden en que este debate supera los aspectos instrumentales, representado en algunos casos por la existencia de una asignatura. Por el contrario señalan que implica la revisión de las finalidades, el diseño curricular, la evaluación y la formación del profesorado.

Para tener una idea de las diferentes tendencias presentes en el debate alrededor de la educación para la ciudadanía, se puede emplear el cuadro de las tradiciones filosóficas y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales, propuesto en unas páginas precedentes. Desde las diferentes

tradiciones se promueve un tipo de educación para la ciudadanía. Las repercusiones sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la formación inicial se pueden ver en Benejam (2002a) y Pagès (1994).

La didáctica de las ciencias sociales es una de las áreas del conocimiento –al menos en España-, donde el debate sobre la educación para la ciudadanía se ha planteado de manera reiterada. Para comprobarlo es suficiente revisar las publicaciones de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). En muchos de estos trabajos aparece este propósito y componente como el horizonte al que se debe orientar la enseñanza del área.

La teoría revisada muestra que las finalidades en educación para la ciudadanía se pueden agrupar alrededor de tres grandes grupos:

- a) las asociadas a la regulación del comportamiento;
- b) las centradas en los valores para la convivencia; y,
- c) las interesadas en el desarrollo del pensamiento crítico, social y político.

Se podría decir que éstas pueden ser complementarias entre sí, pero cada una lleva consigo unos postulados filosóficos y didácticos, que definen lo que sucede o deja de suceder en las clases.

El debate sobre las finalidades también se enmarca en un espectro más amplio, asociado a la pregunta por el tipo de ciudadano que se pretende formar. Contestar esta pregunta supone una tarea amplia y compleja, y que corresponde a la teoría política. Pero como punto de partida se puede decir que el concepto de ciudadano es polisémico (Crick, 2000; Gómez, 2005 y Heimberg, 2010).

En otra arista del debate emerge el debate entre liberales –que tienen como eje el reconocimiento de derechos y deberes individuales- y republicanos, centrados en el reconocimiento de deberes y derechos colectivos (Gómez, 2005; Heimberg, 2010 y Peña, 2001). Esta lógica puede llevar a un debate que parece interminable, pero que parece tener un punto de encuentro en los planteamientos de una ciudadanía multicultural de Kymlicka (1996). Esto

también ha sido planteado por Virta (2009) en una investigación sobre la enseñanza de la Historia en entornos de diversidad cultural. Pero es necesario reconocer que este debate continúa abierto.

El planteamiento de una ciudadanía multicultural corresponde a la idea de “desarrollar y aplicar un concepto más amplio de ciudadanía que haga visible la pluralidad de identidades, la diversidad y la alteridad como características básicas de la actual democracia” (Pagès & Santisteban, 2010: 8). Esta manera de abordar la educación para la ciudadanía asume una especial relevancia en países que se piensan como sociedades diversas y complejas. Tal vez para Colombia sea una propuesta interesante, pero no pertinente -por el momento-, por ser un país y sociedad que se encuentra en la búsqueda y consolidación del reconocimiento de derechos civiles y humanos, y de desarrollo de una institucionalidad democrática.

Una educación para la ciudadanía identificada con una u otra perspectiva del debate (liberal, republicana, o multicultural), está relacionada con la pregunta cuál es el proyecto de sociedad y persona que se pretende formar. Derivado de lo anterior se puede pensar que cada enfoque tiene unas implicaciones pedagógicas, curriculares y didácticas diferentes. Éstas se han señalado de alguna manera en párrafos anteriores a partir de la influencia de las diferentes tradiciones filosóficas.

Como ya se mencionó, la educación para la ciudadanía está asociada a tres grupos de finalidades. El primero de ellos centrado en el moldeamiento del comportamiento “respeto por las personas y los bienes, el respeto por la norma común, la afirmación de un orden necesario en el aula” (Audigier, 2002: 7). Esta perspectiva de educación para la ciudadanía puede estar asociada al mantenimiento de las tradiciones, o lo que puede denominarse como instrucción cívica.

Una segunda finalidad está centrada en el fomento de la convivencia social. Esta parte de la idea de que la convivencia y los problemas asociados se deben a los marcos de desarrollo moral y prácticas de valores que tienen las personas, como lo señala Giroux (2006) y Pinilla & Torres (2006). Esta perspectiva de educación para la ciudadanía puede estar asociada a la búsqueda de buenos

ambientes de convivencia, y lo que puede denominarse como educación en valores.

El tercer grupo se centra en el desarrollo de pensamiento crítico, social y político. A partir de éste las personas puedan comprender, empoderarse y transformar su realidad personal y social. Esto es coherente con el planteamiento de Davies (2009), quien sugiere que “Citizenship education is about understanding and participating in contemporary society” (Davies, 2009: 24). Esta finalidad se encuentra cercana a una idea de emancipación del pensamiento y la acción, y que se puede concretar en una educación ciudadana, democrática y política.

Como se ha señalado, los postulados de la Teoría Crítica acerca de las diferentes lógicas en las ciencias sociales -propuestas por Habermas-, han tenido una influencia sobre la didáctica de las ciencias sociales, así como en las finalidades de la educación para la ciudadanía. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Lógicas de las ciencias sociales. Habermas (1966)	Tradiciones y relaciones con la enseñanza de las ciencias sociales. Benejam (2002b)	Tipología de educación para la ciudadanía⁹
Técnica	Positivista	Instrucción cívica
Práctica	Humanista	Educación en valores
Emancipatoria	Crítica	Educación para la ciudadanía crítica
	Postmoderna	

Tabla 3. Relación entre lógica de las ciencias sociales y tipologías de la educación para la ciudadanía (Elaboración propia)

La manera de concretar la educación para la ciudadanía en el currículo es objeto de múltiples debates, los cuales tienden a girar en si debe o no existir una asignatura para concretar la finalidad de formar ciudadanos. Esta tesis no entra en este debate, pero se puede señalar que el contexto internacional muestra una tendencia importante a la existencia de una asignatura en el currículo. La existencia de esta asignatura no resuelve los vacíos de formación ciudadana, política y democrática de las nuevas generaciones, porque como lo muestran las investigaciones (p. ej. Evans, 2006 y Losito & Mintrop, 2001, en

⁹ Elaboración propia.

Avery, 2010) en muchas ocasiones las prácticas de enseñanza realizadas en estas asignaturas tienden a ser estereotipadas y aportan poco a una verdadera educación ciudadana y democrática.

La implementación de una asignatura debe ir acompañada de un cambio amplio en la institución educativa, que pasa por el Proyecto Educativo de Centro, la organización y gestión del centro, el plan de estudios. En esta línea, la existencia de una asignatura tiene que representar una pieza más del engranaje (Bolívar, 2007 y Pagès, 2005 y 2010), no la única responsable de la educación ciudadana y política de los jóvenes.

En el debate sobre el estatus de la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria, la didáctica de las ciencias sociales puede contribuir a pensar este tipo de educación y dimensionar sus implicaciones didácticas.

2.1.3 La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

En este apartado se abordarán aspectos generales de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria en Colombia. A partir de estos se pretende mostrar el lugar de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía en el contexto colombiano.

En Colombia la enseñanza de las ciencias sociales en la educación obligatoria es un componente que se encuentra presente desde la independencia de la corona española. Pero es sólo hasta la década del 1930 cuando se da una transformación social y política significativa, que le proporcionó un mayor peso al área. Esto se debió al paso de un concepto conservador, con una fuerte influencia de la Iglesia Católica, a uno con una perspectiva más liberal, como lo explican Téllez (2001) y Valencia (2006). En este contexto las finalidades de la educación fueron adaptadas y reflejaron el proyecto socio-político, cultural e histórico (Téllez, 2001).

Los cambios que vivió el país se reflejaron en el sistema educativo. De manera concreta se puede señalar la influencia significativa de los postulados de la pedagogía activa en la enseñanza obligatoria y, de manera concreta, en las

prácticas de enseñanza. Una muestra del interés por esta propuesta fue la visita a Colombia de Decroly en 1932. La influencia de dichos postulados se consolida a partir de la difusión de los planteamientos de Dewey, los cuales tuvieron –y tienen- una amplia aceptación por parte de maestros y profesores, aunque otra cuestión es su práctica real en las aulas.

En las décadas siguientes –finalizada la Segunda Guerra Mundial-, de la mano de las transformaciones en el orden mundial y las repercusiones en la economía y la sociedad, vino un fuerte impulso del Estado por la tecnología educativa. Este impulso correspondió al propósito de “modernizar” el país. La enseñanza obligatoria asumió la tarea de proporcionar conocimientos técnicos a la población (Valencia, 2006).

En el contexto presentado en los párrafos anteriores, la enseñanza de las ciencias sociales se enmarcaba en un enfoque positivista, en el que se proporcionaba un conocimiento lineal e instrumental. Un ejemplo de lo anterior son los manuales de Historia Patria usados en la clase de Historia.

Para 1970 se tuvo una influencia significativa de la teología de la liberación, desde los planteamientos de Freire y de diferentes comunidades religiosas que se identificaron con ésta. En esta perspectiva las ciencias sociales responden a la idea de que la educación debe dirigirse hacia una liberación y transformación individual y social. Esta propuesta tuvo una gran repercusión en las zonas rurales y sectores sociales caracterizados por la marginalidad y la exclusión social.

El último cambio significativo del sistema educativo y la enseñanza obligatoria se da en la década de 1990. Este se configura a partir de la promulgación de la actual Constitución Nacional (1991). Con ésta se emprende una reforma integral del sistema educativo que se consolida con la Ley General de Educación (1994)¹⁰. En estos dos documentos se define que la finalidad central de la enseñanza obligatoria es la formación de ciudadanos. En el segundo documento se hace un especial énfasis al papel que tienen las ciencias sociales para cumplir con esta finalidad. Esta meta es concretada en los lineamientos

¹⁰ Es pertinente señalar que esta Ley General de Educación toma el enfoque de la LOGSE española.

curriculares del área de Ciencias Sociales (2002), los estándares básicos de las competencias en ciencias sociales y en competencias ciudadanas (2004).

La Ley General de Educación (1994) definió que el área de ciencias sociales en la enseñanza obligatoria estaría integrada por Geografía, Historia, Constitución Política y Democracia. La enseñanza de la Constitución aparece con la finalidad de enseñar la nueva Constitución Nacional. En tanto la asignatura de Democracia se centraría en promover los valores que fundamentan la democracia. En las instituciones educativas estas dos últimas terminan fusionándose en una asignatura, que termina cumpliendo la tarea de enseñar la Constitución, la estructura del Estado y el funcionamiento de la democracia (el voto, el referendo, etc.) y, en general, dejando de lado finalidades con una dimensión con una mayor orientación política.¹¹

Los lineamientos curriculares de las ciencias sociales definen como objetivos para el área los siguientes:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan, donde sea necesario.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.

¹¹ Hasta este momento no se ha hecho referencia la educación en las comunidades indígenas. No se hará un abordaje de ésta, por considerarse que corresponde a un universo tan amplio y complejo que por sí sólo necesitaría una tesis doctoral. También porque la presente tesis hace referencia a la formación de profesores para la enseñanza obligatoria. Éstos son formados en universidades –generalmente públicas- a donde llegan personas pertenecientes a grupos étnicos Para las personas interesadas en abordar una perspectiva de la educación para la ciudadanía en estos contextos, pueden revisar la tesis de Sánchez (2006).

- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantea la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (MEN, 2002: 13).

Los lineamientos curriculares del área (2002) estuvieron acompañados de una propuesta por unas ciencias sociales abiertas e integradas, tratando de reducir la separación disciplinar heredada de la racionalidad instrumental. Esta propuesta se encuentra diseñada a partir de ejes curriculares (p. ej. “La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de géneros y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana”). Bajo las lógicas en la que se construyen las ciencias sociales, estos lineamientos corresponden a la lógica emancipatoria.

Por su parte, los estándares por competencias en ciencias sociales (2004b) en sus enunciados mantienen los planteamientos sobre la importancia de la formación ciudadana, pero conciben que cualquier aprendizaje pueda ser clasificado en unos estándares de las competencias. En esta perspectiva, la formación ciudadana se determina a partir del logro de unos estándares de conocimiento, instrumental y actitudinal. Estos estándares mantienen la idea de unas ciencias sociales integradas. Proponen que éstas se deben enseñar a partir del abordaje de 3 ámbitos:

1. Me aproximo al conocimiento como científico-a social.
2. Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales.
 - 2.1. Relaciones con la historia y las culturas.
 - 2.2. Relaciones con la historia y la cultura.
 - 2.3. Relaciones espaciales y ambientales.
 - 2.4. Relaciones ético-políticas.
3. Desarrollo compromisos personales y sociales.

Las propuestas de estándares de las competencias en ciencias sociales –y para todas las áreas del conocimiento-, recibieron críticas por parte de

investigadores, profesores universitarios, maestros y profesores, porque representaban un enfoque educativo –psicología cognitiva-, que era valorado como un paso atrás en comparación con el de los lineamientos curriculares del área del año 2002.

2.1.3.1 La educación para la ciudadanía en Colombia

En el presente apartado se abordarán aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria en Colombia. Esto se hará retomando aspectos históricos hasta la situación actual. No se pretende hacer una revisión histórica exhaustiva, sino mostrar generalidades que permitan identificar continuidades y rupturas. De la misma manera se hará referencia a aspectos contextuales que deben ser considerados para comprender la realidad colombiana.

La educación para la ciudadanía en Colombia ha seguido las diferentes tradiciones y tendencias que se han propuesto y materializado en occidente, que van desde:

- a) aquellas que hacen énfasis en las prescripciones del comportamiento social, el enaltecimiento de la Patria y la Nación, algo característico de los regímenes militares y de la influencia de la Iglesia Católica; y,
- b) los discursos asociados a la educación en valores en todas sus perspectivas, desde la cognitiva hasta lo sociocultural y,
- c) la perspectiva más política y de transformación social.

Cada una de las anteriores tradiciones ha tenido su concreción en el currículo de la enseñanza obligatoria. Se puede puntualizar en los siguientes momentos:

- Primer momento. (1850-1930)¹². Caracterizado por una educación a partir de la consagración a Dios y la Iglesia Católica Apostólica y Romana. El libro de referencia fue El Catecismo del Padre Astete.

¹² Las fechas son aproximadas.

- Segundo momento. (1900 - 1970). Esta fase se centra en el seguimiento de normas de urbanidad y comportamiento. Dentro de éstas se prescribe cómo debe ser el comportamiento entre las personas y de estas con las instituciones sociales. El libro de referencia fue El manual de urbanidad y buenas costumbres de Carreño.
- Tercer momento. (1980-1990). Este tipo de educación estuvo orientada a formar la idea de una identidad nacional, asociada a unos valores nacionales. Es la época de los manuales de educación cívica y símbolos patrios.

En los últimos treinta años existen manera de entender la educación y, concretamente la educación para la ciudadanía que coexisten, las cuales se presentaran a continuación.

En el tercer momento empiezan a emerger discursos y prácticas de enseñanza enmarcadas en la Teología de la liberación. Esto corresponde al impulso que recibió esta propuesta en la educación de las comunidades rurales y urbanas de sectores sociales excluidos.

- Cuarto momento (1987 a la actualidad). Corresponde a la fase de promulgación de la actual Constitución, que lleva consigo una reconfiguración del Estado, la primera elección popular de alcaldes y gobernadores y la actual Ley General de Educación. Este periodo se caracteriza por pretender formar valores democráticos y para la participación ciudadana, y que se concreta con la clase de Democracia.
- Quinto momento (1995 a la actualidad). La educación de esta fase se asocia con la anterior y con la guerra contra el narcotráfico. En ésta se hace énfasis en que los problemas de convivencia del país están asociados a problemas de valores individuales y grupales (narcotráfico y el conflicto interno). Esto se pretende resolver a través de una intensa educación en valores.
- Sexto momento (2000 a la actualidad). La educación para la ciudadanía corresponde a la necesidad e interés de avanzar hacia la formación política de las personas. Pero a la par se mantienen ideas de las dos

etapas anteriores. En este periodo se da impulso a esta formación en dos momentos concretos. El primero con los lineamientos en ciencias sociales y, el segundo, con el proyecto de competencias ciudadanas.

Desde la Ley General de Educación (1994) se ha considerado que este tipo de educación no es asunto de una asignatura, sino de la institución educativa en su conjunto. En este sentido, el recorrido que ha tenido la implementación de la educación para la ciudadanía en Colombia, llámese asignatura o transversalidad, guarda similitudes con el caso español descrito por Gómez (2008). Pero tiene matices diferentes, como por ejemplo el nivel de aceptación y ausencia de debate, respecto a si se debe o no hacer mayor énfasis en este aspecto. Una posible explicación a este enfoque está en que el conflicto que vive en país lleva a valorar positivamente este tipo de formación, porque se le considera como una estrategia que contribuye a resolver los múltiples conflictos presentes en el país.

En la configuración de la educación para la ciudadanía en Colombia en la última década, es necesario resaltar la influencia que tuvo el estudio realizado por el Citizenship Advisory Group –conocido como el informe Crick¹³- en el año 1998. En éste estudio se hace referencia al estado de la cuestión en la educación para la ciudadanía en Inglaterra, y se planteó la importancia de fortalecer este tipo de educación en la enseñanza obligatoria.

En el año 2002 con la llegada de un nuevo gobierno, se diseñó el proyecto de competencias ciudadanas, como la estrategia para materializar la formación ciudadana de manera transversal en la institución educativa. Este proyecto las define las competencias como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004a: 8).

El proyecto concibe la formación ciudadana como un proceso complejo, en el que interactúan diferentes tipos de competencias (conocimientos, cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras). Y se espera que éstas se reflejen

¹³ Bernard Crick estuvo en Colombia participando como ponente principal del evento “Educación ciudadana, Desafío social”, que se celebró en Bogotá en el año 2001.

en diversos ámbitos (Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias).

El proyecto en términos generales es interesante, pero está diseñado sobre dos supuestos discutibles. El primero de ellos referido al enfoque: la psicología cognitiva y desarrollo moral. El segundo plantea que los conflictos que vive el país son producto de la dificultad que tienen las personas para tomar decisiones morales, dejando en un segundo o tercer plano las desigualdades sociales y exclusión política (Pinilla & Torres, 2006).

Otras críticas a los estándares de las competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas, están asociadas a un retroceso en comparación con los lineamientos, porque estos últimos estaban inspirados en la Teoría Crítica, en tanto los estándares de las competencias (2004)¹⁴ en un enfoque cognitivo. Algunos sectores de investigadores y profesores de la enseñanza obligatoria plantean que los últimos corresponden a una racionalidad instrumental, que vacía de contenido político la enseñanza de las ciencias sociales, de manera concreta la ciudadanía que se pretende enseñar, porque ésta se reduce a un conjunto de procedimientos para la solución de los conflictos que surgen entre las personas¹⁵.

La crítica al cambio de una lógica centrada en la teoría crítica a una cognitiva –y si se quiere neopositivista-, se encuentra en que en un país como Colombia es necesario formar personas con un pensamiento crítico, orientado a la participación social y no ajustado a patrones de desarrollo moral.

Para Restrepo (2009) “el proyecto de competencias ciudadanas es un proyecto agorafóbico -que no le gusta la discusión pública-, todo lo reduce a problemas entre las personas”, y como tal despoja de contenido político las acciones del ciudadano. En este sentido, las competencias ciudadanas corresponden a una racionalidad instrumental (de la que han hablado Pagès, 2002 y Camilloni,

¹⁴ Este año corresponde al primer periodo de gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), el cual hizo un gobierno de carácter conservador.

¹⁵ Esta referencia es una elaboración producto de mi experiencia como investigador en el área y formador de formadores. Esto a su vez fue referenciado por Gabriel Restrepo que es un profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, quien fue una de las personas que trabajó en el diseño de los lineamientos en ciencias sociales, así como en el estudio de conocimiento cívico del año 1999, que fue entrevistado para esta investigación en agosto de 2009.

1996), y que sintetiza de manera acertada Téllez (2001) cuando plantea que las competencias ciudadanas “pretenden eliminar o hacer caso omiso de los fundamentos filosóficos, ideológicos y sociales de la educación, porque reduce el problema al logro y la operacionalización de objetivos (conductas, hábitos y destrezas)” (Pinilla & Torres, 2006: 171).

Una referencia a las limitaciones de este enfoque de las competencias ciudadanas, es proporcionada por Giroux (2006), quien plantea:

que la pedagogía de Kohlberg –en relación al enfoque cognitivo- no nos da una comprensión, o muy poca, de la forma en que la voz y la historia se unen dentro de las constantes relaciones asimétricas de poder que caracterizan el juego entre las culturas dominantes y las subordinadas. [...] Conforme a este punto de vista, a la historia se la separa del razonamiento moral y se deja el lado oscuro de la racionalidad científica (Giroux, 2006: 96).

En este mismo sentido se encuentran los planteamientos de Pinilla & Torres (2006), quienes a partir de un estudio acerca de la educación democrática y política en los institutos de enseñanza secundaria obligatoria en Bogotá, concluyeron que bajo los planteamientos de la psicología cognitiva, particularmente del desarrollo moral. Tiende a establecer marcos de referencia de buenos comportamientos y de la posesión de determinados valores, “antes de reconocer las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos” (Pinilla & Torres, 2006: 45).

El tipo de educación para la ciudadanía desvelado por Giroux (2006) y Pinilla & Torres (2006), es coherente con la idea de unas ciencias sociales bajo la perspectiva instrumental –o positivista-, y va en la dirección de generar lo que Camilloni (1996) denomina como “moradores de espacios vacíos”. A su vez esta perspectiva se encuentra en el lado opuesto de unas ciencias sociales que contribuyan a la formación de ciudadanos con un pensamiento crítico, social y político situado y orientado a la participación, como lo plantean Santisteban & Pagès (2007).

Es importante señalar que Colombia ha participado en los estudios de conocimiento cívico realizados por la IEA (1999¹⁶ y 2009¹⁷). Los “bajos” resultados del país en ambos estudios han generado un álgido debate, –como lo suelen provocar estas pruebas. Dentro del grupo de razones que se suelen proporcionar para explicar estos resultados suele estar el trabajo del profesor, pero como lo señala Torney-Purta, et al., (2005) en estos estudios pocas veces se indaga en la formación del profesorado en estos aspectos ni se estudian las prácticas de enseñanza.

La lectura de los resultados de las pruebas internacionales se mueve en la lógica de que:

Si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad kantianos y rawlsianos (o sea, los del liberalismo político) indefectiblemente sus niveles de razonamiento moral serán bajos, no sólo porque no corresponden a la cultura dominante del Estado, sino porque se salen de los estándares internacionales que la prueba ha establecido (Gómez, J., 2003: 8).

En concordancia con el posicionamiento filosófico de las ciencias sociales en la que se enmarca la tesis, una educación para la ciudadanía en la perspectiva crítica, se distancia de lo esbozado en los últimos párrafos y se fundamenta en el “conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada a la enseñanza de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento” (Santisteban, 2004:1). Esta declaración de intenciones abre la puerta a una perspectiva amplia y que trascienda el enfoque normativo, que ha caracterizado a una parte de las prácticas de enseñanza, así como las evaluaciones internacionales que se realizan sobre la educación para la ciudadanía.

¹⁶ Firmado por: Torney-Purta, J; Schwille, J. & Amadeo, A. (Eds), 1999

¹⁷ Firmado por: Schulz, W; Ainley, J; Fraillon, J; Kerr, D. & Losito, B. (Eds), 2010

2.2 La formación inicial del profesor de ciencias sociales

En este apartado se abordarán planteamientos relativos a la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. Se empezará haciendo algunas consideraciones generales sobre ella, las cuales se irán concretando alrededor de la educación para la ciudadanía.

La formación inicial del profesorado puede ser concebida como el momento en el que se intenta proporcionar el conjunto de conocimientos que le permitan al futuro profesor diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje. Como cualquier fase de formación es compleja, y no siempre lleva a los lugares esperados. Acerca de la formación inicial se han desarrollado un amplio número de investigaciones y publicaciones, que proporcionan información y conocimientos sobre ella.

Una primera aproximación a lo que puede entenderse por formación inicial del profesorado plantea que se trata de formar:

Docentes capaces de [diseñar] identificar y organizar sus propósitos, de escoger [y diseñar] estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buenas razones de sus acciones. Estas justificaciones deben tener en cuenta la actividad docente, las comunidades más amplias de educadores y una comprensión mayor del contexto social y político de la escolarización (Liston, 2003: 64).

Concebir la formación del profesorado desde los planeamientos de Liston (2003), implica trascender la concepción del profesor centrado en el dominio de las disciplinas, y estar interesado en que el proceso de enseñanza y aprendizaje responda a la realidad social –pasada, presente y futura-, en la que se encuentra inmersa su actividad.

En esta línea de pensamiento, el posicionamiento de la tesis en una perspectiva filosófica y didáctica no puede desconocer que existen y han existido otras perspectivas en la enseñanza, así como en la formación inicial del profesorado. En este sentido el trabajo de Pagès (1994) es pertinente para comprender la influencia de diferentes tradiciones filosóficas.

¿Qué significa formar un profesor para enseñar ciencias sociales? ¿Cómo formar un profesor de ciencias sociales? Las respuestas a estas y otras preguntas parten de reflexionar sobre qué se entiende por formación del profesorado de ciencias sociales.

Preparar a un profesor o una profesora de historia [y ciencias sociales en general], para enseñar historia, consiste en formar un profesional para que tome decisiones, las organice y las lleve a la práctica. Que aprenda que enseñar historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, tengan conocimiento para interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa y quieran ser protagonistas del devenir histórico (Pagès, 2004: 156).

En la revisión teórica realizada se refleja a lo que debe saber y saber hacer un profesor para enseñar ciencias sociales ¿Por qué esto no se logra transferir a las prácticas de enseñanza de los profesores noveles? Shaver (2001) plantea: “¿Es realista esperar que los futuros docentes alcancen una adecuada profundidad en su comprensión de las variadas disciplinas de las ciencias sociales durante tan sólo unos pocos años de educación universitaria?” (Shaver, 2001: 45). Estas preguntas reflejan la complejidad de la formación inicial, así como de las prácticas iniciales.

¿Qué caracteriza una adecuada formación del profesorado? Para Benejam (2001) ésta debe tratar de proporcionar el mayor conjunto de experiencias y reflexiones sobre la tarea de enseñar ciencias sociales a los estudiantes para profesor. La misma autora plantea que “cuando [los profesores en formación] agotan sus escasos recursos, adoptan los modelos tradicionales conocidos, porque les ofrecen la seguridad necesaria para sobrevivir” (Benejam, 2001: 67). En este planteamiento coincide Virta (2002). Benejam refleja la tensión que

existe entre resolver de manera pragmática las necesidades que demanda la enseñanza, o plantearse una reflexión crítica sobre la misma. Esta disyuntiva debería ser abordada de manera profunda en la formación inicial del profesorado, pero parece ser que no sucede de esta manera.

Para la didáctica de las ciencias sociales la formación inicial del profesorado es ir más allá de proporcionar conocimientos o competencias para ser profesor, se trata de formarlos con una actitud reflexiva sobre su práctica (en la línea de Schön, 1992, y Shaver 2001). En otras palabras, “que estén preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias de su enseñanza” (Shaver, 2001: 58). Pero en esta lógica es necesario reconocer que al finalizar la formación inicial “Los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas” (Benejam, 2001: 67).

¿Cuál es el rol de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado? La respuesta a esta pregunta se ha perfilado a lo largo de los apartados precedentes. Ésta es “una disciplina profesional y práctica cuyo objetivo es que el futuro profesor o el profesor en ejercicio aprenda a enseñar ciencias sociales” (Benejam, 2001: 61). Este planteamiento va de la mano del reconocimiento que el profesor es un factor clave de la mejora de la enseñanza, que trasciende la mirada instrumental. Para la didáctica de las ciencias sociales no existen recetas para resolver los problemas derivados de la tarea de enseñar ciencias sociales, por el contrario propone que es desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que se pueden construir las innovaciones para mejorarla.

Pero, ¿qué debe saber y saber hacer un profesor de ciencias sociales? Para el proyecto de didáctica de las ciencias sociales con el que se identifica la presente tesis, el profesorado debe poseer conocimientos y competencias sobre tres aspectos: conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico, y reflexión sobre la práctica.

De los tres componentes definidos en el párrafo anterior el primero es el conocimiento del contenido o las categorías centrales de las disciplinas, así

como de sus relaciones entre sí y con otras áreas del currículo. Este aspecto aparece como un “requisito necesario”, pero no suficiente de cara a la enseñanza. En este sentido, se reconoce que la ausencia de este conocimiento puede llevar al futuro profesor a hacer generalizaciones que afectan el diseño y materialización del proceso de enseñanza aprendizaje.

El segundo componente es el conocimiento didáctico, representado por los elementos relativos a la organización curricular, las finalidades, el aprendizaje, los métodos, la evaluación, entre otros.

El tercer aspecto es la reflexión sobre la práctica de enseñar y aprender ciencias sociales. La reflexión es considerada como el elemento central para el diseño de innovaciones que pretendan mejorar la enseñanza y el aprendizaje del área. Es la reflexión y capacidad de acción la que puede llevar a materializar una práctica transformadora.

Pagès (2002a) propone que esta reflexión se puede concretar en 3 aspectos:

- La reflexión sobre la conversión del saber sabio en saber escolar.
- El análisis y la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos para la enseñanza.
- El análisis y la intervención en las prácticas de enseñanza (Pagès, 2000: 234).

Para van Manen (1977) existen dos niveles en la reflexión. El primero referido a los aspectos educacionales, como es el conocimiento pedagógico del contenido y de las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza. Un segundo nivel corresponde a los aspectos morales, éticos y a las condiciones sociales que rodean la enseñanza. En esta misma línea se ubican los planteamientos de Adler (1991), Carr & Kemmis (1986) y Zeichner & Liston (1987). En este contexto el desarrollo de altos niveles de reflexión sobre la práctica, debe llevar a desarrollar mayores niveles de autonomía del profesorado (Furlong & Maynard, 1995). Por esto la permanente reflexión sobre la enseñanza debe ser una competencia básica a desarrollar durante la formación inicial (Thornton, 2001).

Buscar que los futuros profesores de ciencias sociales identifiquen y sean consciente de sus representaciones, puede llevar a que se pregunten por las decisiones didácticas que toma sobre las finalidades, contenidos, competencias, estrategias de enseñanza y evaluación del área y de sus prácticas.

Pagès (2004), recogiendo aportes de los Social Studies estadounidenses, en especial de los trabajos de autores como Adler, Armento, Evans y Thornton, planteó la necesidad de formar profesores con un sólido conocimiento de las disciplinar, didáctico y de reflexión sobre la experiencia de enseñar. Este autor sugiere que el éxito de la formación inicial puede estar en la adecuada interacción de estos elementos.

En esta línea de pensamiento, se espera que al finalizar la formación inicial el profesorado haya logrado desarrollar una competencia didáctica para enseñar ciencias sociales. Con el desarrollo de esta competencia se pretende acortar la brecha entre la formación teórica y la práctica de enseñar. La existencia de dicha brecha ha sido planteada por diferentes autores como un hándicap en la formación inicial (Adler, Armento, Ross y Zeicher & Liston, entre otros). En este sentido, para desarrollar dicha competencia es necesaria la coherencia entre el discurso didáctico y la práctica de enseñar ciencias sociales.

La fase de formación inicial del profesorado cobra sentido cuando se realizan sus prácticas de enseñanza, porque es “donde se validan los resultados de la formación del profesorado” (Pagès, 2002: 8). Para analizar la interacción de estos dos lugares y momentos Armento (1996) propone el siguiente diagrama:

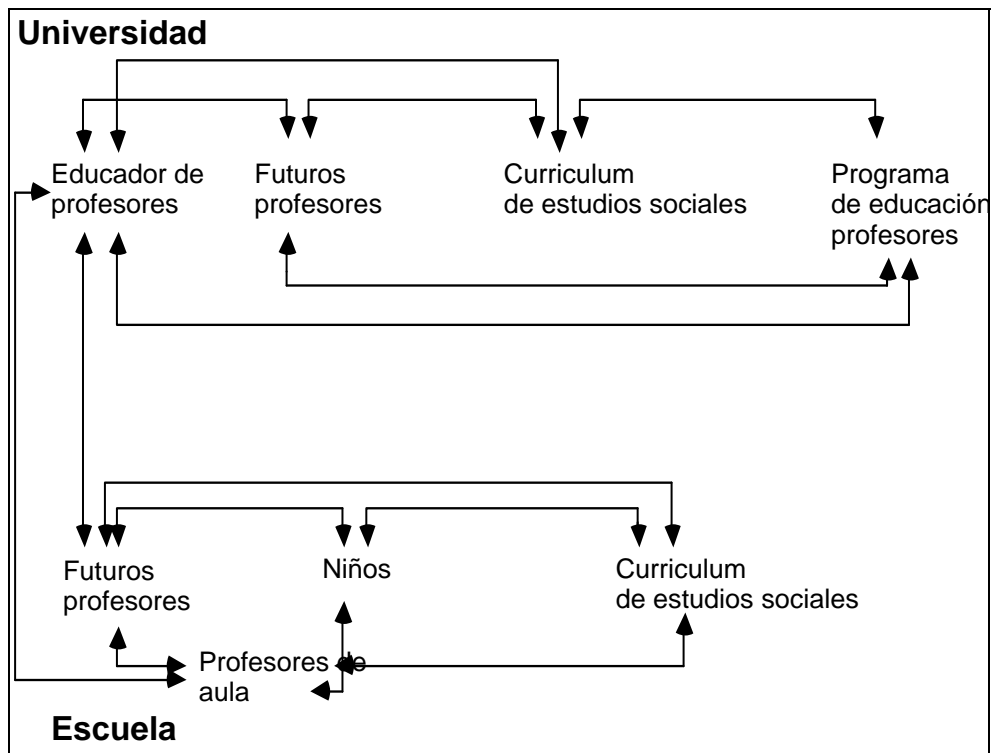


Figura. 1. Relaciones entre formación (universidad) y prácticas iniciales (Armento, 1996, en Pagès, 2000)

Las interacciones de estos dos escenarios (escuela-universidad) y de sus componentes, llevan a pensar en la importancia de las prácticas iniciales en la formación del profesorado (Avery, 2010). Desvelar y comprender las relaciones entre los diferentes componentes, puede contribuir a diseñar y materializar procesos de formación inicial con una mayor y sólida conexión entre teoría y práctica.

¿Qué muestran las investigaciones sobre la formación inicial y las prácticas iniciales? Los trabajos recientes muestran dos conclusiones. La primera señala que a pesar de la profusa investigación sobre ésta, no se ha afectado de manera significativa el diseño de los programas de formación inicial del profesorado. La segunda plantea que continúan existiendo brechas entre la formación y las prácticas iniciales (Adler, 2008). Un ejemplo de lo anterior se ve reflejado en las conclusiones a las que llegó Jara (2010), en relación con la enseñanza de la historia reciente en Argentina. Esto reafirma la necesidad de continuar investigando sobre la coherencia entre las diversas fases de la formación inicial.

¿Cómo deben cambiar los programas de formación inicial del profesorado? Como se presentó en el primer apartado (antecedentes y justificación) la literatura existente tiende a hacer referencia a lo que se ‘debería’ hacer, pero existen pocas investigaciones que contrasten lo que sucede en la formación y en las prácticas iniciales como profesores (Adler, 2008, Dillon & Maguire, 2007 y Zeichner & Liston, 1987). En esta línea de pensamiento, la formación inicial podría en un primer momento “ayudar a los futuros profesores a organizar sus creencias y valores utilizando las concepciones filosóficas de las tradiciones educativas como instrumentos paradigmáticos” (Liston, 2003: 199). Entendida la formación inicial de esta manera sugiere que ha de ser asumida como una permanente investigación-acción.

2.2.1 La formación inicial para enseñar educación para la ciudadanía

A la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía se le ha prestado poca atención. Esto no se corresponde con la atención social, política y mediática que se le ha proporcionado a la implementación de iniciativas para cumplir con este propósito en la enseñanza obligatoria (Torney-Purta et al, 2005).

En la mayoría de las propuestas de formación inicial, en diferentes contextos, prevalece el interés de que los futuros profesores sólo aprendan los contenidos y procedimientos más relevantes de las ciencias sociales de referencia (Geografía e Historia), en detrimento de una formación didáctica orientada a formar a la enseñanza-aprendizaje. La formación del profesorado es una de las tareas centrales si se pretende hacer que las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía cumpla con los propósitos que se le han sido asignados (Gómez, 2005).

Parte del aparente poco éxito de la educación para la ciudadanía, según López (2009), se debe a la carencia de formación del profesorado sobre este ámbito. Plantea que aquellos que asumen enseñar la asignatura o sus contenidos con un mayor nivel de compromiso, lo hacen porque consideran que este es un

propósito de las ciencias sociales. Evans, M. (2006^a y 2006^b) y López (2009) coinciden en que aquellos que no poseen la formación, ni la reflexión crítica sobre la educación para la ciudadanía, piensan que ésta “consiste en transmitir conocimientos académicos con el mayor rigor posible, y que la tarea de los y las estudiantes es aprenderse lo que ellos comunican y reproducirlo fielmente cuando son examinados” (López, 2009:462). Estas concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, la participación, la política, etc., dan lugar a que en la clase se reproduzcan estereotipos, o se minimice su importancia. A partir de esta realidad se puede tener una idea de lo que los estudiantes terminan aprendiendo y transfiriendo a sus prácticas sociales.

En apartados anteriores se mencionó que la educación para la ciudadanía es un tipo de educación que articula diferentes conceptos y categorías de las ciencias sociales. De la misma manera se señaló que la ciudadanía es un término polisémico. En relación a la educación para la ciudadanía es importante considerar que “When you teach citizenship education you will, of course, need to be alert to many complex ideas and issues from several academic disciplines and policy context and live experience” (Davies, 2009: 22). En esta línea coinciden algunos planteamientos de Gómez (2005) y White & Openshaw (2005). Para cumplir con una formación inicial que proporcione los conocimientos y competencias necesarias, para realizar una educación para la ciudadanía de calidad es necesario modificar los programas de formación.

Lo planteado en el párrafo anterior se distancia de la idea de que el conocimiento de los contenidos de las ciencias sociales (Geografía e Historia), es suficiente para materializar una educación para la ciudadanía de calidad. Estas disciplinas hacen aportes significativos a esta tarea, pero es necesario señalar que este tipo de educación tiene unas características y finalidades específicas (Davies, 2005 y Purta et al. 2005).

Se ha escrito bastante sobre la formación del profesorado para enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía (Adler, Armento, Benejam, Gómez, Pagès, Restrepo, Santisteban, entre otros). Pero existen preguntas sobre los conocimientos o competencias que debe poseer un profesor en educación para la ciudadanía. La definición de un perfil de conocimientos o competencias para asumir su enseñanza, es una tarea que no se ha concretado

lo suficiente. En este sentido, los países donde se ha trabajado el tema con mayor nivel de concreción son los anglosajones (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, entre otros). En estos casos existe una preocupación por la diversidad cultural presente en estos países y que sus estudiantes la comprendan.

Un ejemplo de esta preocupación es la investigación realizada por Evans (2006a) en Canadá. Ésta fue realizada con profesores en activo, e indagó acerca de las concepciones que tenían sobre educación para la ciudadanía. La investigación mostró que éstos tenían concepciones muy diferentes y, en algunos casos, con perspectivas instrumentales. A partir de sus hallazgos plateó que era necesario que en la formación inicial se hiciera un abordaje profundo de los conceptos fundamentales de educación para la ciudadanía, bien sea desde una perspectiva liberal, republicana o multicultural. Para el autor, una mayor formación puede contribuir a resolver los vacíos teóricos y didácticos que encontró. Con esto se pretende generar que los estudiantes no caigan en definiciones y asociaciones minimalistas, como las que encontró en su estudio. En esta línea se encuentran también los planteamientos de Dinkelman (1999).

Como se ha señalado en apartados anteriores, el conocimiento del contenido es un requisito, pero no es suficiente para la enseñanza. Por esto es necesario que el futuro profesor conozca bien el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas. Esto también ayudará a que “understand how young people conceptualize important political ideas and behaviors” (Avery, 2007: 38).

El profesor de ciencias sociales y educación para la ciudadanía “como profesional tiene la responsabilidad de fomentar e incentivar la participación deliberativa” (Casas, 2004: 21). Pensar la educación para la ciudadanía de esta manera implica concebirla más allá de la existencia de una asignatura. ¿Las titulaciones que forman el profesorado conciben una enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía en esta perspectiva?

La presente tesis aborda la formación del profesorado de ciencias sociales en educación para la ciudadanía que realizan el practicum, lo que significa que tiene sus primeras experiencias como profesor del área. Para Avery (2005) es necesario que los futuros profesores identifiquen las representaciones que ellos

poseen, así como también sus estudiantes, sobre conceptos fundamentales como la ciudadanía, la democracia, la política, para así poder diseñar y materializar una educación para la ciudadanía de calidad.

2.2.2 El practicum en la formación inicial del profesorado de ciencias sociales

En este apartado se abordan aspectos acerca del practicum: perspectivas, finalidades y su papel en la formación del profesorado de ciencias sociales. Los planteamientos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales cobran sentido en el momento que se realizan las prácticas de enseñanza y, a su vez, como lo plantean Comes & Casas (2002) la práctica de aula representa un momento ideal para la formación del futuro profesor.

El practicum - *preservice* para los anglosajones - es el periodo de prácticas de enseñanza que los futuros profesores que realizan durante la formación inicial en una institución de enseñanza obligatoria. En esta fase cuentan con el acompañamiento de un profesor de la universidad y otro del centro el que se realizan. Un profesor en formación que realiza sus prácticas, es diferente del profesor novel, porque este último es aquel que se encuentra en sus primeros años de experiencia profesional, tras haber finalización de la formación inicial.

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

En la perspectiva de la didáctica de las ciencias sociales –que enmarca esta tesis-, el practicum es el momento que permite encontrarle sentido a la formación recibida y ser una fuente de reflexión y aprendizaje (García & Pagès, 1999 y Guzmán, Stiler & Unterreiner, 2010). En este sentido, el practicum es asumido como un espacio importante de reflexión y aprendizaje para el profesorado, y no sólo como la acumulación de horas de prácticas de

enseñanza y con pocos momentos de reflexión, con la única finalidad de la certificación (González, & Fuentes, 2011 y Guzmán, Stiler & Unterreiner, 2010).

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

Las investigaciones realizadas por Levstik & Tyson (2008) muestran que la fase de prácticas -así como los primeros años de actividad profesional- están llenas de retos, soledad, poco soporte institucional, desconexiones entre la formación y la realidad que rodea la enseñanza y lo que sucede en el aula de clase. Sus hallazgos sugieren que un practicum que propicie el desarrollo de una actitud hacia la reflexión, debería contar con un adecuado acompañamiento por parte del centro de formación y del centro donde se realiza el practicum.

En términos de lo que pretende la presente tesis doctoral, el practicum debería llevar a que los formadores de los futuros profesores les enseñen a reflexionar sobre las representaciones sociales que tienen sobre los contenidos, así como sobre sus perspectivas del proceso de enseñanza. De esta manera se podría lograr que dicha reflexión sea la generadora de innovaciones fundamentadas en la propia experiencia de enseñar y no sólo en la implementación mecánica de las mismas (Schön, 1992 y van Manen 1977).

2.2.3 La formación inicial del profesorado de ciencias sociales en Colombia

En este apartado se abordarán diferentes aspectos relacionados con la formación inicial del profesorado de ciencias sociales en Colombia. Los planteamientos desarrollados hasta el momento se enmarcan en una tradición

occidental y europea, pero ¿cómo son formados los profesores de ciencias sociales en Colombia? ¿Existen similitudes y diferencias con otros contextos?

El profesorado de ciencias sociales en activo en Colombia procede generalmente de una formación específica para ser profesor del área¹⁸. Las titulaciones con que forman el profesorado se denominan licenciaturas. Éstas tienen una duración de 5 años, de los cuales 4 tienen como eje la formación teórica y el último año se dedica a realizar el practicum.

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

Esta norma define que las titulaciones deberán proporcionar formación en tres componentes básicos:

- a) el pedagógico, didáctico y curricular,
- b) el disciplinar, y
- c) el investigativo sobre la enseñanza y aprendizaje.

Cada titulación construye su programa de formación. Esta lógica de formación inicial del profesorado se diferencia de la europea, en que los profesores de ciencias sociales no proceden de una formación disciplinar específica, sino de una destinada a la formación de profesionales de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Los licenciados procedentes de titulaciones diferentes a estos programas, deben realizar cursos de aptitud pedagógica, similar al CAP realizado en España. Es importante señalar que la presente investigación se

¹⁸ Esto se debe a que sólo hasta el año 2004 las personas que querían ser profesores de la enseñanza secundaria debían poseer un título del profesorado. A partir de este año se abrió la posibilidad de que personas con formación disciplinar asociada a las ciencias sociales puedan enseñarlas.

realizó con estudiantes de la titulación que forma profesores de ciencias sociales.

La titulación en la que se realizó la investigación se imparte en la Universidad de Caldas con sede en la ciudad de Manizales (capital del departamento de Caldas) y “está adscrita a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y recibe los servicios de los departamentos de Historia y Geografía, y el de Estudios Educativos, principalmente. En un porcentaje menor de los departamentos de Idiomas, Sociología y Antropología, Economía, Geología, Sistemas y Educación Física” (Comité de acreditación, 2009: 19).

El perfil del egresado de la titulación describe que “se busca formar profesionales de la educación con capacidad investigativa para que conozca el entorno social donde desarrollan su trabajo y como agentes de cambio contribuyan a transformar la realidad del espacio en el cual se desempeña” (Comité de acreditación, 2009: 14).

Los planteamientos presentes en el documento que sustenta la titulación (Informe de autoevaluación con fines de acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales), muestran que ésta se puede enmarcar en la teoría crítica, al reconocer que:

“La problemática ambiental, geopolítica e histórica mundial que hoy nos afectan de manera inevitable, hace necesario formar un educador crítico de los procesos históricos y geográficos, que sepa reflexionar sobre su quehacer educativo y que desde la investigación proponga nuevos planes curriculares sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, con base en las problemáticas citadas que afectan la sociedad colombiana en los ámbitos nacional, regional y local” (Comité de acreditación, 2009: 14).

La titulación tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, y plantea como objetivos de la formación los siguientes:

8. Formar docentes investigadores en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales para la educación básica,

desarrollando en ellos las competencias y habilidades necesarias para alcanzar una apropiación crítica y reflexiva de la pedagogía, de los demás saberes específicos y de su propia práctica profesional en concordancia con las realidades educativas actuales.

9. Formar profesionales capaces de desarrollar y administrar proyectos de investigación y/o extensión en instituciones estatales o privadas en donde se maneje el componente educativo, en el campo de las Ciencias Sociales.
10. Formar profesionales de la educación con alta calidad humana, ética, científica e intelectual para su desempeño como licenciado en Ciencias Sociales.
11. Habilitar a los futuros docentes para que a partir de una formación teórico-práctica, se ubiquen dentro del contexto real del sistema educativo colombiano, lo interpreten y ejerzan un papel protagónico ante los desafíos que se les presenten.
12. Capacitar al futuro Licenciado para que proponga cambios significativos al currículo de la educación básica y media a partir de investigaciones desde la Historia y Geografía (Comité de acreditación, 2008: 15).

La estructura curricular de la titulación para materializar los objetivos propuestos es la siguiente:

Nivel de formación	Áreas temáticas	Plan de estudios	Créditos
		Materia	
Formación General	General Créditos: 9	Constitución Política de Colombia	2
		Deporte Formativo I (Básico)	2
		Lecto escritura	2
		Lógica	3
	Opcionales Créditos: 2	Astronomía	4
		Educación Sexual	2
		Fundamentos de Estadística	2
		Informática I	4
		Inglés	2
		Inglés II	2
Formación Profesional	Historia y Epistemología de la Pedagogía. Créditos: 9	Epistemología de la Geografía	2
		Epistemología de la Historia	2
		Historia y Epistemología de la Pedagogía	3
		Historia y Epistemología de las Ciencias Sociales	2
	Enseñabilidad Nivel Profesional Créditos: 9	Competencias Comunicativas de las Disciplinas	3
		Didácticas Disciplinarias I	3
		Didácticas Disciplinarias II	3
	Realidades y Tendencias de la Educación Créditos: 5	Dimensión Política Cultural y Ética de la Educación	2
		Realidades y Tendencias de la Educación	3
	Profundización	Práctica e Investigación Educativa Créditos: 26	Práctica Educativa I en Ciencias Sociales
Práctica Educativa II en Ciencias Sociales			12
Seminario Permanente de Práctica I			2
Seminario Permanente de Práctica II			2
Seminario Permanente de Práctica III			2
Disciplinar	Geografía Física Créditos: 6	Geografía Física I	3
		Geografía Física II	3
	Fundamentos de Análisis Espacial Créditos: 14	Cartografía Básica	3
		Cartografía Temática	3
		Cartografía Digital	3
		Fotointerpretación	3
		Fundamentos de Geología	2
	Biogeografía Créditos: 13	Biogeografía	2
		Geografía del Riesgo	2
		Geografía Económica y Política	3
		Geografía Humana	3
		Planificación Urbano Regional	3
	Economía Créditos: 2	Economía Colombiana	2
	Metodología de la Investigación Créditos: 8	Archivística	2
		Metodología de la Investigación I	2
		Metodología de la Investigación II	2
		Metodología de la Investigación III	2
	Geografía Regional Créditos: 20	Geografía de América	3
Geografía de Caldas y Manizales		4	
Geografía de Colombia		5	

	Geopolítica del Mundo Desarrollado	4
	Geopolítica del Mundo en Vía de Desarrollo	4
Civilizaciones Antiguas. Créditos: 8	Historia de las Civilizaciones Antiguas	6
	Prehistoria	2
Fundamentos de la Civilización Occidental Créditos: 6	Historia de Grecia	3
	Historia de Roma	3
Desde Medioevo a la modernidad Créditos: 15	Historia del Siglo XX	3
	Historia Medieval	6
	Historia Moderna	6
Historia de América Créditos: 10	América Colonial	3
	América Precolombina	3
	América Republicana	2
	América Siglo XX	2
Historia Regional Créditos: 9	Colombia Precolombina	3
	Colombia Siglos XVI-XIX	3
	Colombia Siglo XX	3
Sociología Créditos: 2	Teoría de los Movimientos Sociales	2
Educabilidad Créditos: 6	Aprendibilidad	2
	Aprendizaje, Cognición, Pensamiento, Lenguaje	2
	Sujeto Educable	2
Enseñabilidad Nivel Disciplinar Créditos: 3	Teorías, Enfoques y Modelos Pedagógicos	3
Electivas Nivel Disciplinar Créditos:9	Etnohistoria de Colombia	2
	Geografía del Turismo	2
	Geografía Política	2
	Geografía Rural	2
	Geografía Urbana	2
	Geopolítica	2
	Historia a través de la Literatura	2
	Historia Andina	2
	Historia de la Colonización Antioqueña	2
	Historia de la Revolución Burguesa	2
	Historia de la Violencia	2
	Historia de los Pueblos Antiguos	2
	Historia del Renacimiento	2
	Historia Política y Económica de Colombia	2
	Ordenamiento Territorial	2
Riesgos Socio Ambientales de Colombia	2	
Total		228

Tabla 4. Programa curricular de la licenciatura en Ciencias sociales. Fuente: Comité de Acreditación (2008)

La distribución de los diferentes componentes del currículo (niveles de formación, áreas temáticas y asignaturas) por créditos es la siguiente:

Área general	Área específica	Créditos	Porcentaje
Ciencias Sociales	Área Geografía	56	29,3
	Área Historia	51	26,7
	Área Economía	2	1,0
	Área Sociología	2	1,0
	Electivas	9	4,7
Subtotal		120	62,7
Pedagogía, currículo y didáctica	Pedagogía, currículo y enseñabilidad	20	10,5
	Didácticas de las ciencias sociales	6	3,1
	Práctica Educativa	26	13,6
Subtotal		52	27,2
Investigación	Metodología de la investigación	8	4,2
Subtotal		8	4,2
Generales	Área general	9	4,7
	Opcionales	2	1,0
Subtotal		11	5,7
Total		191	100

Tabla 5. Distribución de componentes por área general y específica, créditos y porcentaje. Elaboración propia.

La anterior tabla muestra que dos disciplinas (Geografía, Historia), así como la de Pedagogía, currículo y didáctica, se distribuyen casi de manera proporcional. Esto responde a la normativa existente sobre las titulaciones para la formación del profesorado.

La revisión de la estructura curricular no pretende hacer una evaluación de la titulación, porque la evaluación de programas de formación de profesores es una línea de investigación de investigación diferente –sobre este tema se puede leer a Zeichner, 2006. Conocer y analizar la estructura curricular de la titulación proporciona información pertinente para comprender las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía en el momento del análisis de la información.

2.2.3.1 El practicum en la titulación donde se realizó la investigación

En Colombia los futuros profesores de ciencias sociales deben realizar un practicum final que tiene una duración de 16 semanas, con una intensidad horaria que puede oscilar entre las 25 a 35 horas de actividad en la institución educativa, de las cuales 8 a 12 horas corresponden a prácticas de enseñanza por semana. Como se puede apreciar la estructura es diferente al practicum que se realizaba en las titulaciones de maestro o el actual máster de secundaria en España.

La titulación en la que se realizó la presente investigación tiene definida una propuesta de práctica que se concreta en un reglamento. En éste se definen diferentes aspectos del practicum -en este caso denominado como práctica educativa-, y que hacen referencia al estudiante practicante, la duración de la práctica, así como de otros aspectos.

El practicum es definido como:

un proceso comprensivo, metódico, transformador, integral y de reflexión en la acción, gracias al cual el futuro educador tiene la oportunidad de desarrollar y perfeccionar competencias y conocimientos en un saber disciplinar [en este caso las ciencias sociales], pedagógico, didáctico e investigativo para desempeñarse eficientemente como profesional de la educación (Departamento de Estudios Educativos, 2004: 6).

La práctica a su vez es definida como reflexiva e investigativa, siguiendo los planteamientos de Schön y Elliot, Carr y Kemmis. El practicum es un proceso que se realiza a lo largo de los 5 años de la formación. Los primeros tres años, corresponden a una fase de fundamentación y teorización. En algunas de las asignaturas relativas a la pedagogía, didáctica o currículo, se hacen algunas visitas a instituciones educativas para realizar actividades de observación a clases de ciencias sociales. En el cuarto año se realiza una fase de reconocimiento, en la que los estudiantes deben realizar una serie de

observaciones sistemáticas, a partir de las cuales deben elaborar un diario de campo. En el quinto año se realiza el practicum final.

El practicum se realiza regularmente en instituciones de enseñanza secundaria de carácter público, pero también existe la posibilidad de hacerlo en la enseñanza primaria, así como en instituciones privadas, siendo estas dos últimas de menor incidencia.

En el quinto año -los dos últimos cuatrimestres de la formación- los estudiantes realizan el practicum final. Para esto es necesario que hayan terminado la fase de formación disciplinar, pedagógica, didáctica y de currículo. Los estudiantes practicantes tienen la opción de elegir la institución educativa donde lo realizarán. En esta fase cuentan con el acompañamiento de un profesor (de la institución educativa) y de un tutor de la universidad. Este año el practicum se divide en dos fases: Práctica I y II. En la primera el estudiante practicante debe realizar 8 horas de prácticas por semana. En la segunda 12 horas. Cada una de las fases tiene una duración de 16 semanas -que corresponde a un cuatrimestre-, y deben estar toda la jornada escolar en la institución educativa. Se pretende que el futuro profesor tenga una aproximación a lo que es la vida en un instituto, más allá de planificar, materializar y evaluar sus clases.

En las dos fases de la práctica el estudiante diseña las clases y elabora un diario de campo en el que consigna las experiencias de ser profesor de ciencias sociales.

La práctica se caracteriza por tener un componente de investigación, esto se materializa a través de la realización de una investigación educativa o didáctica, sobre un tema o ámbito de interés para el estudiante, la institución educativa y sus alumnos. Con esto se espera que al final de las dos prácticas los estudiantes hayan desarrollado competencias profesionales básicas.

La fase de realización del practicum va acompañada de un espacio de formación denominado Seminario Permanente de Práctica Educativa. Éste se realiza sobre temáticas de interés para los estudiantes. En este sentido, el acompañamiento de la universidad no se limita a la tutorización de las prácticas,

sino también a proporcionar formación acorde con las necesidades de los estudiantes en cada momento de la formación.

Al finalizar la fase del practicum los estudiantes deben presentar un informe detallado de la experiencia, el dossier de diseño de la clase de las clases y haber finalizado el proyecto de investigación educativo o didáctico.

2.3 La investigación sobre la formación inicial del profesorado de ciencias sociales: representaciones sociales, diseño de clases y el practicum

La presente tesis se enmarca en la teoría crítica. En este sentido, recoge una tradición didáctica y desarrollada en el Doctorado en Didáctica de las ciencias sociales y en el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. La investigación parte de reconocer que:

Las didácticas específicas se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos escolares para buscar soluciones a los mismos y capacitar a los profesores en activo y a los futuros profesores en una competencia didáctica que les permita actuar en la práctica como profesionales reflexivos y críticos (Pagès, 2002: 260).

La formación inicial del profesorado, así como sus prácticas iniciales, son un ámbito de investigación pertinente. Esto se concreta en la indagación de las representaciones sociales, el diseño de las clases (métodos de enseñanza) y las prácticas iniciales. Éstos se definirán a continuación.

2.3.1 La investigación sobre las representaciones sociales del profesorado de ciencias sociales

Dentro de las investigaciones en representaciones sociales y formación del profesorado, se puede encontrar la influencia de las diferentes tradiciones filosóficas y de las ciencias sociales, reflejadas en los estilos de enseñanza. Pagès (1994) –retomando el trabajo de Evans (1991)- hace una presentación de los diferentes estilos de enseñanza, asociados a las lógicas con las que se encuentra elaborado el currículum. A partir de esto el autor establece tres estilos: a) los centrados en la transmisión del conocimiento, b) aquellos que promueven el descubrimiento, y, c) los que promueven un aprendizaje como praxis social. Para identificar estos estilos es necesario conocer las representaciones sobre las ciencias sociales, la enseñanza, el aprendizaje, etc., para así comprender las lógicas que guían la acción didáctica del profesor.

En la Teoría Crítica uno de sus elementos centrales es la indagación de las concepciones sociales que tienen las personas. Estas constituyen las referencias que enmarcan las acciones que éstas realizan. Identificarlas y comprenderlas tiene sentido porque “detrás de cada teoría y práctica educativa hay siempre unos valores sociales, aunque no se formulen de manera concreta sistemática” (Gimeno, 1999: 14). El planteamiento de las concepciones sociales se conecta con las representaciones sociales, tal como lo sugiere Mora (2002). En esta lógica, desvelar las concepciones sociales –para la investigación las representaciones sociales- es tratar de desvelar el trasfondo ideológico que hay detrás de las acciones de las personas.

Dentro del conjunto de ámbitos de investigación en la didáctica de las ciencias sociales, se encuentra una línea que corresponde a: a) Las concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza, y b) La programación de los profesores y la enseñanza de las ciencias sociales (Pagès, 2002). En relación con la primera línea, la investigación emplea como categoría de análisis las representaciones sociales. La elección de esta categoría, se debe a que se intenta desvelar y comprender las concepciones, valores y trasfondo ideológico que rodean la enseñanza de la educación para la ciudadanía.

Las investigaciones sobre las representaciones sociales de un contenido o categoría de las ciencias sociales, permiten conocer la lógica que sigue el profesor en la toma de decisiones didácticas para enseñar. Conocerlas y comprenderlas permite proponer innovaciones que lleven a “conseguir su cambio conceptual [y en las representaciones] y evitar que dichas representaciones actúen como obstáculos para su capacitación didáctica” (Pagès, 1996: 167).

La elección de las representaciones sociales se sustenta en que es importante

que los docentes presten atención a sus propios marcos de referencia, que incluyen sus convicciones acerca de los contenidos conceptuales y acerca de cómo aprenden los chicos, es crucial si se considera a la enseñanza como algo más que el simple traspaso de tendencias, prejuicios y contenidos obsoletos a alumnos desinteresados (Shaver, 2001: 41).

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales, un ámbito de interés es investigar las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía - y conceptos asociados- que tiene el profesorado en formación. De la misma manera que indagar cómo se reflejan -o no- en la planificación y las prácticas de enseñanza.

Las representaciones sociales son entendidas como un tipo de conocimiento que es construido socialmente a partir “de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es, en muchos aspectos, un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**” [El resaltado en el original] (Jodelet, en Moscovici, 1984: 473). Esta perspectiva permite considerar la influencia de otros escenarios y dimensiones, y no reducirlo sólo a la formación reglada y lo cognitivo.

El alcance de la investigación en las representaciones sociales -según Audigier (2002) citando a Moscovici, (1987)- invita a pensar más allá de los conceptos, y

considera otros aspectos como los valores, la ideología, etc. En términos didácticos ayuda a comprender la manera como los profesores toman decisiones que afectan la enseñanza. En las representaciones sociales ocupa un lugar relevante la ideología, ya que proporciona marcos de referencia que guían a los profesores. Ésta es la que permite a las personas organizar el mundo, actuar de determinada manera y definir lo que está bien o no (van Dijk, 1999).

El planteamiento de las representaciones sociales va en la línea de reconocer que “las perspectivas o creencias que tienen los profesores actúan como filtros, ocultando información y seleccionando ideas que armonicen con pensamientos previos; por lo tanto, para cambiar las perspectivas de los profesores deben ser “nutridas con negociación y diálogo” (Bennet & Spalding, 1992 en Armento, 1996: 489).

El concepto de representación social tiene una larga trayectoria, que se asocia a Moscovici (1984) a partir de la publicación de su libro ‘Psicoanálisis: esta es la imagen y su público’. El concepto desarrollado por este autor es una evolución del planteamiento de representación colectiva de Durkheim, quien a su vez retoma la perspectiva de masas y conciencia colectiva de Marx y Engels.

El aporte de Moscovici (1984) se encuentra en la configuración de técnicas e instrumentos para investigar en las ideas que tienen las personas, sin necesidad de renunciar a la influencia de la cultura. Esto representa un aporte relevante, porque reconoce que las ideas o imágenes que tienen las personas de un hecho o categoría social, no sólo corresponden a una serie compleja de procesos cognitivos –como lo considera la psicología cognitiva-, sino que en estas influyen el contexto, los valores, las ideologías, etc.

En la psicología cognitiva se han configurado alternativas en las que sin desprenderse de los procesos cognitivos reconoce el aporte del contexto. En esta perspectiva se puede mencionar el aporte de Johnson-Laird (1987) con su propuesta de modelos mentales, muy difundida en la didáctica de las ciencias naturales.

Investigar en las representaciones sociales lleva a preguntarse por la forma como éstas se manifiestan, para lo cual es necesario precisar que:

Se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistema de referencia que nos permite interpretar los que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet en Moscovici, 1984: 472).

La investigación sobre las representaciones sociales que tienen los profesores en formación en relación a la educación para la ciudadanía, puede quedarse en una indagación de carácter enunciativo, y tal vez de poca utilidad para la didáctica de las ciencias sociales, si no se indaga sobre cómo éstas se reflejan en las prácticas de enseñanza.

En la didáctica de las ciencias sociales la investigación sobre las representaciones sociales corresponde a una fase y contexto específico. Las investigaciones que emplean esta categoría suelen realizarse en el mundo francófono y en América latina. En el mundo anglosajón se suele emplear el concepto pensamiento o concepciones del profesorado, y se han realizado diferentes investigaciones utilizando estas categorías.

Una muestra de lo anterior es la repercusión del trabajo de Evans (1991), para quién indagar acerca del pensamiento docente es uno de los intereses centrales en la enseñanza de las ciencias sociales. Este autor planteó que “las concepciones de los profesores [son] una variable crucial en las decisiones curriculares. Brophy & Good (1974) sostienen que lo más importante en el momento de dar forma a las decisiones curriculares es el sistema de criterios de los profesores o la base conceptual” (Evans, 1991: 63). En esta línea de pensamiento, las concepciones que tiene el profesorado acerca de las disciplinas y sus nociones pedagógicas, didácticas y metodológicas, moldean las decisiones que toman en el momento de diseñar y materializar su práctica de enseñanza. También pone de manifiesto una relación simbiótica entre pensamiento y práctica docente.

Investigar las representaciones sociales significa intentar avanzar en que para comprender:

Lo que sucede en las aulas durante la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales, es necesario conocer las teorías que guían las acciones de los profesores como prácticos, es decir, los principios y las creencias que les mueven a tomar determinadas decisiones y a actuar de una determinada manera. Sólo a partir de la comprensión de la naturaleza de sus acciones, el profesor podrá iniciar un proceso de análisis y reflexión de su práctica que podrá conducirle a su mejora. El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa (Pagès, 2002: 213).

El reconocimiento de la matriz socio-cultural se encuentra presente en Evans (1999), cuando plantea que “la base conceptual del maestro está también influenciada por el conocimiento cultural. El conocimiento cultural incluye las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y la fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase” (Evans 1991: 63). Este planteamiento guarda una estrecha relación con el de representaciones sociales de Jodelet (1984), quien las “sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social” (Jodelet (en Moscovici, 1984: 473), estableciendo un vínculo directo entre esa dimensión cognitiva, la social y la cultural. Concebidas de esta manera, las representaciones sociales pueden ser entendidas como un avance para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, porque proporcionan un mayor peso al aspecto social y cultural.

La perspectiva planteada en los párrafos precedentes permite ver materializada la concepción del maestro como *gatekeeper* presentada por Thornton (1991), quien plantea “que el profesor es siempre un controlador que toma decisiones curriculares e instructivas” (Thornton, 1991 en Pagès, 2002: 213). En otras palabras, lo que enseña y cómo lo enseña depende en gran medida de su bagaje conceptual, ideológico, axiológico, cultural y de sentido común. A su vez influyen como los estudiantes se aproximan y construyen pensamiento social.

La investigación en las representaciones sociales busca desvelar las imágenes, conocimientos, ideas, saberes, etc., que poseen las personas, sobre un hecho o

categoría social. Actúan como lentes con los que las personas leen e intervienen en la realidad social.

Investigar las representaciones sociales de los docentes puede ser entendido como un intento por ampliar la línea de investigación alrededor del conocimiento, pensamiento o saber del docente, porque indaga en aspectos relacionados con lo epistemológico, disciplinar, técnico o instrumental¹⁹, y que tuvieron una prolífica producción una década atrás.

El impacto de este tipo de investigaciones en la formación inicial está en que puede “proporcionar una serie de constructos teóricos basados en la práctica, descripciones del pensamiento del maestro que podrían resultar muy útiles para los nuevos profesionales y los ya experimentados” (Evans, 1991: 64). En otras palabras permite construir conocimiento didáctico a partir de la experiencia de enseñar ciencias sociales.

2.3.2 La investigación sobre el diseño de clases en el profesorado de ciencias sociales

En la fase de prácticas iniciales las expectativas e incertidumbres por la tarea de enseñar ciencias sociales llevan a que los futuros profesores se pregunten de manera reiterativa ¿Cómo enseño esto o aquello? ¿Cómo empiezo la clase? ¿Cuántas actividades debo planear? (González & Fuentes, 2011; Singer, 2008; entre otros). Si bien la perspectiva didáctica que enmarca la tesis pretende mirar más allá de la forma y el cómo, para el futuro profesor ésta es una preocupación presente en sus prácticas iniciales.

Indagar cómo los estudiantes para profesor diseñan las clases es una manera de aproximarse a conocer y comprender las representaciones sociales que tienen sobre la educación para la ciudadanía, y ver cómo se reflejan en los diseños de las clases. Esto también permite acercarse a indagar por la toman de decisiones que afectan la enseñanza.

¹⁹Como muestra de ello se pueden revisar las publicaciones referidas al conocimiento del profesorado, como por ejemplo *El conocimiento de los profesores*. Porlán, R., 1998 o Perafán & Barvo, 2005.

La investigación sobre la planificación representa para la didáctica de las ciencias sociales un ámbito específico (Pagès, 2002). La planificación o diseño de las clases corresponde a un complejo proceso de toma de decisiones sobre lo que el profesor va a enseñar (Singer, 2008), e investigarlo es un tema de interés.

En relación con lo anterior, Jhon (2006) y Singer (2008) coinciden en que no hay una sola vía para la planificación, si bien pueden existir algunos patrones, estos no son rígidos. A su vez plantean que en esta actividad pueden intervenir diversos elementos, como son las intenciones, la intuición educativa, el conocimiento sobre el contenido, y sus creencias (Jhon, 2006 y Pagès, 2002).

Por su parte Singer (2008) propone que no existe una única vía para iniciar una planificación. En sus investigaciones ha encontrado que los futuros profesores en un primero momento tienden a seguir las siguientes fases:

- a) La conceptualización o revisión teórica del tema. Que utilizan como estrategia para tener una idea acerca de la dimensión de los conceptos a enseñar.
- b) La realización de preguntas que permitan abordar el tema o conceptos a enseñar. Se puede decir que en este momento se da una reflexión didáctica.
- c) La selección de las estrategias de enseñanza y el diseño de la clase.

Como complemento a lo anterior, Jhon, (2006) señala que existen dos modelos de planificación:

- *El naturalista que lo define como “involves starting with activities and the ideas that flow from them before assigning objectives. In this way, lesson plans are perceived to be responsive to children’s needs and the teacher can purpose goals that are emergent rather than pre-determined”;*
- *El interactivo, es cuando el “learning embedded in the processes of interaction is preferred to the more tightly focused structural approach inherent in the rational model. The emphasis on form is central, which is*

based less on the outward shape of a lesson and more on a set of graded principles which change during interactive teaching”. (John, 2006: 488).

Se ha señalado que el practicum es una fase que genera incertidumbre a los profesores en formación, ¿Cómo se refleja esto en la planificación? Según Jhon (2006) “novices, particularly early on in their training, have difficulty making predictions about student responses and have problems adjusting their practice according to the exigencies they encounter” (John, 2006: 489). Este tipo de planteamientos son coincidentes con los de Chatel (2002), Koeppen (1998) y Virta (2002 y 2009). Para esta investigadora esto lleva a que los profesores en formación asuman estilos de enseñanza tradicionales.

En el análisis del proceso de planificación es necesario considerar la influencia del texto escolar. Este tiende a ser asumido por los futuros profesores como una herramienta que da seguridad o reduce la incertidumbre en el momento de iniciar la el diseño de la clase, reduce la incertidumbre generada por la dicotomía entre el conocimiento del contenido y su enseñanza, así como en la selección o construcción de estrategias de enseñanza (Jhon, 2006 y Virta, 2002 y 2009).

La planificación tiende a ser asociada a una actividad instrumental, pero ésta se encuentra mediada por las representaciones sociales que posee el futuro profesor, las cuales se reflejan en las decisiones que toma y que terminan afectando las prácticas de enseñanza.

Las decisiones que toma el profesor en la planificación son de diferente índole, y se reflejan en diversos componentes:

- a) los contenidos o competencias,
- b) los métodos y estrategias de enseñanza, y
- c) la evaluación.

En la presente tesis haré énfasis en los contenidos y estrategias. La preferencia de unos contenidos, métodos y estrategias para la enseñanza es el reflejo de

las representaciones que tiene el futuro profesor, sobre la enseñanza y su manera de materializarla. Para Quinquer (2002) éstas reflejan:

Un modelo didáctico [que] vértebra una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se relacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que atribuyen a las ciencias sociales en relación con la opción epistemológica (Quinquer, 2002: 102).

Los métodos y estrategias de enseñanza son uno de los pilares sobre las que se termina configurando lo que sucede en el aula, así como los medios que emplea el profesor para que sus estudiantes aprendan y desarrollen las competencias (Santisteban 2009 y Singer, 2008). La elección de éstos trasciende la perspectiva instrumental. No se trata de ponerlos en el centro del proceso, sino de encuadrarlos en la toma de decisiones, y como reflejo de las representaciones sociales que posee. En esta lógica, es necesario que el futuro profesor no sólo preste atención a la selección de contenidos, sino también a la selección apropiada de las estrategias de enseñanza que empleará en la clase (Banks, 2001 y Santisteban, 2004).

En el entramado de relaciones entre representaciones sociales, diseño de la clase y toma de decisiones, es necesario tener presente que

En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores diversos, como las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes, el tipo de contenidos que se desea enseñar, el estilo del profesor, las condiciones materiales, la relación entre el coste y beneficio que se obtiene en cada método según el número de horas de preparación que requiere, del seguimiento que necesita, del

evaluación que exige o del número de alumnos que permite atender (Quinquer, 2002: 103).

Para esta autora existen dos métodos básicos en la enseñanza: los expositivos e los interactivos.

- Los métodos expositivos: se fundamentan en la actividad del profesor, y él es el centro de la actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estos se encuentran, la conferencia, la exposición del docente, las preguntas, películas, lectura de noticias, exposiciones de los estudiantes, etc.
- Los métodos interactivos: en estos predomina la actividad del estudiante a partir de la interacción con otros estudiantes o materiales diseñados para su trabajo autónomo. En éstos se encuentran el proyecto de aula, debates, trabajo en grupo, juego de roles, dilemas morales, búsqueda de información en Internet, salidas pedagógicas, etc.

En las investigaciones sobre los métodos o estrategias de enseñanza se encontró que algunas hacen referencia a los aprendizajes derivados de un curso de didáctica de las ciencias sociales (Pagès, 1994 y 2000) o cursos de métodos (Avery, 2005), pero no se encontraron investigaciones que intentaran desvelar el trasfondo o las lógicas que sustentan su selección o diseño.

Los métodos y estrategias configuran una parte de los ladrillos que edifican la clase (Virta, 2002). Por esto investigar por qué se eligen unas u otras, tiene relevancia en una investigación como la presente, además porque se pueden reflejar las representaciones sociales del profesor en formación.

2.3.3 La investigación sobre el practicum del profesorado de ciencias sociales

La formación inicial del profesorado cobra sentido en el momento que el futuro profesor puede materializar sus conocimientos, intereses, valores, competencias, etc., en las prácticas de enseñanza. La fase de prácticas

iniciales representa un momento adecuado para conocer y comprender la manera como los futuros profesores toman decisiones didácticas.

En la revisión teórica el paso de la formación teórica a las prácticas iniciales es considerado como un momento importante, pero también está caracterizado por incertidumbres y cuestionamiento a la formación recibida (Adler, 2008 y Bravo, 2002).

Las prácticas iniciales deben servir para acercar el discurso teórico de la formación a la tarea de enseñar:

Esta relación entre ambos mundos [universidad y centro de práctica] es fundamental para formar a un profesorado de nuevo cuño: un profesorado que aprende a partir de lo que ocurre en las aulas, observando qué sucede en ellas cuando el profesorado enseña ciencias sociales [...]. La teorización de lo observado [y experimentado] en la práctica debe convertirse en el punto de partida para volver a ella con alternativas realistas, contextualizadas y que, a manera de hipótesis, tracen caminos factibles para enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia (Pagès, 2002: 259).

En la investigación sobre el practicum se reconoce la influencia de tres ámbitos: “personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas)” (González & Fuentes, 2011: 51). Es interesante el reconocimiento que se le hace a los aspectos personales, los cuales pueden tener mayor relación con las representaciones sociales, que con el conocimiento científico.

La investigación sobre el practicum pretende indagar en la manera como se materializan los conocimientos en la enseñanza, a partir de lo que debería ser (según la formación), lo que demanda la realidad y lo que finalmente se materializa. Desvelar esto en relación con la educación para la ciudadanía es un ámbito de investigación que le interesa a la didáctica de las ciencias sociales.

El paso de la fase de formación a las prácticas iniciales continua siendo una caja negra, de la que se conocen algunos aspectos, pero se mantienen otras problemáticas que es necesario comprender, y que es necesario seguir investigando (Adler, 2008). La presente investigación pretende contribuir a tratar de resolver lo que contiene estas cajas negras en la formación del profesorado.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Fundamentos metodológicos de la investigación

En el presente apartado se hará una presentación de los aspectos metodológicos que han guiado la tesis. La lógica con la que está construida va de lo general a lo específico. Se presentará la investigación acción, el estudio de caso, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, el modelo de análisis, las técnicas del análisis de la información y la manera como se realizó el trabajo de campo.

3.1.1 La investigación cualitativa y la investigación-acción

La investigación en didáctica de las ciencias sociales pretende generar conocimiento que sirva para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del área. Esta finalidad implica la necesaria identificación con un paradigma de investigación que proporcione un marco de referencia. Una perspectiva orientada a comprender y tratar de superar la descripción, para así llegar a la comprensión didáctica. Sólo a partir de esta perspectiva es posible llegar al diseño de innovaciones, para la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales se ha visto permeada por las tres lógicas e intereses de Habermas (1966): la técnica, la práctica y la emancipatoria. Para la didáctica de las ciencias sociales Adler & Goodman (1983) las denominan como empírico-analítico, interpretativo y crítico-teórico.

La presente tesis se enmarca en la última perspectiva de Habermas (1966) y Adler & Goodman (1983), y se concreta en un enfoque cualitativo, que intenta comprender las prácticas y hechos sociales, con una lógica que no sigue las reglas del método científico. El conocimiento que genera está en permanente construcción, y tiene como finalidad la mejora de la realidad social (Flick, 2007 y Rodríguez, 1996).

Las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa no se reducen a aspectos metodológicos, sino que empiezan por la perspectiva que tiene y emplea el investigador en el momento de pensar, diseñar y materializar la investigación (Flick, 2007 y Rodríguez, 1996). Esto se encuentra relacionado directamente con las finalidades e intereses que la movilizan en la búsqueda del conocimiento social.

Los aportes del enfoque cualitativo a la investigación en didáctica permiten ampliar los niveles de comprensión de los hechos que rodean la enseñanza y aprendizaje. Este tipo de investigaciones en lo metodológico diseñan procedimientos y técnicas que permiten un mayor nivel de proximidad con el contexto donde se realiza la investigación. Para la didáctica de las ciencias sociales esto facilita la transferencia de los hallazgos a través de innovaciones didácticas (Flick, 2007).

Esta investigación se acerca a lo que se conoce como la investigación acción. En este sentido, la investigación se convierte en una fuente de información, pero a su vez pretende contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Elliot (1981 en McKernan, 1999: 24) la define como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ellas”. En este sentido, el mismo Elliot (1990) y McKernan & Amo (1999), coinciden en que las investigaciones desarrolladas bajo esta perspectiva se alejan de las lógicas tradicionales, porque no pretenden sólo elaborar explicaciones, sino comprender la realidad para transformarla.

La investigación-acción según Elliot (1990) se puede llevar a cabo cuando los profesores o personas involucradas en el hecho social consideran que hay situaciones inaceptables susceptibles de cambio o que requieren de una respuesta práctica. A partir de estos planteamientos la investigación-acción guarda una relación directa con lo esbozado en el apartado de fundamentos teóricos, donde se planteó que la finalidad de la investigación en didáctica de las ciencias sociales es transformar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales (Benejam, 2002; Pagès, 2002; entre otros).

Para efectos de la presente tesis, la situación de partida fue la valoración de que los estudiantes de profesor de ciencias sociales poseían unas

representaciones sociales estereotipadas acerca de la educación para la ciudadanía, y que se reflejaban en el diseño y materialización de las prácticas de enseñanza. Este planteamiento motivó la realización de la presente investigación-acción.

La investigación acción, como señala Elliot (1990), no se realiza sobre hechos generales o abstractos, sino sobre situaciones concretas. En este sentido, esto se relaciona con lo que se denomina como estudio de caso. Para Stake (2007) éste es “un sistema integrado. No es necesario que las cosas funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales, pero es un sistema. Por eso las personas y los programas constituyen casos evidentes” (Stake, 2007: 16). Este planteamiento también se relaciona con los de Flick (2007), cuando sugiere que las investigaciones en ciencias sociales deben estar situadas en un espacio y tiempo concreto.

A partir de lo planteado en los párrafos precedentes, se puede decir que esta tesis es una investigación-acción, que se concreta en un estudio de caso acerca de las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía, de un grupo de estudiantes para profesor de ciencias sociales, y cómo un programa de formación puede generar modificaciones en las mismas. En esta misma lógica se indaga sobre la manera como éstas se reflejan en las prácticas de enseñanza que realizan durante el practicum.

Esta investigación-acción se concreta en el diseño y realización de un proceso de formación en educación para la ciudadanía, con estudiantes para profesores de ciencias sociales que realizaban el practicum final.

Este tipo de investigación requiere de una coherencia interna entre el nivel *macroteórico* o nivel epistemológico, el *mesoteórico* o de teorías propias de las áreas del conocimiento y *microteórico* o la perspectiva de la metodología de la investigación (González, 2010b).

Las líneas de coherencia o continuidad no terminan en el nivel teórico, sino que deben acompañar la selección y construcción de las técnicas e instrumentos con los que se obtiene la información, así como del análisis de ésta (Walker,

1989). En diversas investigaciones esta línea de continuidad o coherencia no aparece visible y en el peor de los casos se pueden apreciar fracturas.

La búsqueda de una línea de coherencia entre los niveles -macroteórico, mesoteórico y microteórico- es una preocupación reflejada por Elliot (1990), Flick (2007), McKernan (1999) y Stake (2007). Esta búsqueda asume mayor relevancia en investigaciones como la presente, que no pretenden dar explicaciones de causalidad estadística, sino acercarse a desvelar y comprender realidades que no pueden ser reducidas a datos numéricos.

3.1.2 Métodos de investigación

En la revisión de la literatura se encontraron tres tendencias o vías sobre la clase de métodos y técnicas a emplear en investigaciones como la de la presente tesis doctoral. En una primera vía están los que privilegian las de carácter cuantitativo (p. ej. cuestionario, escalas Likert, análisis estadísticos, etc.). Una segunda donde prima lo cualitativo (entrevista, grupo de discusión, observación, análisis del discurso, etc.). La tercera alternativa se denomina como métodos mixtos (mixed method), en la que se reconoce e integra los aportes que pueden realizar las dos anteriores.

Los métodos mixtos son definidos como “a type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in types of questions, research methods, data collection and analysis procedures, and/or inferences” (Tashakkori & Teddlie, 2003^a, en Teddlie & Tashakkori, 2009: 7). Esta perspectiva se diferencia de la que tradicionalmente se emplea en las investigaciones, que son los métodos múltiples, sin articulación y que pueden corresponder a una lógica científica (positivista o cualitativa) (Hesse-Biber, 2010).

¿Cuál es la finalidad o sentido de emplear métodos mixtos en la investigación? A nivel metodológico ésta es una pregunta central, y asociada a las finalidades y los enfoques de la investigación. En la revisión teórica realizada, la mayoría de autores coinciden en que es difícil tener un equilibrio proporcional entre métodos, sino tener clara la finalidad de por qué se emplea cada uno. En este

caso se busca contar con un conjunto de herramientas que permitan ampliar las posibilidades de comprensión del hecho.

Cuando se usan métodos mixtos se debe estar atento a que el camino que pretende construir la investigación no esté pautado por éstos. Por el contrario, deben ser asumidos como herramientas que están al servicio del investigador y del trabajo. Esta perspectiva exige que la persona que diseña y realiza la investigación haga un ejercicio crítico y reflexivo constante, para no caer en un posible escenario de 'dictadura de los métodos y técnicas'. Estas preocupaciones se encuentran presentes en los trabajos de Elliot (1990), Hesse-Biber (2010) y Stake (2007).

3.1.3 Técnicas de recolección de la información

En la presente investigación se intenta desvelar las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía, que tienen los futuros profesores de ciencias sociales. Se intenta comprender la manera como se reflejan en el diseño de las clases, y cómo llegan a las prácticas de enseñanza. De manera transversal a este proceso se encuentra la propuesta de formación sobre la educación para la ciudadanía. En esta dirección, emergen por lo menos cuatro componentes en la investigación:

- a) las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía;
- b) el diseño de la clase:
- c) la intervención didáctica; y,
- d) la formación en aspectos relativos a la educación para la ciudadanía y la reflexión general sobre la formación teórica y práctica recibida o practicada.

En una investigación de este tipo la calidad y cantidad de información necesaria para identificar, comprender y hacer seguimiento a las representaciones sociales, es amplia, lo que lleva a emplear diferentes métodos y técnicas de recolección y análisis de la información.

En la presente investigación los métodos cuantitativos representan la puerta de entrada a la indagación sobre las representaciones sociales, y como tal deben ser sólidos, amplios y generosos en la información que proporcionan. Un adecuado acceso al campo permite el desarrollo coherente y sólido de la investigación (Flick, 2007 y Rodríguez, 1996). Por su parte los métodos cualitativos proporcionan una mayor comprensión sobre la médula del hecho social estudiado.

La investigación sobre representaciones sociales en sus inicios se tendía a utilizar una sola técnica (cuestionario, entrevista o grupo focal), pero los resultados fueron mostrando sus limitaciones, hasta llegar al diseño de modelos de indagación en los que se considera el uso de diferentes técnicas (Abric, 2001; Araya, 2002; Rodríguez, 2007 y Tsoukalas, 2006).

Las técnicas de recolección de la información empleadas en la investigación fueron las siguientes:

1. Cuestionario estructurado;
2. Entrevista semiestructurada;
3. Conversaciones informales;
4. Grupo focal o de discusión;
5. La observación no participante;
6. Técnicas etnográficas, como los diarios o notas de campo;
7. La revisión documental.

Estas técnicas tienen una relación directa con los diferentes componentes de la investigación y, de manera específica, en el seguimiento de las representaciones sociales en diferentes momentos de la investigación. Esta relación se representa en el siguiente cuadro:

	Representaciones sociales	Diseño de la clase	Intervención didáctica
Cuestionario estructurado	X		
Entrevista semiestructurada	X	X	
Grupo focal o de discusión	X	X	
La observación no participante			X
Conversaciones amistosas		X	X
La revisión documental	X	X	

Tabla 6. Relación de técnicas de recolección de la información y componente de la investigación

Esta distribución de las técnicas de recolección de la información establece relaciones con la propuesta de Abric (2001), quien plantea que en la investigación sobre representaciones sociales se deben emplear métodos interrogativos (cuestionario, entrevista, grupo focal y técnicas etnográficas) y los asociativos (revisión documental). Esto es coherente con los métodos mixtos y con el tipo de información que se requiere para realizar una investigación didáctica.

3.1.3.1 El cuestionario

El cuestionario es una de las técnicas de recolección de información utilizadas con mayor frecuencia en la investigación social. Esta técnica es definida como “un conjunto de preguntas o ítems acerca de un problema determinado, que constituye el objeto de la investigación, y cuyas respuestas han de ser contestadas por escrito” (Tejada, 1997: 102). Ésta posee reconocimientos positivos y negativos.

Algunas de las críticas que se le atribuyen al cuestionario están relacionadas con la reducción de la realidad a respuestas concretas, limitaciones en las opciones, etc. En las valoraciones de lo que aporta esta técnica, se le cuestiona el que sólo arroja datos estadísticos, que tienden a estandarizar la realidad social y que en la investigación cualitativa aportan poco (Araya, 2002).

Dentro de los aspectos positivos se encuentran el anonimato, lo que es importante para el tipo de preguntas que se pueden proponer en este tipo de investigaciones. En otro sentido está que permite tener una primera idea de las representaciones de manera rápida.

En el debate entre lo positivo y negativo, Rodríguez (1996) plantea que el cuestionario es un instrumento “que permite abordar los problemas de manera exploratoria, no en profundidad. Con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones” (Rodríguez, Gil & García 1996: 186). Como lo plantea el mismo autor, la utilización de éste debe responder a las siguientes ideas fundamentales:

- Es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- Se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos.
- En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias, definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.
- El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta con los participantes de la investigación.
- La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

En la presente investigación el cuestionario se asume dentro de la perspectiva planteada por Rodríguez, Gil & García (1996), y que se encuentra en consonancia con los planteamientos de Abric (2001) y Araya (2002).

Con el cuestionario se pretendió tener una puerta de acceso al ámbito de investigación, tener una primera aproximación a las representaciones que poseen los PeF.

El cuestionario diseñado para obtener la información está estructurado en tres apartados centrales – aparte de otros de información general- que son:

- Finalidades y contenidos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales (geografía e historia) y la formación ciudadana.
- Estrategias de enseñanza.
- La evaluación.

El diseño de los cuestionarios –inicial y final- toman referencia inicial el empleado por Ministère de l'Éducation Nationale (2007), para evaluar la enseñanza de las ciencias sociales en los colegios y liceo. Estos fueron ajustados para su implementación.

Los cuestionarios fueron sometidos a una evaluación por parte de tres pares académicos y fueron contestados, en una prueba, por dos egresados de la titulación donde la que se realizó la investigación. De estas dos actividades surgieron algunas recomendaciones relativas a la redacción de algunos enunciados.

Los cuestionarios se pueden ver en los anexos No se pueden ver en el anexo 1 y 2.

3.1.3.2 La entrevista

Las entrevistas se encuentran dentro del conjunto de técnicas empleadas con mayor frecuencia en la investigación cualitativa. Ésta, a diferencia del cuestionario, proporciona un tipo de información que posee mayor correspondencia con la investigación cualitativa, la investigación-acción y, de manera puntual, con las indagaciones sobre las representaciones sociales, porque se centra en la producción de discursos orales, lo que tiende a aumentar la cantidad y calidad en la producción y exteriorización de estas.

La definición de lo que es una entrevista aparece como una tarea sencilla, pero existen tantos matices que es necesario identificar sus aspectos centrales. Para esto resulta pertinente tomar como punto de partida la idea de que “if you want know how people understand their world and their lives, why not talk with him?” (Kvale, 2007: 1).

En relación con lo anterior, la entrevista aparece como una técnica que consiste en interacciones comunicativas entre dos personas (entrevistador y el entrevistado) sobre un hecho social. Se puede decir que éste es el núcleo de las definiciones en que coinciden diferentes autores (Cohen & Manion, 1994; Cohen, et al, 2007; Deslauriers, 2004; Flick, 2007; Kvale, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1996).

En las definiciones de las entrevistas de cada autor existen matices, los cuales se encuentran asociados a las posibles clasificaciones de éstas. Por ejemplo, Rodríguez, Gil & García (1996) plantea la existencia de cuatro: abierta, estructurada, no estructurada, en profundidad o de grupo.

La presente investigación hace uso de entrevistas semiestructuradas, las cuales son definidas como “una situación donde los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta” (Flick, 2007: 89). Éstas se diferencian de las entrevistas abiertas o cerradas, porque las primeras están asociadas a las conversaciones informales, mientras las segundas a un cuestionario.

Las entrevistas semiestructuradas parten de reconocer que el entrevistado “tienen un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder la pregunta abierta” (Flick, 2007: 94). Este planteamiento coincide con las consideraciones que hace sobre la entrevista Abric (2001), Araya (2002) y Rodríguez (2007), y de su pertinencia en la investigación sobre representaciones sociales. En la presente tesis se diseñó y empleó este tipo de entrevistas.

Las entrevistas no proporcionan información suficiente o de calidad sólo con realizarlas. En este sentido, diversos autores llaman la atención de manera

reiterada sobre la importancia del ambiente en el que se deben realizar. En esta preocupación coinciden diferentes autores (Cohen & Manion, 1994; Deslauriers, 2004; Flick, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1996). Al respecto plantean que si se pretende que en una entrevista –en este caso semiestructurada- se genere la información que se espera, el ambiente que rodee la misma debe ser abierto, agradable, de confianza, donde se genere un sentimiento de reciprocidad, de no juzgar lo que el entrevistado dice o deja de decir.

La preocupación presentada en el anterior párrafo es coherente con los planteamientos sobre este tipo de interacciones en el marco de una investigación-acción. Elliot (1990) plantea que este tipo de interacciones se deben caracterizar porque:

Entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos. [...] Por eso la investigación-acción no se puede llevar a cabo adecuadamente si falta confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos (Elliott, 1990: 26).

Otro aspecto sobre el que hacen énfasis diferentes autores (Araya, 2002; Abric, 2001; Cohen & Manion, 1994; Flick, 2007; Kvale, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1996), tiene que ver con el manejo ético de la relación con el entrevistado y la información obtenida. Por su parte Kvale (2007) considera que lo que sucede en una entrevista es un conjunto de interacciones verbales, donde la dimensión ética y moral de los entrevistados y del entrevistador se encuentran presentes. Ante esto plantea que frente al tipo de preguntas, gestión de las entrevistas y administración de los datos, el investigador debe contar con el consentimiento del entrevistado. Esto asume una mayor relevancia en la investigación sobre representaciones sociales, dado lo que ellas pueden desvelar.

En los manuales de investigación de la última década del siglo anterior, uno de los aspectos que ocupaban mayor atención era la grabación y el uso de la grabadora dentro de la entrevistas (véase Rodríguez, Gil & García, 1996). En

los recientes manuales y libros de metodología de la investigación, la preocupación por este aspecto tiene menor relevancia (Kvale, 2007 y Cohen & Manion, 1994). Una posible explicación a esto sea la familiarización con las tecnologías de la comunicación y la información.

Para finalizar es necesario señalar que tanto Abric (2001) como Rodríguez (2007), coinciden en señalar que la entrevista no es una técnica suficiente para identificar las representaciones sociales. Su crítica no se centra en la técnica misma, sino en el análisis del discurso o contenido que se hace de la información obtenida, por esto consideran necesario emplear otras técnicas de recolección y de análisis de la información. Este planteamiento reafirma la pertinencia de emplear métodos mixtos.

Con la entrevista se pretendió acercarse con mayor profundidad al contenido y estructura de las representaciones que poseen los PeF.

Para la realización de las entrevistas se diseñó un guión integrado por 11 preguntas, que se encuentran agrupadas en los siguientes ámbitos:

- El practicum o práctica educativa: lugar donde lo realiza, asignaturas que enseña, valoración del practicum, relación con el profesor titular, el paso de la universidad al practicum, etc.
- Aspectos didácticos: finalidad de las ciencias sociales, la planificación de las clases, estrategias que emplea, cómo es la clase, qué entiende por educación para la ciudadanía, etc.

El guión de la entrevista se puede leer en el anexo 8.3.

3.1.3.3 Las entrevistas informales o conversaciones amistosas

En una investigación en didáctica de las ciencias sociales en la que se emplean diferentes técnicas para la recolección de la información, donde media un proceso de formación, es posible encontrar situaciones no esperadas o espontáneas donde se produce una interacción verbal. Éstas se pueden denominar como conversaciones informales o amistosas. Este tipo de

situaciones son definidas por Flick (2007) como entrevistas amistosas, mientras para McKernan (1999) son registros anecdóticos.

Las conversaciones informales o amistosas según Flick (2007) tienden a generarse en contextos asociados al objeto de la investigación. Para Elliot (1990) éstas son el reflejo de un ambiente de confianza entre el investigador y las diferentes personas involucradas en el proceso. En cualquiera de las concepciones, los autores coinciden en que el investigador debe estar atento a aprovecharlas, pero llaman la atención a no perder de vista el foco de la investigación.

Las conversaciones amistosas o informales se caracterizan por un alto grado de espontaneidad y confianza, que se realizan sin un guión escrito establecido – pero que el investigador desde su conocimiento y experiencia puede guiar-, y, que tienden a producir información que científicamente posee algún grado de validez para la investigación. La información procedente de éstas puede ser fuente de información valiosa y oportuna²⁰.

En éstas no se contó con un guión específico, pero estaban relacionadas con la experiencia de ser profesor, lo que sucedía en la clase, etc.

Con este tipo de conversaciones se buscaba encontrar información cualitativa que permitiera alcanzar un punto de saturación de la información, así como acercarme a un mayor conocimiento de la experiencia de ser profesores de ciencias sociales.

3.1.3.4 El grupo focal

La construcción colectiva del conocimiento es uno de los pilares en la perspectiva de la investigación que guía la presente tesis. En este sentido, las técnicas de recolección de la información, tienen especial relevancia.

²⁰ En una investigación como la presente que genera diversos espacios de interacción, las entrevistas informales o conversaciones amistosas se convirtieron en espacios y momentos para profundizar en la comprensión de las representaciones sociales, y sirvieron para la contrastación temporal de los hallazgos.

Hasta el momento se ha hecho referencia a técnicas de recolección de la información que se realizan de manera individual (cuestionario, entrevista semiestructurada e informal). Con el propósito de construir una línea de coherencia entre los planteamientos teóricos y metodológicos asociados a las representaciones sociales, se plantea como necesario el pasar del conocimiento de respuestas individuales a grupales.

Para materializar los anteriores planteamientos es necesario emplear técnicas en las que se produzca un intercambio de ideas entre más de dos personas. Una de estas técnicas es el grupo focal o de discusión, la entrevista grupal, etc. Se hace referencia a estos términos porque en la literatura revisada sus definiciones tienden a coincidir en diversos aspectos (ver Barbour, 2008).

Se puede decir que la mayoría de autores (Abric, 2001; Araya, 2002; Cohen & Manion, 1994; Deslauriers, 2004; Barbour, 2008; Flick, 2007; Rodríguez, 2007), tienden a utilizar la definición de grupo focal y entrevista grupal de manera similar.

El grupo focal –para algunos la entrevista grupal- consiste en una conversación que se realiza con 4 a 10 personas de manera, sobre un tema o experiencia en común. La conversación se encuentra guiada por el entrevistador o persona que modera el grupo. Para Barber (2008) es una técnica híbrida entre la entrevista y la discusión, lo que permite generar espacios de discusión y feedback entre los participantes.

Los grupos focales producen un tipo de información útil para desvelar y comprender las representaciones sociales, porque proveen:

algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos, ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas [...] y es bastante sencillo valorar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida [...] entre los participantes (Patton, 1990: 335).

Con este planteamiento coincide Deslauriers (2004), quien añade que esta técnica “puede recrear una especie de microcosmos social, en donde el

investigador puede identificar los valores, los comportamientos, los símbolos de los participantes” (Deslauriers, 2004: 39), en otras palabras, las representaciones sociales de un grupo de personas.

Para su realización se recomienda tener un guión semiestructurado (al igual que en una entrevista), el coordinador del grupo debe estar atento a motivar la participación de todos los asistentes. Una sugerencia extendida sobre su uso es que debe formar parte de un conjunto de técnicas usadas en la investigación, porque como lo sugiere Barbaour (2008) acercarse a comprender cómo las personas construyen socialmente la realidad requiere de múltiples aproximaciones y perspectivas.

Esta técnica fue empleada en la tesis con la finalidad de contrastar el nivel de coherencia que había entre las respuestas individuales y grupales, para así identificar con mayor solidez las representaciones sociales.

El grupo focal giró sobre los siguientes temas: finalidades de las ciencias sociales, el diseño de la clase y la experiencia de ser profesor del área.

3.1.3.5 La observación de las clases

Las representaciones sociales hacen referencia a algo relativamente concreto. Para la didáctica de las ciencias sociales el escenario privilegiado es la clase. En ésta el profesor o estudiante para profesor materializa el diseño y toma decisiones basadas en sus representaciones.

La clase es una caja negra de la que se conoce poco. Por esto, en esta investigación se pretende obtener información sobre cómo se materializa el diseño de las clases. Porque puede permitir desvelar cómo se reflejan –o no– las representaciones sociales.

La observación se puede definir como “un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema [o hecho]. [...] La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por

una pregunta, propósito o problema” (Rodríguez, 1996: 150). Lo anterior sugiere la necesidad de contar con pautas de observación que guíen esta actividad.

Una definición de la observación para la investigación didáctica de las ciencias sociales, es la proporcionada por Gebhard & Oprandy (1999), quienes la definen como

“the process includes collecting descriptions of teaching, as well as analyzing and interpreting these descriptions. The goal of this process is to construct and reconstruct our own [o de otros] knowledge about teaching and thereby learn more about ourselves [o de otros] as teachers” (Gebhard & Oprandy, 1999: 35).

En línea con lo anterior, la experiencia construida por el profesor y el investigador es pertinente con los planteamientos de Elliot (1990) sobre la investigación-acción.

Diferentes autores proponen diversos tipos de observaciones (Angrosino, 2007; 2004; Rodríguez, Gil & García, 1996). La clasificación básica diferencia entre la participante y la no participante. En la presente investigación se emplea la observación no participante. Esta se define como la que realiza el investigador sin intervenir en el desarrollo del hecho observado.

En la teoría revisada acerca de la observación no participante se plantea que es casi imposible que el observador pase desapercibido (Cohen & Manion, 1994; Flick, 2007; Goetz & LeCompte, 1988; Rodríguez, 1994). Esto tiene una especial dificultad en las aulas de clase donde el acceso de una persona externa llama la atención. Ante esta situación, Flick (2007) y Rodríguez (1994) sugieren que para neutralizar los efectos de la presencia del investigador en el grupo, éste debe elegir una ubicación que le lleve a desaparecer fácilmente del espectro visual del mismo.

La observación como técnica de indagación en la investigación en didáctica de las ciencias sociales, se justifica desde el interés por acceder a la clase, e indagar qué sucede en ella, para estudiar el diseño, las interacciones, el rol del profesor, etc.

Para realizar un proceso de observación consistente, y que los datos obtenidos sean útiles, es necesario tener unos criterios claros de lo que se pretende observar. Lo que observa –o no- el investigador se debe concretar en anotaciones escritas para su posterior análisis. Estas anotaciones se deben consignar en guías de observación o diarios de campo (Flick, 2007, Rodríguez, 1994). Las anotaciones pueden ser de diferente tipo: descripciones, valoraciones, conclusiones preliminares, etc. La claridad de los criterios empleados, así como de las anotaciones, permitirán un mayor rendimiento informativo en el momento del análisis.

La finalidad de observar las clases de los PeF, fue conocer la manera cómo se podrían reflejar las representaciones sociales en las prácticas de enseñanza y conocer cómo se configuraba la experiencia de ser profesor.

Para las observaciones se contó con un guión (Ver anexo No 7) en el que se intentó observar los siguientes aspectos:

- Cómo planteaba el contenido a enseñar.
- Cómo contestaba a las preguntas de los estudiantes.
- Cómo emergía alguna perspectiva de las ciencias sociales

3.1.3.6 La revisión de documentos

La revisión de documentos es una de las técnicas de recolección de información que se utiliza con mayor frecuencia por parte de los investigadores. Una de las razones es la relativa facilidad de acceso a éstos. Pero el “libre” acceso se puede convertir en un problema en el momento del análisis de los mismos, porque en una investigación en didáctica de las ciencias sociales es posible tener acceso a un volumen importante de documentos, ante esto es necesario tener unos criterios definidos para su selección. Estos deben surgir de las preguntas y objetivos de la investigación (Stake, 2007).

La revisión de documentos permite conectar la dimensión personal con aspectos sociales (McCulloch, 2004), porque son un reflejo de lo que piensan

las personas frente a un tema o hecho social. En este sentido, este tipo de documentos no pueden ser entendidos fuera del contexto y del entramado de relaciones que aborda la investigación.

Los documentos se pueden clasificar en fuentes primarias y secundarias (Cohen & Manion, 1994). En una investigación como la presente, las fuentes primarias se encuentran representadas por el diseño de las clases e informes de la experiencia de ser profesor. Las fuentes secundarias pueden ser los textos escolares que emplean los estudiantes para profesor y los informes del tutor del practicum. La pertinencia del uso de los documentos en una investigación sobre representaciones sociales, radica en que se espera verlas reflejadas en éstos.

3.1.3.7 Las notas y el diario de campo

Las investigaciones cualitativas en general y aquellas realizadas bajo el esquema de la investigación-acción, generan un volumen creciente de información no esperada. Ésta se puede registrar en notas sueltas o de manera formal en un diario de campo de manera formal.

Las notas de campo pueden ser entendidas como aquellas que son tomadas en instantes de interacción definidos –o no-, con las personas involucradas en la investigación. En diferentes momentos pueden emerger relatos que son útiles para el proceso (Flick, 2007). La recomendación de diferentes autores (por ejemplo Flick, 2007 y Rodríguez, 1994) es consignar esta información en una nota escrita.

Las notas escritas pueden formar parte de una estrategia estructurada como es el diario de campo. Para materializar esta actividad se recomienda tener unos criterios que sirvan como filtro de la información que se consigna en estos documentos (Flick, 2007 y Rodríguez, 1994).

Al finalizar el trabajo de campo el investigador tendrá un número indeterminado de notas de campo, que son textos en los que puede haber diferentes tipos de

anotaciones: descripciones, valoraciones, análisis previos, etc., que pueden contribuir a ampliar la comprensión del hecho investigado.

En la investigación en didáctica las notas y diarios de campo tienen una importancia relevante, en el momento que se pretende reconstruir la experiencia de una innovación. En otros términos configuran parte de la argamasa que une los ladrillos que configuran la investigación.

3.2 Fundamentos y modelo de análisis

En el presente apartado se presentarán los fundamentos del análisis, su relación con los instrumentos de recolección de la información, el modelo de análisis y las técnicas de análisis empleadas.

El propósito central del análisis es encontrar y construir sentido a partir de los datos que posee el investigador. Esta fase puede ser concebida como “el proceso de descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos” (Coffey & Atkinson, 2004: 10). Por su parte Miles & Huberman (1999) plantean que éste es un proceso complejo e iterativo de recuperación, visualización y reducción de los datos, a partir de los cuales se pretende identificar, comprender y verificar los hallazgos.

En los datos no siempre se encuentran relaciones coherentes. Esto debe ser considerado por el investigador, en otras palabras es necesario “tener la apertura hacia pruebas que no coincidan” (Eliot, 1990: 97) con los patrones esperados. Esta aparente incongruencia debe ser tomada en cuenta en la investigación.

En conexión con lo anterior, emerge un aspecto de debate en la investigación en ciencias sociales, que es la influencia de las representaciones sociales que tiene el investigador sobre el tema investigado. Las representaciones del investigador guían y acompañan el proceso de investigación, y de manera específica el análisis de los datos. En este sentido, como señala Elliot (1990) es necesario reconocerlas, antes que tratar de ocultarlas para mostrar una supuesta “objetividad”.

Dentro de las consideraciones generales sobre el análisis de la información cualitativa, Miles & Huberman (1999) proponen que existen tres aproximaciones:

- El *interpretacionismo*. Considera que la actividad humana se interpreta como un texto en el que se reflejan símbolos cargados de significados. En esta línea se encuentran planteamientos como el desconstruccionismo, la semiótica, la etnometodología, los estudios hermenéuticos, etc.
- La *socioantropología*. En ésta el contacto del investigador con el entorno a investigar es un elemento central. El análisis se fundamenta en el uso de datos procedentes de múltiples fuentes (entrevistas, observación, documentos, etc.). La etnografía es la mejor representante de esta perspectiva. Como técnicas de recolección de la información se encuentran la historia de vida, la entrevista, el grupo focal, etc. Como técnicas de análisis se tiende a usar la teoría fundamentada. Se emplea con frecuencia en las investigaciones en educación.
- La *investigación social colaborativa o investigación acción*. En esta el investigador es un participante más del proceso, y se encuentra en una fluida cooperación con los demás participantes. En ésta se emplean múltiples fuentes y técnicas de recolección de la información, que pueden ir desde el cuestionario, la entrevista, la observación, etc. Ante esta variedad de fuentes y técnicas, también se recurre a diferentes propuestas de análisis.

La presente investigación se mueve entre una perspectiva del análisis *socioantropológico* y *la investigación acción*. Esto se debe a que en algunos momentos del proceso el investigador asume el rol como participante directo – por ejemplo en la formación-, y en otros hay un distanciamiento del grupo de referencia. En este posicionamiento teórico del análisis subyacen dos requisitos como son el orden y la sistematicidad en la obtención y gestión de la información. Estos requisitos asumen mayor relevancia en una investigación que utiliza métodos mixtos para la recolección y análisis de la información.

En la presente investigación se emplearon técnicas diferentes de recolección de la información. Asociada a cada una éstas se emplean técnicas de análisis concretas. En el siguiente cuadro se relacionan unas y otras:

Recolección \ Análisis	Estadística descriptiva	Análisis de contenido	Análisis de discurso
Cuestionario	X		
Entrevista		X	X
Grupo focal		X	X
Observación			X
Revisión documental		X	
Conversaciones amistosas		X	X

Tabla 7. Relación de técnicas de recolección y análisis de la información

A continuación se hará una presentación de cada una de las técnicas de análisis empleadas en la investigación.

3.2.1 Análisis de datos cuantitativos: estadística descriptiva

El análisis cuantitativo corresponde al que se realiza con datos medibles, normalmente provenientes de técnicas como el cuestionario. En este análisis se realizan análisis estadísticos, a partir de los cuales se pretende mostrar la manera como algún hecho social se refleja (Sabadías, 1995). En esta investigación se empleó una técnica de análisis específica de la estadística descriptiva como son las tablas de frecuencias relativas. El propósito de emplear estas técnicas de recolección y análisis de la información, es tener una primera aproximación a las representaciones sociales, y abrir las posibilidades del campo de investigación.

3.2.1.1 Tablas de frecuencias

Las tablas de frecuencias -de valores absolutos o relativos- forman parte de la estadística descriptiva o exploratoria, y son recomendadas para el inicio del proceso de análisis.

Las tablas de frecuencia permite la ordenación de los datos en la tabla, acompañados de las frecuencias [o valores absolutos]. En este sentido, en una tabla de frecuencias, puede haber datos absolutos o relativos. La frecuencia absoluta, corresponde al número de individuos con dicha modalidad, en tanto la relativa es el porcentaje que se obtiene de multiplicar por 100 la frecuencia relativa (Sabadías, 1995: 36).

Las tablas de frecuencia permiten ordenar los resultados y agrupar los valores que coincidan (Fernández, Sánchez, & Largo, 2002), lo que simplifica la administración de los datos, y la elaboración de conclusiones previas y provisionales.

3.2.2 Análisis cualitativo de los datos

El análisis cualitativo es el que se realiza sobre datos provenientes de técnicas de recolección de la información con esta misma connotación. El análisis de datos cualitativos se concreta a través de múltiples técnicas y procedimientos. Este tipo de análisis se encuentra asociado y definido desde las preguntas y objetivos de la investigación, y en menor medida por las técnicas de recolección de información empleadas.

El análisis de la información cualitativa no es un proceso lineal, sino algo que se mueve en diferentes planos y profundidades (Ver Flick, 2007; Coffey & Atkinson, 2004; Rodríguez, 1994). Este tipo de análisis sumado al de métodos mixtos plantea la necesidad de identificar el tipo y calidad de información que aporta cada instrumento. Para identificar el aporte de cada método se puede recurrir a la realización de una triangulación de carácter metodológico.

Una investigación como la presente hizo uso de las siguientes técnicas que generan información cualitativa: entrevista, grupo focal, conversaciones amistosas, observación y revisión documental. La información procedente de éstas fue analizada con diferentes técnicas como son: el análisis de contenido, de discurso, matricial y etnográfico.

3.2.2.1 Análisis de contenido

El análisis de contenido es uno de los procedimientos de análisis de la información textual más empleado en la investigación social y educativa. Este tipo de análisis tiende a asociarse a la teoría fundamentada y fue empleado con los datos procedentes de entrevistas y grupos focales.

El análisis de contenido cualitativo es “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones [...] que pretende decir no a la ilusión de transparencia de los hechos sociales, rechazando o intentando alejar los peligros de la comprensión espontánea” (Bardin, 1986: 21). Este tipo de análisis emerge del interés por desvelar o hallar lo que no es evidente ante los ojos del observador o lector convencional, en este sentido, “todo lo que se dice o escribe es susceptible de ser sometido a un análisis de contenido” (Moscovici, en Bardin, 1986: 24).

El análisis de contenido se ha concretado de diferentes maneras, una de ellas es la Teoría Fundamentada. Se pueden definir –en la perspectiva de Strauss & Corbin²¹- como un conjunto de procedimientos con los cuales se analizan datos textuales. Ésta se concreta en dos procesos específicos: el método comparativo constante y la codificación (abierta, axial y selectiva). El propósito general de la Teoría Fundamentada es “la generación de teoría formal a partir de datos empíricos. Esta transformación de los datos conlleva un movimiento de la teoría sustantiva hacia la teoría formal” (Trinidad et al., 2006: 33).

Cada uno de los componentes de la Teoría Fundamentada se define de la siguiente manera:

- El *método comparativo constante* consiste en que el investigador de manera simultánea codifica y analiza los datos. Este proceso le permite que emerjan y se desarrollen conceptos desde los datos. Con la comparación continua de incidentes específicos se pretende refinar los

²¹ Cuando se plantea la existencia de la perspectiva de Corbin & Strauss, es porque existe otra corriente que representa Glasser. La propuesta de este último se centra en una lógica más cercana a las generalizaciones naturalistas, en el sentido de que todo el análisis debe estar fundamentado en los datos y alejado de los planteamientos teóricos. Por el contrario Corbin & Strauss plantean que es necesario seguir una serie de procedimientos determinados y donde no se renuncia al contacto con la teoría. En esta investigación se seguirá la propuesta de Corbin & Strauss.

conceptos, identificar sus propiedades y explorar sus interrelaciones e integrarlos en una teoría coherente (Trinidad et al., 2006).

- La *codificación* es definida como un procedimiento de aproximaciones sucesivas hacia la conceptualización. Ésta consiste en poner códigos a frases de los datos que el investigador considera relevantes. La configuración de los códigos puede tener dos orígenes: a) Desde la teoría que guía el análisis, y que se concreta en las preguntas y objetivos de la investigación, así como de las preguntas que surjan a medida que se realice el análisis. Esta perspectiva se denominada *top-down*. b) Desde lo que sugieran los datos. Ésta es denominada *bottom-up* (Strauss & Corbin, 2002 y Trinidad et al., 2006). En la presente investigación hay una combinación de las dos, pero tiene mayor peso la primera (*top-down*), porque desde el diseño de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información se partió de una estructura definida que enmarcó el trabajo de campo.

Corbin & Strauss (2002) proponen tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva. En su propuesta plantean que el investigador no necesariamente tiene que seguir esta lógica al pie de la letra, y abren la posibilidad a que éste emplee las herramientas analíticas que considere pertinentes en cada momento del análisis.

La *codificación abierta* es el proceso de ir tomando “línea por línea e ir rotulando (colocar códigos a palabras, frases o párrafos) lo que va mostrando la información. ¿Cuál es la idea principal de esta palabra, frase o párrafo?” (Strauss & Corbin, 2002: 98). La realización de esa fase lleva necesariamente a la fragmentación de la información en trozos de texto que son considerados relevantes por el investigador. Los códigos están asociados a la pregunta y a los objetivos de la investigación, y a lo que muestran los datos.

La *codificación axial* “es el proceso de comenzar a reagrupar [y relacionar] los códigos generados en la fase anterior, en grupos o categorías” (Strauss & Corbin, 2002: 135). Es una manera de ir

‘refinando’ los conceptos o hallazgos que muestra el análisis. En la lógica del análisis privilegiado en la presente investigación –*tow-down*–, la constitución de estas categorías se encuentran asociadas a las preguntas y objetivos de la investigación, y a lo que muestran –o no– los datos.

La última es la *codificación selectiva*, que “es el proceso de integrar y refinar las categorías” (Strauss & Corbin, 2002: 157). En esta fase es donde se refleja el paso de la teoría sustantiva a la formal. Es el momento en el que el investigador perfila y avanza en la concreción del cuerpo teórico, generado a partir de los datos con el proceso de codificación y el método comparativo constante.

Una de las críticas que recibe la teoría fundamentada en la línea de Strauss & Corbin (2002), es la excesiva fragmentación de los datos en las fases iniciales de la codificación (Trinidad et al., 2006). Lo anterior es reconocido por los mismos, que para tratar de neutralizar los problemas derivadas de esto, proponen que se debe tener presente el *codificar para el proceso*, y no sólo para el cumplimiento de las fases de la codificación.

Para la didáctica de las ciencias sociales la propuesta de la Teoría Fundamentada es pertinente porque permite identificar y comprender las estructuras y contenidos explícitos, así como los no explícitos que rodean la enseñanza de las ciencias sociales. A esto es pertinente añadir que es una propuesta que facilita la gestión analítica de los textos y discursos obtenidos en la investigación.

En la presente tesis, parte del análisis se realizó utilizando el software Atlas.ti 5.0, que es un software que facilita la gestión de la información. Este programa se encuentra diseñado siguiendo los principios de la teoría fundamentada, en la perspectiva de Strauss & Corbin.

3.2.2.2 Análisis matricial

En el conjunto de técnicas para la gestión y análisis de datos cualitativos se encuentra el análisis matricial. Éste es sugerido por Miles & Huberman (1999) como una estrategia que permite asociar los datos a las categorías de la investigación. En la tesis esta técnica es empleada con el propósito de encontrar los puntos de saturación en el análisis de la información. Tratar de encontrar este punto es una sugerencia de diferentes autores (Flick, 2007; Rodríguez, 1994; Strauss & Corbin, 2002).

El análisis de contenido a través del uso de matrices pretende “essentially involved the crossing of two or more main dimensions or variables (often with subvariables) to see how they interact” (Miles & Huberman, 1999: 239). Este tipo de análisis permite acercarse a conocer la estructura sintáctica de las representaciones sociales y desvelar los aspectos constituyentes de éstas.

El análisis matricial del contenido tiene relación con propuestas en las que se busca la interpretación directa de las palabras y frases empleadas por las personas. A partir de lo anterior, el investigador “trata de dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda que es capaz” (Stake, 2007: 19).

Esta propuesta contribuye a ampliar las posibilidades de análisis de la información, porque permite hacerlo en lógicas verticales y horizontales –por ejemplo asociando categorías a periodos de tiempo o personas-, lo que termina redundando en un mayor rendimiento informativo de los datos y amplía las posibilidades de comprensión, como lo sugieren Coffey & Atkinson (2004).

En el anexo No 8, se pueden ver dos ejemplos de matrices utilizadas en el análisis.

3.2.2.3 Análisis del discurso

El análisis del discurso emerge como una alternativa a la supuesta linealidad que caracterizaba el análisis de texto y contenido, y porque existen aspectos de las interacciones verbales que no son reducibles a procesos esquemáticos. En

este mismo sentido, se reconoce que el discurso tiene una entidad propia que no puede ser reducida a un texto. El análisis del discurso asume que

“el lenguaje simultáneamente [es un] indicador de una realidad social y como una forma de crearla. Defiende un uso dinámico del lenguaje, y es sensible a sus efectos, no en el sentido de una reacción mental o de un efecto psicológico, sino como un efecto de la forma lingüística misma” (Iñiguez, 2006: 21).

En las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales el discurso no se reduce a las palabras que el profesor dice o deja de decir en el aula, sino también en la manera como se refleja en los diferentes artefactos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta lógica, el discurso y las acciones aparecen como una díada indisoluble, pero no necesariamente coherentes.

El análisis del discurso parte de reconocer que éste es un “conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente, manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como práctica constituyente y regulativa” (Iñiguez, 2006: 99). Este planteamiento es coherente con los de Abric (2001) y Araya (2002) acerca de la investigación en representaciones sociales, y que puntualizan en la importancia de identificar y comprender la estructura, contenido y efectos de éstas.

¿Cuál es la diferencia entre el análisis del discurso y el de contenido? El aporte del primero se encuentra en tratar de integrar el nivel textual, contextual e interpretativo (van Dijk, 1992, Iñiguez, 2006 y Ruiz, 2008). En esta perspectiva, el análisis del discurso configura la argamasa con la que se fijan las piezas que permiten comprender lo que dicen los datos, en otras palabras, resuelve en parte el problema de la fragmentación de los datos que provoca el proceso de codificación.

La manera como se configura el proceso de análisis del discurso está desde el uso de la teoría fundamentada, pasando por el análisis sociológico, el semiótico, el fenomenológico, etc. (van Dijk, 1992 y Ruiz, 2008). Para la investigación este

análisis se realiza como un complemento a las otras técnicas del análisis, y permite validar y refinar los hallazgos que muestran los otros componentes del análisis (de contenido y de observaciones). En ningún caso se asume como un apéndice de los mismos.

El análisis del discurso se acerca a la perspectiva sociológica y de generalizaciones naturalistas que propone Stake (2007), entendida como los planteamientos que puede hacer el analista a partir del conocimiento que posee y la experiencia acumulada. Esta perspectiva permite neutralizar una posible dictadura de las técnicas y procedimientos de análisis, en la que pueda caer una investigación.

3.2.2.4 Análisis de las observaciones

La observación es una de las técnicas más complejas de recolección de la información, pero a la vez la que puede proporcionar mayor información. Las observaciones terminan materializándose en notas o diarios de campo, lo que puede significar en un primer momento que el análisis se realiza sobre textos escritos, pero que el investigador sabe que son mucho más que palabras, enunciados y párrafos.

El análisis de la información proveniente de las observaciones –como lo sugiere Rodríguez (1994) –, empieza en el mismo momento que éstas se realizan. Para que éste no sea un proceso complejo y difícil se sugiere que las anotaciones se clasifiquen según su naturaleza, esto significa diferenciar entre descripciones, análisis previos y conjeturas (Rodríguez, 1994). En términos de lo que plantea Strauss & Corbin (2002) se trata del *memo* en el sentido general, el teórico o el metodológico, etc.

El tratamiento analítico de los datos de las observaciones se puede hacer por medio de tres estrategias, la primera de ellas derivada de las pautas o guiones de observación –para aquellas que hayan sido consolidadas de esta manera-, o a través del análisis de discurso (Dijk, 1992; Iñiguez, 2006) y las generalizaciones naturalistas (Stake, 2007).

3.2.3 Estrategias de validez y saturación del análisis: la triangulación

En la investigación social y en didáctica de las ciencias sociales existe una pregunta reiterada por la validez de los planteamientos, planteada a nivel epistemológico y metodológico por diferentes autores.

Para Goetz & LeCompte (1988) existen dos niveles de validez en las investigaciones: la validez interna y externa. La interna porque el análisis y las conclusiones logren mostrar la realidad estudiada, en tanto la externa hace referencia a la posibilidad de generalización de los hallazgos. En esta lógica en las investigaciones cualitativas, el interés central se encuentra en la búsqueda de la validez interna. La generalización de los resultados no siempre es posible, porque las indagaciones se realizan con personas en momentos puntuales que son imposibles de repetir.

Dentro del conjunto de estrategias y procedimientos para la “validación”, del conocimiento generado en una investigación como la presente, se pueden emplear tres estrategias básicas: la identificación de puntos de saturación en la recolección y análisis de la información, la triangulación y la socialización de los hallazgos con las personas involucradas en la investigación.

La saturación en la recolección y análisis de la información corresponde al momento en que la información obtenida y analizada no aporta nada nuevo. (Coffey & Atkinson, 2004; Corbin & Strauss, 2002; Flick, 2007; Rodríguez, 1994). ¿Cómo se manifiesta en el análisis del contenido o el discurso? La respuesta puede ser: cuando en las estructuras textuales y discursivas se hallan los mismos términos o patrones de respuestas.

La identificación y determinación de este punto depende del conocimiento y experiencia del investigador. Esto también se puede realizar con técnicas concretas como la triangulación, como lo sugiere Cohen & Manion, 1994; Corbin & Strauss, 2002; Miles & Huberman, 1999. En la presente tesis se emplea la triangulación de tipo metodológica, que consiste en “usar diferentes métodos sobre el mismo objeto de estudio” (Cohen & Manion, 1994: 335).

La pertinencia de la triangulación metodológica en la presente investigación tiene dos aristas: a) La referidas a las técnicas de recolección de la información y, b) La correspondiente al análisis. La primera se presentó en el apartado de las técnicas de recolección de la información, entre tanto la segunda se refieren a las diferentes estrategias empleadas en el análisis.

Por su parte la presentación de resultados a las personas involucradas en el proceso de investigación –participantes-, es una estrategia orientada a hacer una contrastación entre lo que el investigador considera que halló frente a lo que pueden ver y considerar las personas involucradas directamente en el hecho social. Este tipo de procedimiento es utilizado de manera amplia en la investigación de carácter etnográfico (Goetz & LeCompte, 1988). En una investigación didáctica esta estrategia permite construir validez interna de la investigación.

3.2.4 Modelo de análisis

En una investigación es necesario diseñar y emplear diferentes instrumentos que configuren la carta de navegación de la misma. En las ciencias sociales esto se construye desde la elección del tema, las preguntas, los objetivos, el marco teórico y el diseño metodológico que se termina de concretar en el modelo de análisis.

El modelo de análisis tiene por objetivo traducir “en un llenguatge i, unes formes adients per orientar el treball posterior sistemàtic de recollida i anàlisi de les dades d’observació o d’experimentació” (Quivy & Campenhoudt, 1997: 107). En términos metodológicos significa identificar y conceptualizar las categorías que configuran el problema y el objeto de investigación, y que enmarcan el análisis. En la construcción del modelo es necesario considerar la posibilidad de que de los datos emerjan otras categorías o atributos que se deban integrar al proceso.

3.2.4.1 La perspectiva y componentes del modelo de análisis

El modelo de análisis diseñado para la presente investigación se encuentra integrado por los siguientes conceptos: formación inicial, otros escenarios de formación, representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía, diseño de clases, prácticas de enseñanza y reflexión sobre la experiencia. A simple vista puede parecer un listado inconexo de términos. Presentar las relaciones entre éstos es uno de los objetivos del presente apartado.

El modelo de análisis no es un artefacto abstracto en términos teóricos, sino que se encuentra influenciado por las representaciones que tiene el investigador, con un trasfondo epistemológico y teórico. La perspectiva que ha guiado la elaboración de la tesis se enmarca en la teoría crítica de la sociedad, y en una didáctica de las ciencias sociales que pretende transformar las prácticas de enseñanza.

El presente modelo de análisis se encuentra enmarcado en la teoría crítica, (Habermas, 1966). De ésta toma que la realidad social se puede apreciar desde una racionalidad técnica, instrumental o emancipatoria. Para la didáctica de las ciencias sociales este planteamiento es retomado por Camilloni (1996), en su trabajo sobre la epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. Por su parte Benejam (2002b) plantea las tradiciones que han tenido y tienen presencia en la enseñanza de las ciencias sociales, las cuales puntualiza en positivista, humanista, crítica y posmoderna. En términos curriculares Pagès (1994) sugiere que estas tradiciones se reflejan en las lógicas presentes en los modelos pedagógicos, curriculares, de enseñanza y de formación del profesorado y que denomina: técnico, práctico y emancipatorio.

En investigaciones como la presente existen conceptos fundamentales, pero es necesario señalar, que es posible que otros emerjan en el trabajo de campo o el análisis. En este sentido, el modelo de análisis que guía la tesis se puede definir como abierto, flexible y en permanente construcción, como es la realidad social, la didáctica de las ciencias sociales y las representaciones sociales.

- *La formación inicial* es entendida como una fase en la que se intenta proporcionar y desarrollar un conjunto de conocimientos y competencias

disciplinares, pedagógicas y didácticas, con las que el futuro profesorado pueda asumir la tarea de diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

- Las *representaciones sociales* son “un tipo de conocimiento que es construido socialmente a partir de “nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un **conocimiento socialmente elaborado y compartido**”. [El resaltado en el original] (Jodelet, en Moscovici, 1984: 473).
- Las representaciones sociales son acerca de un hecho específico. En este caso de referencia a la *educación para la ciudadanía*. Esta última es entendida como el “conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los [niños y niñas] jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y sus responsabilidades [y participen] como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante” (Pagès & Santisteban, 2007: 3).

La ciudadanía puede asumir múltiples matices que se pueden asociar a la instrucción cívica, la normatización de los comportamientos, la educación en valores o educación política. Cada uno de éstos lleva implícitas unas finalidades, contenidos a enseñar y estrategias concretas.

- El *diseño de las clases* es una actividad en la que se pueden agrupar el diseño de las clases, las unidades didácticas u otros recursos empleados en el proceso de enseñanza. En éstos se pueden ver reflejadas las representaciones sociales que tienen las personas sobre un tema o concepto. En esta actividad hay tres componentes claves en los que indagar sobre cómo se reflejan las representaciones sociales: los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza.

En el proceso de enseñanza la selección o configuración de las estrategias puede proporcionar información acerca de las

representaciones sociales que posee el profesorado en formación sobre la educación para la ciudadanía. Las estrategias de enseñanza se conciben como el conjunto de mecanismos diseñados o adaptados por el profesor para materializar las prácticas de enseñanza. Según Quinquer (2002) éstas pueden ser expositivas o interactivas. Las primeras se centran en la intervención del profesor, en tanto las segundas en la actividad del estudiante.

- *Practicum y prácticas de enseñanza y aprendizaje*, son las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado en formación, donde cuenta con el acompañamiento de la universidad y del centro de prácticas. Éste es el momento en el que se materializa el diseño de la clase. En las prácticas de enseñanza se espera ver reflejadas las decisiones didácticas que toma el profesor, así como las representaciones sociales que posee sobre la enseñanza y el aprendizaje, y de manera específica de un concepto o categoría del conocimiento, para este caso la educación para la ciudadanía.
- La *reflexión sobre la práctica* es el proceso de tomar conciencia crítica sobre la experiencia de diseñar, materializar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje (Adler, 1993, Elliot, 1990, Perrenoud, 2004 y Stenhouse, 1991). Esta toma de conciencia tiene como propósito cualificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del área.

3.2.4.2 La lógica del modelo de análisis

El modelo de análisis asume como punto de partida que las representaciones sociales son elaboraciones mentales que construyen las personas en relación con un hecho o artefacto social concreto. Estas construcciones se encuentran influenciadas por diferentes entornos y experiencias (Doppen, 2007). En relación con la educación para la ciudadanía, pueden estar influenciadas por la experiencia personal y la formación inicial como profesores de ciencias sociales.

En esta investigación en didáctica de las ciencias sociales se considera que las representaciones sociales que tiene el profesorado en formación acerca de la educación para la ciudadanía, se reflejan en aspectos asociados a, por ejemplo, ciudadanía, participación, política, etc., en las finalidades que le asignan, la selección de contenidos y las estrategias de enseñanza.

Hasta este momento se puede decir que la indagación derivada de los planteamientos precedentes se encuentra en el nivel de los enunciados, así como en el diseño de las clases. Pero una investigación didáctica tiene sentido cuando indaga de manera directa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, entrar en el aula es una actividad central si se pretende indagar cómo se materializa el diseño de la clase y reflejan las representaciones sociales.

A partir de lo anterior la manera de aproximarse al campo de estudio requiere el uso de diferentes técnicas de la recolección de la información –cuestionario, entrevista, grupo focal, conversaciones amistosas, notas de campo-, y de análisis de la información –estadística descriptiva, codificación, análisis matricial, generalizaciones naturalistas, etc.

Para la didáctica de las ciencias sociales la reflexión sobre la experiencia de enseñar y aprender, es una actividad central, en la formación del profesorado, para la modificación de las representaciones sociales y de las prácticas de enseñanza.

Esta investigación es una investigación-acción, que se concreta en una propuesta de formación en educación para la ciudadanía. En ésta se abordaron temas como las finalidades, ideas sobre la educación para la ciudadanía, su relación con las ciencias sociales, estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc. En este sentido, es posible que al finalizar la formación existan algunas modificaciones en las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía, así como de algunos aspectos didácticos asociados –finalidades, conceptos centrales, estrategias de enseñanza, etc. La identificación de posibles modificaciones en las representaciones sociales se podrá hacer a partir de la comparación de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y final.

En esta misma lógica, será útil la información que se obtuvo durante la formación (entrevistas, grupo focal, etc.).

La propuesta de modelo de análisis se concreta en el siguiente diagrama

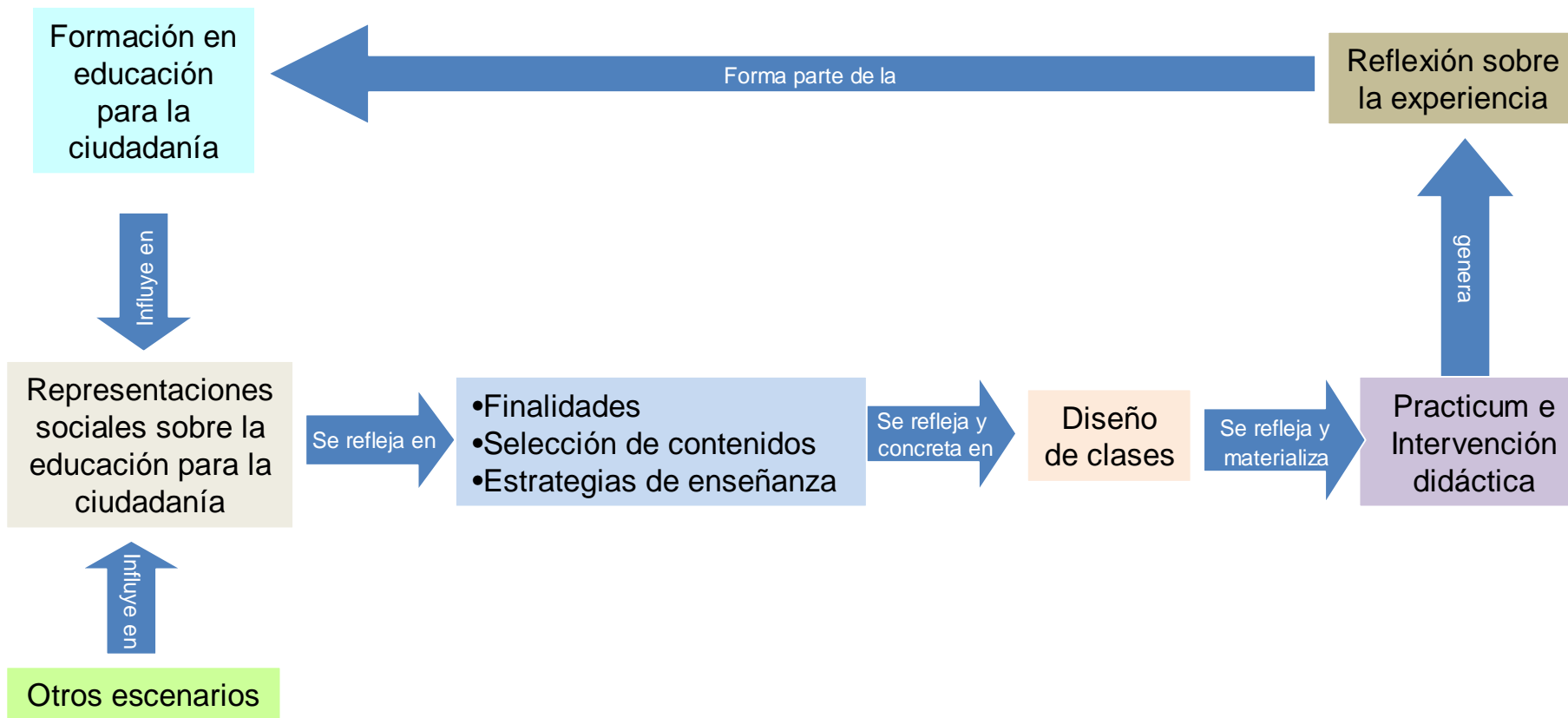


Figura. 2. Modelo de análisis

3.3 Las fases de la investigación

En el proceso de la presente tesis se han seguido caminos que otras investigaciones han construido, pero también ha construido uno propio. En este apartado se presentarán diferentes aspectos asociados a los protagonistas de la investigación, así como a las actividades realizadas durante la misma y específicamente el trabajo de campo.

Esta tesis es el resultado de la formación y reflexión personal sobre diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales y la formación inicial del profesorado en temas de educación para la ciudadanía. También se refleja la práctica profesional, el doctorado, experiencia acumulada por GREDICS y la participación en diferentes investigaciones. También tiene como uno de sus puntos de referencia la tesina denominada: “Qué piensa el profesorado de secundaria sobre la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en Cataluña”, presentada en el año 2009. Esta investigación generó una serie de preguntas relativas a la formación en estos temas.

A partir de lo anterior, se diseñó la propuesta de tesis doctoral. En ésta se desarrollan las siguientes fases

1. Fase I. Revisión teórica y documental. Se hizo una revisión teórica de los temas centrales de la investigación, así como de diferentes documentos relevantes para la misma. Duración: 18 meses.
2. Fase II. Diseño del proyecto de investigación. A partir de la revisión teórica y documental se elaboró el proyecto de investigación con sus diferentes componentes –marco teórico, metodología, diseño de instrumentos de recolección de la información, modelo de análisis, etc. -, también se perfiló el trabajo de campo y se diseñó la propuesta de formación. Duración: 5 meses.
3. Fase III. Trabajo de campo. Consistió en la implementación de la propuesta de formación y recolección de la información empírica. Duración 5 meses.

4. Fase IV. Organización de la información. En esta fase se clasificó la información según fuentes, categorías de análisis y otras que no fueron contempladas inicialmente y que surgieron en el proceso de investigación. Estas actividades permitieron identificar en un primer momento el nivel de saturación que la información generó en el trabajo de campo. Esta fase se realizó de manera paralela a la anterior.
5. Fases V. Análisis de la información y elaboración de conclusiones. En ésta se implementaron las técnicas de análisis de la información. Estas actividades se realizaron de manera paralela a una estancia de investigación realizada con la profesora Arja Virta en la Universidad de Turku (Finlandia), y que tuvo una duración de 3 meses. La dimensión global de esta fase fue de 12 meses.
6. Fase VI. Cierre de la investigación. Consistió en el cierre teórico y de análisis de la información, elaboración de conclusiones y sugerencias. Duración: 6 meses.

A lo largo del proceso de la investigación se fue ajustando el componente teórico y metodológico.

3.3.1 Los participantes en la investigación

Los participantes directos en la investigación fueron los estudiantes (50) de la titulación para profesor de ciencias sociales de la Universidad de Caldas que se encontraban realizando la práctica educativa (en cualquiera de sus dos fases I o II). Lo que significa que estaban en el quinto año de su formación. Estas personas para realizar la práctica educativa debían haber terminado y aprobado todos los créditos de docencia (obligatorios y electivos).

Como se presentó en el apartado teórico la práctica se encuentra estructurada en dos fases:

- Práctica educativa I. Ésta se desarrolla en el primer cuatrimestre del quinto año de formación. En ésta el estudiante debe estar en la

institución educativa (IE) durante toda la jornada escolar, y tiene asignadas 6 a 12 horas de clase por semana.

- Práctica educativa II. Ésta se desarrolla en el segundo cuatrimestre del quinto año de formación. En ésta el estudiante debe estar en la IE durante toda la jornada escolar y tiene asignadas 12 horas de clase por semana.

En los dos periodos de práctica el estudiante cuenta con el acompañamiento de un tutor de la universidad, así como del titular de la asignatura en la IE.

En la investigación participaron 50 estudiantes. Del total de participantes, 23 personas (46%) se encontraban realizando la práctica Educativa I y, 27 (54%) la II. Esto significa que los últimos llevaban 4 meses realizando el practicum. Es importante tener presente esto, porque la experiencia puede emerger como elemento relevante en el análisis.

La distribución por sexo fue del 48% (24) hombres y el 52% (26) mujeres. El rango de edad estuvo entre los 21 a los 55 años. El 60% de los estudiantes se encontraban en el rango de 21 a 25 años, que corresponde a las edades en que la mayoría de personas realizan sus estudios universitarios en Colombia. El segundo grupo de edades es el de 26 a 30 años. Al indagar el por qué de esto, se encontraron respuestas como: hacer el Servicio Militar Obligatorio, dificultades de ingreso a la universidad, suspensión temporal de los estudios por problemas de salud y económicos. Las personas de 55 años eran pre jubilados que estudiaban la titulación porque les interesaba complementar su formación.

Rango de edad encuestados	Porcentaje
21-25	60,0 %
26-30	34,0 %
31-35	2,0 %
Más	4,0 %
Total	100,0 %

Tabla 8. Distribución de estudiantes para profesor por rango de edad

3.3.2 Fases del trabajo de campo

Todas las actividades del trabajo de campo se realizaron en el marco del Seminario Permanente de Práctica Educativa. Éste es un espacio para la formación que se realiza durante el periodo del practicum. En esta ocasión este seminario tuvo como ejes la formación ciudadana y las competencias ciudadanas desde la enseñanza de las ciencias sociales. El seminario tuvo una duración de 16 horas distribuidas en 7 sesiones (5 de dos horas y 2 de cuatro horas)²². En esta actividad participaron 50 estudiantes que realizaban el practicum, entre la primera semana de julio y la última de octubre del 2009.

Las fases realizadas durante el trabajo de campo fueron las siguientes:

1. Fase I. Aproximación al campo de investigación. Contacto con las personas responsables de la titulación y el practicum. Presentación y discusión de la propuesta de formación. Esta última actividad se hizo con la coordinadora y tutores del practicum.
2. Fase II. Implementación del cuestionario inicial. Éste fue contestado por 50 estudiantes para profesor de ciencias sociales que realizaban el practicum. Fecha de realización: 6 de agosto de 2009. El cuestionario inicial se puede ver en el anexo No 1.

	Hombre	Mujer	Total
Práctica Educativa I	16	7	23
Práctica Educativa II	8	19	27
Total	24	26	50

Tabla 9. Número de personas que contestaron el cuestionario inicial. Agosto de 2009

3. Fase III. Ajuste de la propuesta de formación. A partir de los resultados del cuestionario inicial, se identificaron algunos aspectos en los cuales sería necesario establecer un mayor nivel de profundización, como fue en finalidades de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. La información generada sirvió para perfilar a personas claves para las entrevistas. Estos ajustes fueron concertados con el

²² La propuesta del seminario se encuentra en los anexos

coordinador del practicum. La propuesta realizada se encuentra en este apartado.

4. Fase IV. Entrevistas. A partir de la repuesta del cuestionario y la primera sesión del seminario, se hizo una selección inicial de 18 personas (9 hombres y 9 mujeres) para ser entrevistadas. Esta selección se hizo teniendo presente el sexo, la práctica y la edad. En el momento de concertar las horas para las entrevistas, una de las mujeres no asistió a la hora y lugar acordado. Ante esto se le hicieron reiteradas llamadas para tratar de concertar un nuevo día, hora y lugar, pero siempre respondió con evasivas. A partir de lo anterior, se decidió no incluir otra mujer porque las entrevistas se querían realizar antes de abordar algunos temas en el Seminario Permanente de Práctica. En el caso de los hombres dos estudiantes se ofrecieron para ser entrevistados, por lo que el número final es de 11 hombres y 8 mujeres. Esta actividad fue realizada entre la tercera semana de agosto y la primera de septiembre

	Mujeres	Hombres	Total
Practica I	3	7	10
Práctica II	5	4	9
Total	8	11	19

Tabla 90. Número de personas entrevistadas. Septiembre de 2009

El guión de la entrevista, el perfil de las personas entrevistadas, la duración de la misma se encuentra en el anexo No 3 y 4. Las transcripciones se encuentran en el CD anexo.

5. Fase V. Grupo focal. Después de hechas las entrevistas y leer las transcripciones, se procedió a realizar el grupo focal. Se convidó a participar a las 19 personas que participaron en las entrevistas. Días antes de realizar esta actividad se hicieron llamadas de confirmación. Doce personas confirmaron la asistencia. El día y hora de la actividad asistieron 4 estudiantes (todos hombres), de cada práctica. El grupo de discusión se realizó la tercera semana de septiembre y tuvo una duración de una hora y treinta minutos. El guión de esta actividad se encuentra en el anexo No 5.

6. Fases VI. Las prácticas de enseñanza. En esta fase se realizaron las siguientes actividades: observaciones a clases, entrevistas informales y se tuvo acceso a los documentos de diseño de las clases. El guión de esta actividad se encuentra en el anexo No 7.

La selección de las personas para observar sus clases se realizó siguiendo criterios de sexo y de la práctica. Se asistió a clases de Historia, Geografía y Ciencia Política. A partir de estos criterios, se realizó observación a 8 estudiantes con un total de 15 horas. Las observaciones se realizaron entre la segunda semana de octubre y la primera de noviembre. Las clases tuvieron una duración entre 50 y 110 minutos. La distribución de los estudiantes para profesor a los que se observó la clase fue el siguiente:

	Mujeres	Hombres	Total
Practica I	2	2	4
Práctica II	2	2	4
Total	4	4	8

Tabla 101. Número de profesores en formación a los que se les observó clases. Octubre-noviembre 2009

De manera paralela a la realización de las observaciones se tuvo acceso a los cuadernos en los que diseñaban las clases. De esta fuente de información se tuvo a los siguientes:

	Mujeres	Hombres	Total
Practica I	3	1	4
Práctica II	1	2	3
Total	4	3	7

Tabla 111. Número de profesores en formación a los que se tuvo acceso a los cuadernos de planificación.

7. Fase VII. Cuestionario final. Al finalizar el Seminario Permanente de Práctica, se recogió información con un cuestionario similar al inicial, al que se realizaron algunos ajustes. Los cambios fueron en las preguntas abiertas referidas a la formación ciudadana, las competencias ciudadanas y el Seminario Permanente de Práctica²³. Éste fue

²³ Para ver los cambios en las preguntas se puede comparar el cuestionario inicial y final.

contestado por 20 personas –de las 50 iniciales-. Esto se realizó durante la tercera semana de noviembre. El cuestionario se puede leer en el anexo No 2.

	Mujeres	Hombres	Total
Practica I	2	5	7
Práctica II	5	8	13
Total	7	13	20

Tabla 123. Número de profesores en formación que contestaron el cuestionario final. Diciembre de 2009

A lo largo del trabajo de campo se sostuvieron conversaciones informales con PeF. En éstas se pudo hablar sobre diferentes aspectos relativos a la investigación (la experiencia del practicum, la formación ciudadana, la formación inicial, entre otros). Los datos provenientes de esta actividad aparecerán en algunos momentos del análisis.

Del grupo de PeF a quien se les realizó la entrevista, los que participaron del grupo de discusión, con quienes se realizó conversaciones informales, se les observó la clase y se tiene el cuaderno de diseño de la clase; mostraron interés y facilitaron la realización de las actividades. Esto puede ser entendido como el reflejo de un ambiente de confianza y apertura. En las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales este tipo de actitudes y comportamientos permite obtener mayor y mejor información (con una superior confiabilidad), que de personas que asumen comportamientos estereotipados, que pretenden mostrar un “modelo ideal de profesor” o mostrarse de acuerdo con el investigador.

En este continuum de fases hay actividades que se realizaron a lo largo del trabajo de campo, como es el caso de la recolección de diferente material documental que pudiera ser pertinente para la investigación (documentos internos de la universidad, los productos escritos de la formación, las grabaciones de las sesiones de formación, etc.).

3.4 Propuesta de formación en temas de educación para la ciudadanía

Durante el periodo que los estudiantes para profesor se encuentran realizando el practicum, existe un momento de formación denominado Seminario Permanente de Práctica. Esta actividad tiene como propósito ofrecer un espacio de reflexión y formación sobre diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la práctica educativa. Para el año 2009 se propuso como tema la enseñanza de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía y las competencias ciudadanas.

Las razones por las que se elige el tema radica en que los estudiantes para profesor, cuando llegan a la institución educativa, asumen prácticas de enseñanza en las áreas tradicionales de las ciencias sociales (Historia y Geografía), pero también lo hacen en otras asignaturas como Democracia, Cívica, Constitución, etc., para los que generalmente no han recibido una formación específica. Por esto participar de una formación en estos aspectos era una necesidad.

A partir de lo anterior se diseña una propuesta de formación que se enmarcó en los siguientes lineamientos:

3.4.1 Objetivo general

Generar un espacio para la discusión, la reflexión y el aprendizaje alrededor de la formación ciudadana y las competencias ciudadanas con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales que realizan el practicum.

3.4.2 Objetivos específicos

- Establecer relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria.

- Conocer diferentes perspectivas en la educación para la ciudadanía que han estado presentes en el sistema educativo colombiano y a nivel internacional.
- Comprender algunos aspectos didácticos asociados a la educación para la ciudadanía en la enseñanza obligatoria.

3.4.3 Ejes de la propuesta

La propuesta giró alrededor de 4 ejes, a partir de los cuales se concretaron los diferentes aspectos a tratar:

1. La educación para la ciudadanía
2. Las competencias ciudadanas
3. La educación para la ciudadanía y las competencias ciudadanas desde las Ciencias Sociales.

Estos ejes se encuadran desde una perspectiva crítica de la sociedad y de la práctica docente. El enfoque didáctico y metodológico de la propuesta se ubicó en una tradición crítica de las ciencias sociales (Benejam, 2002b).

3.4.4 Metodología

La metodología empleada en esta experiencia de formación tuvo dos dimensiones. La primera corresponde a la propuesta de formación. La segunda a la investigación. Estas dos se configuraron de manera paralela, por esto es necesario explicarlas.

- La propuesta metodológica con la que se desarrollaron cada una de las sesiones de la formación, estuvo integrada por estrategias que se enmarcan dentro de los métodos interactivos y expositivos (Quinquer, 2002). Con los primeros se pretendía generar el intercambio de ideas, argumentos y conocimientos sobre los diferentes temas que se

abordaban en la formación. Con los segundos se pretendía proporcionar algunos conceptos fundamentales de la formación y la investigación.

En los diversos encuentros de formación se emplearon estrategias como:

- Lecturas y análisis crítico de los textos.
 - Estudios de caso (de la experiencia generada en la práctica educativa).
 - Grupos de discusión.
 - Visita de páginas Web y análisis de propuestas de educación para la ciudadanía.
 - Talleres de preguntas y respuestas abiertas.
- Para la investigación el Seminario Permanente de Práctica sirvió para indagar y comprender con mayor profundidad la construcción y sentido de las representaciones sociales, sobre los diferentes aspectos asociados a la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. En este sentido, todas las actividades realizadas en las sesiones tuvieron una relación directa con las preguntas y objetivos de la investigación.

Concebida la propuesta de formación dentro de la investigación con las anteriores perspectivas, lleva a configurar la tesis como una investigación-acción, porque se intenta modificar una situación problema que rodea la enseñanza (Elliot, 1989), en este caso representada por la falta de formación en temas de educación para la ciudadanía en el profesorado en formación.

3.4.5 Duración del seminario

El Seminario Permanente de Práctica tuvo una duración de 16 horas presenciales, las cuales estuvieron distribuidas en 7 sesiones. De manera paralela hubo trabajo autónomo de los estudiantes (representado por la lectura

de documentos), así como la interacción a través de una Web en la que se encontraban los documentos utilizados y referenciados en las sesiones.

3.4.6 Las sesiones del seminario²⁴

3.4.6.1 Sesión cero

- Fecha: 28 de julio de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00.

Objetivos:

- Presentar la propuesta de formación del Seminario Permanente de la Práctica Educativa y recoger las expectativas que genera en el profesorado en formación.
- Obtener información sobre las representaciones sociales a través del cuestionario inicial.

Actividades

- Presentación general de la propuesta de formación
- Presentación y respuesta al cuestionario inicial
- Profundización en la presentación de la propuesta (actividades, fechas, horas, etc.)

²⁴ En este apartado se presentarán las diferentes sesiones realizadas en la propuesta de formación. En ésta se incluirá un pequeño apartado de valoraciones de cada una de las sesiones. Esta parte podría ir en el análisis de la información, pero considero que al cambiarlo de lugar, se fragmenta la información que se encuentra en las valoraciones, lo que a su vez puede dificultar la comprensión de los resultados que se presentarán en el análisis (que es el siguiente capítulo).

Valoración

Los estudiantes manifestaron interés para que en el seminario se abordaran este tipo de contenidos. Según ellos no se habían enseñado durante la formación inicial.

Como expectativas plantearon la necesidad de relacionarlo con lo que sucede en las instituciones educativas, el conflicto que vive Colombia y las realidades sociales en las que se ven inmersas las instituciones donde realizaban el practicum. De la misma manera hicieron énfasis en los aspectos relativos a cómo materializar este tipo de formación en las aulas de clase.

3.4.6.2 Primera sesión

Eje: Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales I

- Fecha: agosto 6 de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

- Aproximarse a comprender las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre las razones para enseñar y aprender ciencias sociales en la enseñanza obligatoria.
- Identificar la manera como los futuros profesores conciben sus prácticas de enseñanza.
- Generar un espacio de discusión sobre las diferentes perspectivas y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales.

Actividades

Se propuso a los estudiantes contestar las siguientes preguntas de manera individual, y posteriormente tratar de llegar a un consenso por grupos:

- ¿Por qué deben aprender los niños y jóvenes Ciencias Sociales (CCSS)?
- ¿Qué se debe enseñar en el área de CCSS en la educación obligatoria?
- ¿Cómo es mi manera de enseñar CCSS?

Al finalizar la actividad se hizo un debate acerca de las respuestas grupales.

Valoración

El desarrollo de la sesión sugirió que existen diferentes perspectivas de por qué se debe enseñar y aprender ciencias sociales en la educación obligatoria. Estas diferencias se mueven entre perspectivas tradicionales, como son que aprendan la historia nacional, los accidentes geográficos; hasta unas ciencias sociales que lleven a comprender el mundo y el entorno más cercano.

En términos de las prácticas de enseñanza se encontró que los futuros profesores se mueven entre lógicas tradicionales y los métodos activos.

3.4.6.3 Segunda sesión

Eje: Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales II

- Fechas: Agosto 18 de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

- Conocer y comprender las representaciones sociales sobre las finalidades que le otorgan a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la enseñanza obligatoria.
- Generar un espacio de discusión sobre las diferentes perspectivas y finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales.

Actividades:

1. Responder de manera individual la pregunta ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales?
2. Por grupos tratar de llegar a un consenso sobre la pregunta inicial.
3. Socialización y debate sobre las respuestas individuales y grupales

Valoración

Las respuestas a la pregunta siguieron mostrando conclusiones en la línea de la sesión anterior –que se mueven entre una perspectiva tradicional y una asociada a la comprensión. De la misma manera emergió con mayor peso una asociada a la necesidad de promover valores para la convivencia.

3.4.6.4 Tercera sesión

Eje: La formación ciudadana desde la enseñanza de las Ciencias Sociales

- Septiembre 2 de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

Para el desarrollo de esta sesión se retomaron las producciones escritas – individuales y colectivas- de la sesión anterior. A partir de éstas se hizo una socialización de las respuestas. El objetivo de esta sesión fue:

- Contrastar de las respuestas de los estudiantes sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, a partir de las respuestas elaboradas en la sesión anterior.
- Enmarcar a nivel teórico las finalidades de las ciencias sociales con las concepciones teóricas de las mismas.

Actividades

1. A partir del trabajo de la sesión anterior se hizo una presentación de las respuestas de los estudiantes, y se complementó con una exposición del profesor-investigador de las tradiciones y finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, tomando como referencia el trabajo de Benejam (2002b) sobre las finalidades de la educación social, y la manera como éstas se podrían reflejar en las prácticas de enseñanza.
2. A partir de un plano cartesiano en el que se ubicaban las cuatro tradiciones planteadas por Benejam (2002b), se les proponía que enmarcara las finalidades que los profesores en formación le asignaban a la enseñanza de las ciencias sociales, así como su estilo de enseñanza.

Valoración

En esta sesión se continuó profundizando en la comprensión sobre las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. También permitió desvelar algunos aspectos didácticos asociados a la enseñanza del área, como los curriculares, posibles estilos de enseñanza, contenidos, etc.

Al finalizar la sesión los estudiantes manifestaron que era la única ocasión durante la formación inicial que se les había hecho referencia a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales de manera específica, fuera de lo que dicen los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (2002).

Esta sesión estaba planteada para ser una transición entre el eje de las finalidades y la educación para la ciudadanía, pero las preguntas de los estudiantes alrededor de las finalidades y de la realidad de sus prácticas hizo que ésta se extendiera más allá de lo esperado.

En la sesión se retomó el tema de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, porque para algunos estudiantes éstas no eran claras, y se generaron algunas preguntas referidas a cómo materializar estos planteamientos en los contextos donde realizaban las prácticas (alto número de estudiantes por grupo, contextos sociales adversos, falta de materiales, etc.).

Ante las preguntas se optó al final de la sesión por realizar un conversatorio alrededor de lo planteado por los estudiantes, porque se consideró de mayor pertinencia formativa y para la investigación. Como síntesis de lo planteado por los profesores en formación en relación a por qué a sus estudiantes no les interesa aprender ciencias sociales se puede decir:

- No les interesan las ciencias sociales porque no le ven la utilidad
- No les interesa estudiar, lo único que quieren es la vida fácil, sin mayores contratiempos.

A partir de comentarios como los anteriores se hizo una explicación de cómo sería una clase bajo cada una de las tradiciones expuestas por Benejam (2002b) y, seguidamente se les pidió que clasificaran como era su clase de ciencias sociales en el centro de práctica.

3.4.6.5 Cuarta sesión

Eje: La formación ciudadana

- Fecha: Septiembre 30 de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

- Identificar y comprender las representaciones sociales que tienen sobre la educación para la ciudadanía –y conceptos afines-, los estudiantes para profesor de ciencias sociales.
- Desvelar aspectos didácticos sobre la educación para la ciudadanía asociados a las representaciones sociales.
- Proporcionar una aproximación teórica a lo que se puede entender por educación para la ciudadanía y algunos conceptos afines.

Actividades

1. El profesor investigador hizo una breve presentación de los conceptos asociados a la educación para la ciudadanía: ciudadanía, participación, política, formación ciudadana, competencias ciudadanas, pero sin llegar a definirlos.
2. De manera individual los estudiantes definieron los siguientes conceptos: ciudadanía, participación, política, formación ciudadana y competencias ciudadanas.
3. Por grupos trataron de llegar a un consenso sobre las definiciones.
4. Presentación y debate sobre las respuestas individuales y colectivas.
5. El profesor-investigador hizo una presentación sobre cada uno de los conceptos. En el caso del de ciudadanía, participación y política se hizo reconociendo de la existencia de una perspectiva liberal y republicana. En relación con la educación para la ciudadanía se presentó la definición de Pagès & Santisteban (2007). En el caso de las competencias ciudadanas, la definición del Ministerio de Educación Nacional (2004). En la última parte de la sesión se hizo un conversatorio sobre las dos concepciones.

Valoración

Esta es una de las sesiones centrales del proceso de formación y la investigación. Las sesiones previas sirvieron para enmarcarla. La sesión se dio en un ambiente de debate y construcción, representado por el interés continuo de diferentes estudiantes por participar en el debate. En este mismo sentido, los estudiantes manifestaron que era la primera ocasión que se abordaban estas discusiones en la titulación, sobre todo en su aspecto didáctico.

A nivel de las representaciones y discursos que circularon entre los estudiantes, se encontraron respuestas que corresponden al conocimiento cívico, como por ejemplo, asociar la ciudadanía a la mayoría de edad o posesión de un documento de identificación, otros la asocian a la posibilidad y necesidad de

participación en la vida social. Esta última perspectiva fue la que emergió en menor medida.

En relación con la educación para la ciudadanía –en este caso fue presentada como formación ciudadana-, se encontró que ésta se asociaba a ideas como: modelamiento de la conducta, valores religiosos, valores para la convivencia, participación en el colegio, y en menor medida con una perspectiva política. Esto es coherente con los discursos y textos producidos sobre las finalidades de las ciencias sociales.

3.4.6.6 Quinta sesión

Eje: Las competencias ciudadanas

- Fecha: Octubre 14 de 2009.
- Hora: 4:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

- Identificar y comprender las representaciones sociales que tienen sobre la educación para la ciudadanía –y conceptos afines- los estudiantes para profesor de ciencias sociales.
- Desvelar aspectos didácticos sobre la educación para la ciudadanía asociados a las representaciones sociales.
- Conocer los aspectos centrales del proyecto de competencias ciudadanas y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales
- Hacer un análisis reflexivo del proyecto de competencias ciudadanas.

Actividades

- Lectura por grupos de los aspectos centrales del proyecto de competencias ciudadanas.

- Presentación y debate sobre las diferentes experiencias de educación para la ciudadanía que ha tenido Colombia.
- Presentación y discusión sobre las ideas centrales –y las identificadas por los estudiantes- del proyecto de competencias ciudadanas. En la presentación se planteó que el proyecto se enmarca a una perspectiva de la psicología cognitiva y que adolece de un horizonte político²⁵.

Valoración

En esta sesión se retomaron las consideraciones sobre las competencias ciudadanas trabajadas en la sesión anterior. A partir de esto se puede decir que hay un desconocimiento sobre lo que es el proyecto de competencias ciudadanas, y lo que significa. Un ejemplo de lo anterior es asociar el tema competencias a una competencia deportiva, y a una competencia de ciudadanos.

La sesión se desarrolló con una baja participación de los estudiantes –en comparación con las sesiones anteriores-, lo que puede ser el reflejo del desconocimiento del tema. Las pocas intervenciones que hacían los estudiantes estuvieron asociadas a valores para la convivencia, religiosos, y en pocas ocasiones a una dimensión política.

3.4.6.7 Sexta sesión

Eje: Las competencias ciudadanas en la clase de Ciencia Sociales

- Fecha: Octubre 27 de 2009.
- Hora: 2:00 a 6:00 p.m.

Objetivos

- Establecer relaciones entre el proyecto de competencias ciudadanas, la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales.

²⁵ En este comentario se puede ver la perspectiva teórica y política del profesor-investigador.

- Explorar posibilidades de educación para la ciudadanía a partir de las prácticas de enseñanza, que realizan los estudiantes para profesor de ciencias sociales en los centros de práctica.
- Identificar y comprender las representaciones sociales que tienen sobre la educación para la ciudadanía –y conceptos afines- los estudiantes para profesor de ciencias sociales.
- Desvelar aspectos didácticos sobre la educación para la ciudadanía asociados a las representaciones sociales.

Actividades

1. De manera individual contestar las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo recuerdo que fue (ron) la (s) mejor (es) clase (s) que tuve en el colegio o la universidad relacionadas con las CCSS o la EpC? ¿Qué las caracterizaba?
 - ¿Cuáles son las estrategias didácticas que normalmente uso en clase? ¿Por qué?
 - ¿Cuál es la estrategia didáctica que prefiero emplear en la clase? ¿Por qué?
 - ¿Qué ha caracterizado la mejor clase que he dado hasta el momento? (p. ej. se puede hacer referencia al dominio del tema, la estrategias utilizadas, el tiempo, etc.).
2. En pequeños grupos trataron de llegar a un acuerdo sobre la segunda y tercera pregunta.
3. Socialización de las respuestas.
4. Exposición de las estrategias de enseñanza de las ciencias sociales y las estrategias para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Valoración

El desarrollo de la sesión se caracterizó por una alta participación de los estudiantes a partir del reconocimiento de las experiencias como profesores de ciencias sociales. De manera reiterada apareció la pregunta ¿Cómo materializar las competencias ciudadanas y la educación para la ciudadanía en el aula? En algunos casos los mismos estudiantes proporcionaron experiencias concretas de cómo llevarlo a la práctica.

En esta sesión volvió a emerger la idea de que la educación para la ciudadanía es una tarea de modelación del comportamiento y de valores para la convivencia. La asociación con la enseñanza de las ciencias sociales que hicieron fue a nivel instrumental (aprender deberes y derechos). La sesión finalizó con preguntas reiteradas sobre el cómo.

Todas las preguntas planteadas a los PeF en las sesiones se contestaban por escrito para su posterior análisis.

3.5 La perspectiva del Seminario de Permanente de Práctica y del investigador-formador

En una investigación-acción como la presente es necesario identificar desde qué supuestos o posición se configura y materializa ésta. Esto es coherente con el planteamiento de que los actos de la enseñanza no son ideológicamente neutros (Apple, 1986). Reconocer el horizonte ideológico y político permite identificar las posibles transformaciones que se pudieran generar en una investigación como ésta.

El seminario –así como la investigación- fue abordado desde una perspectiva crítica de las ciencias sociales. En términos educativos asume que la finalidad principal de la enseñanza es el desarrollo de pensamiento crítico, social y político que permita comprender e intervenir en la realidad social. Es importante señalar que la mayor inclinación por una perspectiva específica no representó la ausencia de las otras.

La propuesta de formación también tuvo como punto de referencia la formación de profesores reflexivos sobre sus prácticas de enseñanza, ya que se considera que desde ésta se pueden diseñar innovaciones para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

El énfasis en la educación para la ciudadanía se hizo desde el reconocimiento de los aportes de la Historia y la Geografía a la configuración de ésta (Gómez 2004 y Pagès, 2005). Esta perspectiva acompañó todo el proceso de la investigación y, de manera concreta, la propuesta de formación en cada uno de sus componentes –diseño, objetivos, ejes, conceptos, contenidos y estrategias de enseñanza-, así como en los discursos del profesor-investigador durante las sesiones realizadas.

La razón para privilegiar la teoría crítica está en la creencia de que para resolver los conflictos que vive Colombia, es necesario formar unos ciudadanos reflexivos, críticos y movilizados a participar socialmente. Alcanza esto último es posible desde unas ciencias sociales enmarcadas en esta perspectiva.

PARTE III

CAPITULO 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1 La estructura del análisis

El análisis está estructurado por bloques temáticos: representaciones sociales sobre las finalidades de la historia la geografía, la educación para la ciudadanía, el diseño de la clase, las estrategias de enseñanza, la clase de ciencias sociales, conclusiones y sugerencias. Este orden trata de seguir las lógicas derivadas de las preguntas de investigación y el trabajo de campo. De esta manera se tratará de llegar a unas posibles respuestas, conclusiones y propuestas.

La investigación indagó en diferentes aspectos relacionados con la educación para la ciudadanía y otros tópicos referidos a la enseñanza de las ciencias sociales, durante la formación inicial del profesorado. Este trabajo se realizó con profesores en formación (PeF) que estaban realizando el practicum. En el análisis aparecerán las voces de los PeF, así como de profesores de la universidad que han participado en algún momento del proceso de formación inicial (Profesores de la titulación y tutores de la práctica).

En el análisis aparecerán datos provenientes de las diferentes técnicas de recolección de la información empleadas en la investigación (cuestionario, entrevistas, conversaciones informales, productos del Seminario Permanente de Práctica, grupo focal, observación de las clases y los cuadernos de diseño de la clase). Hacerlo de esta manera permite realizar un uso versátil de los datos, alejarse de una lógica lineal, para así tratar de construir una mirada más completa del objeto de estudio.

En esta investigación se emplearon instrumentos y se realizaron diferentes actividades, algunas de ellas de manera individual y por grupos. Esto tuvo tres finalidades:

- Indagar en las representaciones sociales que tienen los PeF acerca de la educación para la ciudadanía. Las representaciones son elaboraciones en las que se reconoce la influencia de aspectos cognitivos, valorativos, culturales, etc. En este sentido, emplear sólo datos provenientes de las respuestas individuales sería tomar una parte de la realidad social.

- Establecer relaciones entre respuestas individuales y colectivas para encontrar posibles continuidades, rupturas, vacíos o complementos en estas. Esto permite darle mayor solidez a las diferentes conclusiones y propuestas.
- Identificar y comprender los posibles aportes de una propuesta de formación en la modificación de las representaciones sociales sobre educación para la ciudadanía.
- Elaborar conclusiones que contribuyan a cualificar la formación inicial del profesorado en educación para la ciudadanía.

Con el análisis de la información se construyeron unas tipologías en las que se toman como referencia cada uno de los componentes por los que se indagó (finalidades, estrategias, planificación, etc.). La construcción de estas tipologías toman como referencia la propuesta de perspectivas de las ciencias sociales propuesta por Habermas (1966): técnica o instrumental, práctica y emancipatoria.

Es necesario señalar que este esquema fue empleado de manera directa en el análisis de la información cuantitativa (datos generados por el cuestionario), pero cuando se llegó a los datos cualitativos (generados por la entrevista, grupo focal, seminario, etc.), se encontró que dicha propuesta se queda corta y daba la sensación de ser rígida, porque se encontró información que no se podía clasificar en una u otra, sino en puntos intermedios. Ante esto se optó por construir unas tipologías que toman como referencia la propuesta de Habermas (1966), pero que permitieron resaltar los matices encontrados.

Al inicio la propuesta de tipologías se encuentra en el análisis de la siguiente manera: Tipología No 1, No 2, No 3, No 4 y No 5, y en algunos casos se hace referencia a la clasificación de Habermas (1966). Hacia la mitad del análisis se empieza a definir y caracterizar cada tipología en unos términos que sean útiles para la didáctica de las ciencias sociales.

En el análisis no se harán alusiones explícitas al grupo focal, porque éste se empleó con la finalidad de identificar posibles incoherencias entre las respuestas individuales y grupales. Los datos obtenidos con esta técnica no

mostraron ninguna incoherencia con relación a los conseguidos con las entrevistas y las actividades de los seminarios. Por esta razón las referencias a esta técnica serán mínimas durante el análisis. Se le proporcionará mayor peso a las respuestas obtenidas en las actividades grupales realizadas durante la formación.

En el análisis se emplean una serie de códigos alfanuméricos que hacen referencia a personas y actividades. El uso de estos códigos pretende mostrar el origen diferente de la información empleada. Tener presente esto permitirá comprender de una mejor manera el análisis. Los códigos son:

Los colores usados en algunas de las tablas tienen como finalidad el facilitar la agrupación de los ítems y la comprensión de los mismos.

AS y un número: hace referencia a una actividad del Seminario Permanente de Práctica y el número a la sesión.

E y un número (p. ej E14): corresponden a la entrevista y el número es el asignado a la persona. Esto con al finalidad de mantener su anonimato.

4.2 Representaciones sobre las finalidades y estrategias para la enseñanza de la Historia y la Geografía

En el momento de pensar y diseñar un proceso didáctico, una de las preguntas centrales está referida a sus finalidades. Tratar de desvelar qué pretenden los estudiantes de profesor con la enseñanza de las ciencias sociales, es un primer paso para identificar y comprender sus representaciones, así como el marco de referencia desde el cual toman las decisiones didácticas.

La reflexión sobre las finalidades nos permite conocer qué importancia dan los estudiantes a la formación democrática, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, lo que nos permite configurar sus ideas sobre el sentido de la educación para la ciudadanía, a partir de las referencias que puedan hacer a las

finalidades políticas o cívicas, relacionadas con el desarrollo de las competencias ciudadanas.

El siguiente apartado del análisis se realizará tomando como referencia la propuesta de perspectivas de las ciencias sociales propuestas por Habermas (1966). Este filósofo plantea que la acción social se puede comprender desde tres racionalidades: técnica (dominio del hacer), práctica (dominio de la interacción) y emancipatoria (dominio de la reflexión). En términos didácticos, estos planteamientos tienen implicaciones que se reflejan en la enseñanza de las ciencias sociales. Las implicaciones didácticas han sido investigadas o abordadas a nivel teórico por diferentes autores (Adler & Goodman, 1983; Evans, 1989; Benejam, 2002b; Pagès, 1994; Santisteban, 2005; entre otros).

4.2.1 Finalidades de la enseñanza de la Historia

La Historia es una de las áreas disciplinarias que integran la formación inicial del profesorado de ciencias sociales. También forma parte del currículo de la enseñanza obligatoria en primaria y secundaria. Los estudiantes para profesor durante el practicum enseñan esta asignatura en los institutos.

Los datos muestran que la Historia es el área preferida por la mayoría de los estudiantes, y reconocen de ella una influencia significativa en el proceso de formación²⁶. Esto se encuentra presente en comentarios como el siguiente:

Yo no sé, pero es que la Historia es como más interesante, yo creo que a la mayoría de mis compañeros nos gusta más la Historia, la vemos como más visible. En lo personal es lo que más me gusta. E14.

En este contexto de preferencias, aparecieron algunas referencias a las experiencias personales del periodo de escolarización obligatoria (en algunas gratificantes y en otras desagradables). Ante esto consideran que es necesario

²⁶ En la estructura curricular de la titulación, el área que podría denominarse como ciencias sociales se encuentra integrada por Geografía, Historia, Economía y Sociología. En cuanto al número de créditos la Historia tiene 51 y la Geografía 56.

cambiar la imagen de la historia como conocimiento poco útil, porque consideran que la historia ayuda a comprender la realidad social. En este sentido fue frecuente la idea de “*quién no conoce su historia está condenado a repetirla*”. En estos planteamientos hay un interés por la comprensión histórico-política de la realidad social de Colombia. Se espera a lo largo del análisis proporcionar algunas respuestas.

En el cuestionario inicial las respuestas a la pregunta por las finalidades de la enseñanza de la Historia generaron la siguiente clasificación:

Finalidades de enseñanza de la Historia (Cuestionario inicial)	Porcentaje
Comprender el presente a partir del pasado	28,0%
Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades	22,0%
Desarrollar el espíritu crítico	17,3%
Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado	10,7%
Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad	7,3%
Construir una identidad colectiva	4,7%
Conocer la historia nacional	3,3%
Construir saberes a partir de la lectura de documentos	2,7%
Conocer las diferentes épocas históricas	2,0%
Reconocer el patrimonio	1,3%
Establecer una cronología de hechos	0,7%
Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes	0%
Total	100%

Tabla 14. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Historia. Cuestionario inicial. Agosto de 2009.²⁷

La anterior clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Historia que muestra la tabla es sugerente por sí misma, pero cobra mayor sentido cuando se analiza cómo se distribuyen éstas en las perspectivas de las ciencias sociales (instrumental, práctica y emancipatoria). A partir de lo anterior, se puede decir que en el conjunto de las respuestas la perspectiva con mayor peso es la *emancipatoria* con un 78%, e integrada por las finalidades *Comprender el*

²⁷ La anterior tabla es el resultado de un análisis de tablas de tendencias con respuesta múltiples realizado con SPSS

presente a partir del pasado, Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades, Desarrollar el espíritu crítico y Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado. La segunda corresponde a la perspectiva *práctica* con un 16%, representada por *Reconocer los hechos más relevantes de la Historia de la humanidad, Construir una identidad colectiva, Construir saberes a partir de la lectura de documentos y Reconocer el patrimonio.* La tercera es la *técnica* con un 6% e integrada por las finalidades *Conocer la historia nacional, Conocer las diferentes épocas históricas, Establecer una cronología de hechos y situar los personajes importantes y sus acciones relevantes.* Esta última no fue elegida por ninguna persona, lo que muestra a su vez una tendencia en las preferencias, lo que es importante para una investigación didáctica.

Estos resultados sugirieron la existencia de unas representaciones sociales que se distancian de las perspectivas positivistas en la enseñanza de la Historia.

Una explicación a la manera como se distribuyen las finalidades dentro de las perspectivas, puede estar en que los estudiantes reconocen que durante su formación en el área de Historia tuvieron profesores con dos perspectivas: un grupo que corresponde a la perspectiva clásica de la Historia; el otro grupo más cercano a la Escuela de los Annales y la perspectiva Marxista. Esto aparece en respuestas como las siguientes:

Es que en Historia hemos tenidos dos clases de profesores, a unos que les interesa es que uno recuerde la Historia clásica, con datos y fechas, pero también tenemos a otros con la perspectiva de los Annales o el Marxismo, entonces ahí uno puede ver como dos ideas diferentes de la Historia. Cuando uno escucha a uno u otro profesor, pues uno ya se identifica ¿cierto? Por ejemplo, para mí es muy importante que los estudiantes reconozcan cosas importantes de nuestra Historia, como lugares, fechas y todo eso, ¿me entiende? pues pero tampoco me gusta que se queden ahí, pero para mí sí es importante. E19.

La identificación que realizan los estudiantes de las diferentes perspectivas de la Historia permite el posicionamiento de éstos en relación a una u otra.

4.2.1.1 Las finalidades de la Historia en las entrevistas

Los datos cualitativos referidos a las finalidades de la enseñanza de la Historia, leídos bajo las perspectivas de Habermas (1966), muestran que las respuestas se enmarcan entre las perspectivas práctica y emancipatoria. Las respuestas referidas a la instrumental apenas aparecen con menor frecuencia.

Antes de continuar con el análisis es necesario indicar que el esquema de las perspectivas de Habermas es útil en el análisis cuantitativo, pero en el momento de analizar los cualitativos, esta propuesta da la sensación de ser un corsé, lo que limita el intento de hacer una reflexión didáctica. Los datos cualitativos –o sea los provenientes de técnicas como la entrevista y el grupo focal-, sugieren la existencia de matices o transiciones entre una perspectiva y la otra. Lo anterior no significa renunciar a la propuesta de Habermas (1966), sino que lleva a considerar otra estrategia complementaria que permita visualizar estos matices. La alternativa para resolver esto es el establecimiento de tipologías intermedias, las cuales irán surgiendo a medida que se desarrolle el análisis. Éstas tomarán como punto de partida la propuesta de Habermas.

Las tipologías cumplen un doble propósito, por un lado resaltar los matices que puedan existir en las respuestas –más allá de las 3 perspectivas- y ampliar las posibilidades de análisis y comprensión de los datos.

A partir de lo propuesto en el anterior párrafo, el análisis tendrá la siguiente lógica: las perspectivas de Habermas se emplearán en el análisis de los datos cuantitativos. Para los datos cualitativos estas perspectivas serán el punto de partida o referente, pero no el punto de llegada. Se espera que los datos cualitativos sugieran ideas que permitan configurar las tipologías. Esta propuesta de construcción de tipologías combina dos lógicas de análisis de la Teoría Fundamentada, como son el *bottom-up* y *top-down*.

Las tipologías iniciales serán consolidadas en la medida que se avance en el análisis de la información, por lo tanto sólo hasta las conclusiones de esta sección se tendrá una primera síntesis de las mismas.

Una mirada general a los datos permite proponer –con carácter provisional- un grupo de tipologías. Éstas toman como referencia las tres perspectivas de las

ciencias sociales propuesta por Habermas y, se le añaden perspectivas de transición entre cada una de ellas. Para iniciar se denominará por orden numérico: tipología No 1, que corresponde a una lógica *técnica o instrumental*, tipología No 2 o de transición, tipología No 3, que se acerca a una *perspectiva práctica*, una tipología No 4 o de transición y una tipología No 5 o *emancipatoria*.

Los datos cualitativos muestran que la tipología No 1 (instrumental) es la de menor peso. Los datos señalan que hay una persona que toma como referencia esta tipología/perspectiva, pero incorpora aspectos cercanos a la tipología No 3 (*práctica*). Las respuestas de esta persona pueden ser ubicadas en una tipología No 2 o de transición. Para esta persona, la clase de Historia debe llevar a los estudiantes a conocer la historia regional y a construir una identidad regional y nacional. Estas referencias no se quedaban sólo en este planteamiento, sino que lo asociaban a la convivencia. Las personas que planteaban este tipo de respuestas se caracterizan por ser las de mayor edad en el grupo. Esto sugiere que la edad puede ejercer alguna influencia, en el sentido de asociarlo a la necesidad de resolver los problemas de una convivencia fundamentada en valores.

Un ejemplo de lo anterior, es que en el momento de la entrevista las personas de mayor edad hicieron referencias a las campañas de valores que realizaba el centro de práctica.

La tipología 3 que toma como referencia la *perspectiva práctica* se ve reflejada en planteamientos como:

La Historia también es muy importante porque pues, es conocer ¿cierto? En este momento siendo parte de, de un, de un, de un planeta de una sociedad, pero cómo se dio todo ese proceso para, para llegar hasta donde estamos. E20.

¿Qué les interesa? Por ejemplo, por ejemplo ahorita que hablamos de lo estábamos hablando de, de la Historia, Historia regional de ellos, se les hace más interesante ¿Por qué? Porque fue un proceso que está, que pasó acá, para

poder fundar esta ciudad ¿sí ve? Entonces es importante que ellos lo sepan porque ellos están viviendo acá. Ellos deben saber de, de su, de, de, del espacio geográfico que utilizan, que el, el acontecer histórico que ha venido pasando para, para que nosotros estemos acá como tal consolidados. E32.

Estos planteamientos sugieren un interés por conocer algunos aspectos propios de la Historia (periodos, cambio, continuidades, etc.), con el fin de que sus estudiantes se *“ubiquen en el mundo”*. Esto muestra que el núcleo de la finalidad de la enseñanza de la Historia está en que las personas aprendan conocimientos históricos básicos que les permita convivir.

Las respuestas en la línea del párrafo anterior muestran la existencia de un grupo de respuestas que se pueden enmarcar en una tipología No 3 (práctica), que se tiene como eje el aprendizaje de la historia para la convivencia.

Los datos cualitativos insinúan la existencia de una transición entre la perspectiva práctica y emancipatoria, lo que se puede ver en citas como las siguientes:

Cómo pueden, digamos cómo pueden observar ellos esos cambios, y a partir de ahí proponer, ah no, este espacio me parece que no era así, porque de acuerdo a esto no estamos esperando que salgan investigadores ni nada por el estilo, pero por lo menos que decir, sientan esa utilidad para la vida de ellos. E13.

Yo pienso que por eso es importante las Ciencias Sociales porque ayuda al estudiante, primero a enfocarse, enfocarse, que está en, en un lugar determinado y que alrededor suyo pasan muchos acontecimientos cierto y que tiene que conocerlos porque si no los conoce realmente no puede afrontar situaciones, muchas situaciones que se le presenten, porque no tienen los argumentos, no saben analizar, no sabe discernir, no sabe, porque no tienen las herramientas necesarias para enfrentar diferentes problemas que se le

presenten ¿cierto? Entonces yo digo que son importantes las Ciencias Sociales porque enseña al estudiante a enfrentar o como a vencer diferentes obstáculos que se le presenten. E25.

Estas respuestas muestran el interés de que sus estudiantes conozcan el contexto social cercano, pero esto está planteado como una estrategia para la configuración de la convivencia, no como una pretensión de transformación social explícita. Estas características apuntan a la existencia de una tipología concreta, que retoma elementos de la anterior e intenta acercarse a un escenario de transformación desde un nivel individual.

Otros datos procedentes de las entrevistas se podrían enmarcar en la tipología No 5 (emancipatoria) y se refleja en citas como las siguientes:

Para mí es fundamental eso, entender como el proceso que, que ha tenido el hombre a través del tiempo para llegar a lo que es ahora y para entender la realidad social que está viviendo. E2.

Las ciencias sociales para mí en las ciencias sociales, el eje central es entender el hecho social como tal, entender el medio en el que ellos se desarrollan, entonces, si todas esas cosas que estamos viendo de historia les van a servir a ellos para entender esa realidad en que la se sitúan, como no verle la importancia de las ciencias sociales, o sea, verla toda esa... esa parte fundamental, en esa parte en la que nos desarrollamos no solamente como ser de un devenir sino por qué están dando los cambios ahora, porque surgen las transformaciones de cada uno. E13.

Es también que ellos se relacionen con el espacio, con las obras que ven, que empiecen a, identificar otros elementos como con el ojo, que sea también como un espejo visualizador. E14.

Estos datos reflejan que para una parte de los PeF existe un interés por ir más allá de lo evidente en el hecho histórico, y se plantean el indagar con mayor profundidad en otras dimensiones (sociales, culturales, etc.). En algunos momentos los planteamientos muestran que los PeF elaboran explicaciones causales para respaldar sus respuestas. En este sentido, la comprensión de la causalidad y el reconocimiento del contexto son planteados como requisitos para la transformación social.

4.2.1.2 Las finalidades de la enseñanza de la Historia y el Seminario Permanente de Práctica

Una de las actividades del Seminario Permanente de Práctica (SPP) estuvo alrededor de la pregunta ¿Por qué los niños y jóvenes deben aprender ciencias sociales?²⁸ En un primer momento los PeF debían dar una respuesta escrita de modo individual, y en un segundo momento una por grupos de 4 a 6 estudiantes.

Las respuestas que hacen referencia a la Historia se enmarcan en las cinco tipologías propuestas. Esto muestra que existen matices importantes en las representaciones sociales sobre las finalidades. Por lo anterior no se pueden encasillar las respuestas en la propuesta de las tres perspectivas de Habermas.

La tipología que toma como referencia la perspectiva técnica, hace énfasis en reconocer los hechos, las tradiciones y el pasado como una verdad dada por descontada. Esto se encuentra reflejado en citas como las siguientes:

Porque deben saber cómo está conformado el mundo y cómo es su funcionalidad. AS1.

Deben aprender ciencia social porque, en primer lugar, se debe conocer los antecedentes, a través del tiempo, de los procesos por medio de los cuales fue evolucionando la sociedad mundial. AS1.

²⁸ Se planteó la pregunta de esta manera porque se quería indagar en una perspectiva general de la enseñanza de las ciencias sociales.

Se debe aprender porque es una materia muy importante, donde nos enseña la historia de nuestro país y del mundo, todos los acontecimientos que marcaron nuestras culturas. AS1.

Ya que se debe conocer los diferentes aspectos para lograr incluirse a la sociedad con los diferentes contenidos y conceptos de las ciencias sociales. AS1.

Esta tipología es la que aparece en menor medida y no aparece como tal en las respuestas colectivas, lo que es coherente con los resultados del cuestionario inicial.

Un grupo de respuestas se pueden enmarcar en una segunda tipología. En ésta aparecen matices que sugieren la transición entre la perspectiva técnica y práctica. Este punto intermedio se caracteriza por centrar el interés en el reconocimiento de la tradición, el pasado y el aprendizaje de hechos relevantes, pero que incorpora como finalidad el aprender a vivir en sociedad. Esta tipología se ve reflejada en la siguiente respuesta individual:

Creo o considero que el ser humano nació para vivir en sociedad y como tal los jóvenes deben conocer cómo ha sido la evolución del ser humano en su entorno social, cuál ha sido su historia, cómo ha sido su comportamiento y su expansión por el mundo. AS1.

En las respuestas grupales esta tipología aparece una sola vez, y muestra la transición entre lo que puede ser una idea asociada a la tradición, pero introduce elementos en la dirección de señalar que son importantes para que las personas se sitúen en el mundo y aprendan a convivir. Esto se puede ver en la siguiente cita:

Para conocer los procesos históricos contextualizándolos a su realidad, para situarse en el mundo actual y así crear una identidad. AS1.

Existe un grupo de respuestas que configuran una tipología No2 -asociada a la perspectiva práctica- y que corresponde a un segundo grupo de respuestas. El interés en éstas se centra en aspectos referidos al reconocimiento de una Historia que se caracteriza por ser dinámica, en la que se refleja el lugar y el aporte de las personas.

Para comprender su realidad, conociendo su historia para relacionarla con su presente. AS1.

Porque en estas ciencias se encuentran los elementos más importantes, aquellos que dan explicación y conllevan a la respuesta del quién soy, por qué soy, son las ciencias sociales las únicas que nos pueden mostrar una clara realidad. AS1.

En las respuestas colectivas se reafirma la idea de que el conocimiento debe llevar a que la persona comprenda el contexto en que se desarrollan los hechos.

Porque es necesario comprender el presente desde el pasado para poder entender los cambios de la sociedad, y así lograr la contextualización del estudiante con el medio. AS1.

Un cuarto grupo de respuestas –las más numerosas- corresponde a una tipología No 4, que hace referencia a la transición entre la *perspectiva práctica* y *emancipatoria*. Ésta se caracteriza por la incorporación de referencias a la comprensión de los hechos históricos –se trasciende la idea del conocimiento y la linealidad-, se hace explícito el rol de las personas en la construcción de los procesos sociales, emergen ideas como cambio, continuidad, política, etc. Estas referencias hablan de una Historia próxima y se empieza a sugerir un horizonte político. Algunas citas que respaldan estos planteamientos son las siguientes:

Para encadenar su realidad con los temas y asuntos de la humanidad, para entenderse como producto de una sociedad histórica y para saberse en un espacio concreto de relaciones y flujos. AS1.

Realizar un análisis y comprender que los hechos del pasado tienen unas consecuencias en nuestro presente, busca dar respuesta a la relación hombre-medio con toda la interacción que compete en el ámbito social, económico, político, etc. AS1.

Es importante que los estudiantes aprendan las ciencias sociales para poder comprender el presente desde el pasado y comprender los cambios de la sociedad. AS1.

En la fase de grupos, las respuestas asociadas a esta tipología ya no son las más numerosas. En las colectivas se mantienen los elementos mencionados en las primeras, pero aparece con mayor énfasis las referidas al análisis de la realidad social. En ésta el aprendizaje de la Historia no está referido sólo al contenido, a su utilidad social. Esto se puede ver en la siguiente cita:

Los niños deben aprender a ubicarse en el contexto donde se desenvuelven como entes sociales, de allí pasar a comprender ese medio y el mundo, desde el plano histórico, y reflexionar acerca de su desarrollo y sus diversas problemáticas. AS1.

Un quinto grupo de respuestas se enmarcan en la tipología que sugiere la existencia de un interés porque la historia contribuya a comprender la realidad social y proporcione herramientas o ideas para su transformación. Este matiz plantea la idea de que la Historia la construyen las personas, no es un ente abstracto. Esto se puede encontrar en las siguientes citas:

Para entender y comprender los cambios que se dan en su entorno social, en su país. Esos cambios pueden ser físicos, sociales, económicos y ambientales. Es importante que asimilen dichos cambios para que no choquen con el proceso, que conozcan para que protejan y defiendan sus derechos, para que participen en las conversaciones a nivel familiar y local si es el caso, y para que contribuyan en la formación de las generaciones siguientes. AS1.

Porque es evidente la necesidad de reconocer la evolución del hombre, la sociedad, las relaciones e intereses que han mediado el desarrollo de la humanidad, interpretando la realidad social actual desde un modo crítico, propositivo, en espacio y tiempo determinado. AS1.

Para conocer su entorno social y analizarlo autónomamente, tener los criterios y las bases suficientes para resolver problemas. AS1.

En las respuestas colectivas se mantienen los núcleos como transformación, propuestas, rol de las personas. Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

Porque es evidente la necesidad de reconocer la evolución del hombre, la sociedad, las relaciones e intereses que han mediado el desarrollo de la humanidad, interpretando la realidad social actual desde un modo crítico pero propositivo, en su espacio y tiempo determinado. AS1.

Esta actividad –acerca de las finalidades-, realizada en el SPP, contribuyó a mejorar la comprensión de las representaciones sociales que tienen los PeF sobre las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Este análisis también ayudó a perfilar las diferentes tipologías que se proponen. El proceso de la actividad (respuestas individuales y colectivas) permitió ver cómo en la mayoría de los casos, las respuestas que hacen referencia a perspectivas tradicionales –unas pocas aparecieron en la fase individual- de la enseñanza de la Historia, desaparecen en las colectivas. Esto reafirma que las tipologías de las finalidades de la Historia, que se enmarcan en ésta, son las que tienen menor peso en el discurso de los PeF.

Los datos que generó esta actividad muestran que hay un núcleo de respuestas que se mueven en una tipología asociada a la perspectiva práctica y emancipatoria.

Al finalizar el Seminario Permanente de Práctica y el cuatrimestre, los PeF contestaron un cuestionario en el que se indagaba por las finalidades de la enseñanza de la Historia. A partir de las respuestas se configuró la siguiente clasificación. Los datos muestran dos tipos de cambios: reducción en el número de finalidades elegidas y la modificación del valor relativo de algunas de éstas.

Finalidades de la Historia (Cuestionario final)	Porcentaje
Comprender el presente a partir del pasado	23,6%
Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades	21,8%
Desarrollar el espíritu crítico	16,4%
Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado	16,4%
Construir una identidad colectiva	7,3%
Establecer una cronología de hechos	5,5%
Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad	5,5%
Construir saberes a partir de la lectura de documentos	1,8%
Conocer las diferentes épocas históricas	1,8%
Reconocer el patrimonio	0%
Conocer la historia nacional	0%
Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes	0%
Total	100,0%

Tabla 15. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Historia. Diciembre de 2009²⁹

Los resultados muestran la reducción en el número de finalidades asignadas a la enseñanza de la Historia (se pasó de 11 en el primero a 9 en el segundo). En esta clasificación desaparecieron las siguientes opciones: *Conocer la historia nacional*, *Reconocer el patrimonio* y *Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes*. En el valor relativo de las perspectivas hay cambios que no se pueden considerar como significativos. La perspectiva emancipatoria se mantiene en 78%. La perspectiva práctica se redujo en 1,4%, pasó del 16% al 14,6%. La instrumental redujo el número de finalidades, e incrementó su valor relativo, en el inicial fue del 6% y en la final de 7,2%.

A modo de conclusión de esta sección, se puede afirmar lo siguiente:

²⁹ La anterior tabla es el resultado de un análisis de tablas de valores relativos con respuestas múltiples.

1. El segundo cuestionario muestra que el cambio más significativo fue la reducción del número de finalidades de la perspectiva instrumental, pero no así su peso relativo. Estos resultados sugieren que las representaciones sociales acerca de las finalidades de la enseñanza de la Historia son sólidas.
2. En los datos cualitativos, los PeF hablan de la influencia del practicum en el cambio de las representaciones sociales acerca de las finalidades de la enseñanza de la Historia. Este cambio va en la línea de incorporar aspectos referidos al contexto. Esto se vio en las conversaciones informales con tres estudiantes:

Es que yo veo que a estos muchachos no les interesa la Historia, veo que a ellos les interesa como comprender que está pasando afuera, en la calle, en su barrio, como saber por qué las cosas suceden como suceden, entonces yo para que me voy a poner a insistirles con fechas y todo eso, además eso sería como seguir con la perspectiva tradicional de las ciencias sociales. E19.

Profe es que uno llega al centro de práctica con unas ganas inmensas de enseñar una cantidad de temas, que el Periodo Feudal, la Revolución Francesa, que sé yo, pero uno llega y se choca, se da cuenta que a los muchachos de ahora [actualidad] lo que les interesa son otras cosas. Yo por ejemplo me di cuenta que a ellos les gustaba más saber sobre la historia de su barrio, sobre las historias cercanas, entonces ¿si ve? Uno tiene que cambiar como todas esas ideas que traía sobre la Historia. E43.

Estas citas, que hacen referencia a la enseñanza de la Historia, muestran la existencia de procesos didácticos concretos en los PeF, algunos referidos al conocimiento científico a enseñar, a la actividad del profesor y de los estudiantes.

Las conversaciones informales muestran que el peso de las experiencias de enseñar Historia, empieza a influir sobre las representaciones sociales construidas durante la formación. Las citas sugieren que los PeF se encuentran entre la obligación de cumplir con lo planeado, las condiciones en las que desarrolla su práctica y los intereses de los estudiantes. ¿Cómo responder a esta encrucijada? Ésta es una pregunta de orden didáctico a la que la presente investigación intentará dar alguna respuesta.

4.2.2 Las finalidades de la enseñanza de la Geografía

La Geografía es una disciplina de las ciencias sociales que estudian los PeF y también forma parte del currículo de enseñanza obligatoria. Esta asignatura es enseñada por los estudiantes durante el periodo del practicum.

Los datos cualitativos muestran que la Geografía es preferida por una proporción menor de estudiantes en comparación con la Historia. Esto es interesante porque la presencia de esta área en la estructura de la titulación es igual a la Historia. La preferencia se ve reflejada en el siguiente comentario:

Yo sé que para muchos de mis compañeros la Geografía es como la hermanita menor, no la valoran como mucho, pero para mí así sea la hermanita pequeña yo la valoro mucho, a mí es el área que más me gusta, me siento feliz cuando tengo que dar la clase en mi centro de práctica. E3.

Bueno en Geografía, bueno, yo de Geografía no hablo, porque a mí pues, no soy malo para la Geografía, pero la Geografía si como que no, pues no. E19.

Es pertinente mencionar que los estudiantes que no tienen a la Geografía como el área de preferencia, la valoran como necesaria e importante en el momento de explicar la realidad social.

En el cuestionario inicial las respuestas a la pregunta por las finalidades de la enseñanza de la Geografía generaron la siguiente clasificación:

Finalidades de la Geografía (Cuestionario inicial)	Porcentaje
Analizar las relaciones entre el hombre y su medio	29,3%
Estudiar la organización del espacio por las sociedades	14,0%
Relacionar lo local y lo global	13,3%
Conocer los espacios y la geopolítica	8,7%
Identificar aspectos locacionales y de distribución espacial de la economía en los territorios	7,3%
Pensar el territorio	6,0%
Contribuir a pensar el desarrollo sostenible	5,3%
Analizar los sistemas	2,7%
Conocer el mundo	2,0%
Conocer los límites geográficos y las fronteras políticas	2,0%
Estudiar el medio	2,0%
Estudiar los diversos paisajes	2,0%
Representar el espacio	2,0%
Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa	2,0%
Conocer su país	1,3%
Total	100,0%

Tabla 16. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Geografía. Cuestionario inicial. Agosto de 2009³⁰

La clasificación de las finalidades que muestra la tabla anterior es sugerente por sí misma y para la investigación asume mayor sentido cuando se analiza la manera como se distribuyen las finalidades dentro de las diferentes perspectivas de las ciencias sociales (técnica o instrumental, práctica y emancipatoria).

A partir de lo anterior, se puede decir que la perspectiva con mayor peso es la *emancipatoria* con un valor relativo del 63,3%. Ésta se encuentra representada por las finalidades: *Analizar las relaciones entre el hombre y su medio*, *Estudiar la organización del espacio por las sociedades*, *Conocer los espacios y la geopolítica*, *Contribuir a pensar el desarrollo sostenible*, *Relacionar lo local y lo global*, y *Pensar el territorio*. La segunda perspectiva en importancia es la *práctica* con un 27,3%, e integrada por las finalidades *Relacionar lo local y lo global*, *Identificar aspectos locacionales y de distribución espacial de la*

³⁰ La anterior tabla es el resultado de un análisis de tablas de valores relativos con respuestas múltiples

economía en los territorios, Analizar los sistemas y Estudiar el medio y Estudiar los diversos paisajes. Por último se encuentra la perspectiva instrumental con un 9,3%, representada por Conocer el mundo, Conocer los límites geográficos y las fronteras políticas, Representar el espacio, Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa y Conocer su país.

4.2.2.1 Las finalidades de la enseñanza de la Geografía en las entrevistas

Esta disciplina de las ciencias sociales aparece en menor medida en los datos cualitativos (entrevistas, sesiones del seminario, etc.), debido a que los PeF que prefieren ésta son menos en comparación con la Historia, y cuando aparecen lo hacen en menor extensión y profundidad en relación con la segunda.

Los datos de las entrevistas muestran algunos matices que ayudan a comprender los resultados del cuestionario. Un primer elemento que es necesario introducir en el análisis, es que en las respuestas no se refleja un discurso específico sobre la Geografía, como área independiente –como sí sucedió en el caso de la Historia-. En la mayoría de las ocasiones los PeF hacen conexiones con la Historia. En este sentido existen respuestas que pueden ser entendidas como ciencias sociales integradas, incluso aquellas personas que dicen preferir el área. Ejemplos de lo anterior se encuentran en las siguientes citas:

Planteamiento generalista:

Es que las dos cosas son muy relacionadas, yo pienso que... desarticular ambas cosas es como... por eso es ciencias sociales, porque todas dos tienen una finalidad y la finalidad siempre es como entender el hombre, entonces pues igual... todo no se puede dar, ah, que la Geografía y la Historia, pero si una parte de una base de geografía para poder explicar el fenómeno que ocurrió ahí a partir de la Historia. E2.

Ellos ya saben luego yo al salón, ciencias sociales, Historia o Geografía, sí, entonces como que saben que la Historia y la Geografía están dentro de las ciencias sociales, pero que sin embargo las dos van de la mano, entonces me dicen lo vimos en clase de Geografía, entonces es en este lado, están viéndolo lo primero a comprender, el espacio y el tiempo, y a relacionar todo, y a que sacan conceptualmente, ah pero si esto sucedió en tal época por decir, o las leyes, la primera ley pues en sexto, la ley de la moraleja ojo por ojo diente por diente. E3.

Para tratar de comprender esto sería necesario tratar de contestar preguntas como: ¿Qué caracteriza la formación en Historia y Geografía? ¿Cómo es concebida la formación histórica y geografía en la titulación?

A partir del análisis de las respuestas sobre las finalidades de la enseñanza de la Geografía, se proponen las siguientes tipologías:

Una primera tipología derivada de la perspectiva instrumental se caracteriza por referencias a la dimensión física y descriptiva, así como a la construcción de una identidad nacional aparentemente homogénea. Esto se ve reflejado en citas como las siguientes:

Ahí es donde uno aprende a conocer este río, las primeras ciudades, que Mesopotamia, que, bueno en todo este cuento de también como parte la geografía como tal, eh la ubicación, eh, el relieve hay pasajes, hay país, hay paisajes muy lindos. E44.

La geografía empezaría estudiando por... por la nacionalidad, por el conocimiento de su territorio. E20.

Algunas de las personas que dieron estas respuestas expresaron que la disciplina no es la que prefieren. Esto influye en la concepción e interés que se tiene en la misma. A modo de síntesis se puede decir que en esta tipología –

derivada de la perspectiva instrumental- se encuentran dos elementos centrales en la geografía, que son: la dimensión física y la idea de la identidad nacional.

Una segunda tipología se derivada de la *perspectiva práctica*, se caracteriza porque las referencias a la enseñanza de la Geografía intentan integrar aspectos referidos a la convivencia en el espacio. Los datos muestran que la dimensión física no es concebida como algo abstracto, sino que está asociada a contextos específicos (el pueblo, el vecindario, etc.). También aparecen referencias a la relación que tienen las personas con el espacio. Las siguientes citas muestran referencias en este sentido:

Pero yo los puse a ver cómo esas transformaciones que se han dado en el espacio, por qué surgieron, y los puse a plasmar en esos trabajos, que ellos hicieron [...]no estamos esperando que salgan investigadores ni nada por el estilo, pero por lo menos que decir, sientan esa utilidad para la vida de ellos. E13.

La Geografía es muy importante, pues igual para todo lo de la ubicación, igual la Geografía no sólo es lo físico, la Geografía también abarca muchos campos. E20.

Para mí es importante para que ellos se sitúen y sepan dónde están parados, donde es esto, de dónde es lo otro [...] cómo a cambiado el entorno. E44.

La inclusión del contexto representa un aporte y diferenciación en relación a la anterior tipología. Esto representa una diferencia con relación al determinismo que puede estar presente en la primera tipología. La manera como emergen los aspectos asociados al reconocimiento del contexto en el que las personas viven, sugiere que en el aprendizaje de la Geografía trasciende la idea de la construcción de una idea de nación, pretende llegar a la configuración de escenarios de convivencia en el territorio.

Una tercera tipología derivada de la *perspectiva emancipatoria* surge de encontrar en los datos referencias sobre la importancia de que las personas

asuman un rol activo. Ya no se trata de que los estudiantes identifiquen las características físicas del espacio, asociadas a las del contexto, sino que se incorpora una mirada crítica, reflexiva y de transformación. Lo anterior muestra que las personas tienen un rol que cumplir en esta lógica. Estos planteamientos se ven reflejados en la siguiente respuesta:

En Geografía, en lo que sea, uno debe estar, tener la relación del espacio, de dónde está y de lo que se está desarrollando.
E2.

Las respuestas muestran que tienden a entender la relación entre la Geografía e Historia como necesaria para explicar el hecho social. Esto aparece a lo largo de los datos, lo que sugiere que no es puntual de algunos entrevistados.

Una posible explicación de la existencia de esta tipología puede estar en la influencia que ha tenido en la universidad el discurso sobre el territorio, la ecología, la geografía regional y la antropología cultural.

4.2.2.2 Las finalidades de la enseñanza de la Geografía en el Seminario Permanente de Práctica

Una de las actividades del Seminario de Práctica se desarrolló alrededor de la pregunta: ¿Por qué los niños y jóvenes deben aprender ciencias sociales³¹? La actividad consistió en dar una primera respuesta individual y luego por grupos de 4 a 6 estudiantes.

Ante la pregunta formulada, el número de respuestas relacionadas con la Geografía fueron menores en comparación con la Historia. Las respuestas se encuentran referidas al espacio y el medio. En estos datos aparecen referencias a 4 de las 5 tipologías –no hay referencia a la segunda.

En estos datos aparece una primera tipología que esta asociada a la *perspectiva práctica*, que se centra en la importancia de que los estudiantes conozcan algunos elementos geográficos, los cuales tiene como finalidad el

³¹ Se planteo la pregunta de esta manera porque se quería indagar en una perspectiva general de la enseñanza de las ciencias sociales.

resolver situaciones prácticas (ubicación espacial). En este sentido la Geografía se encuentra asociada a la identificación de los aspectos físicos o descriptivos. Esto se ve en la siguiente respuesta:

Para conocer la relación hombre y medio. Para tener un conocimiento del mundo contemporáneo. Relacionar los climas de varios países con otros. Identificar hechos y lugares del pasado con lo actual. AS2.

Las respuestas grupales se asocian a la necesidad de un conocimiento fáctico y de su utilidad práctica.

Porque las ciencias sociales son una ciencia holística que ayuda a comprender el espacio, el estudiante debe comprender su entorno, el tiempo y el espacio para desenvolverse mejor en sociedad. Desde kínder con el manejo de las distancias ya está aprendiendo Geografía y es más, desde el gateo, es por ello que se debe orientar ciencias sociales, porque más que un conocimiento útil es un conocimiento práctico. AS1.

La tercera tipología introduce la idea del rol activo que pueden tener personas en el espacio –*esto representa transición entre la perspectiva práctica y emancipatoria*. El aprendizaje no se reduce a conocer lo fáctico, sino que avanza a la idea de comprender la realidad social.

Para que sepan ubicarse en el espacio y conserven el medio ambiente. AS1.

En las respuestas colectivas que configuran esta tipología, aparece la idea de la reflexión crítica del medio y se reitera que las personas no son sólo espectadores, sino que tienen un rol que cumplir.

Los niños deben aprender a ubicarse en el contexto donde se desenvuelven como entes sociales, de allí pasar a comprender ese medio y el mundo, desde el plano histórico y

reflexionar acerca de su desarrollo y sus diversas problemáticas. AS1.

La quinta tipología (*perspectiva emancipatoria*) incorpora de manera explícita la idea de una Geografía dinámica, entendida como interacción social. En esta perspectiva la participación de las personas en el territorio es un elemento central. La Geografía no sólo es el espacio físico, sino que se hace énfasis en la transformación del territorio por parte de la sociedad. La siguiente respuesta muestra los anteriores planteamientos:

Para entender y comprender los cambios que se dan en su entorno social, en su país. Esos cambios pueden ser físicos, sociales, económicos y ambientales. Es importante que asimilen dichos cambios para que no choquen con el proceso, que conozcan para que protejan y defiendan sus derechos, para que participen en las conversaciones a nivel familiar y local si es el caso, y para que contribuyan en la formación de las generaciones siguientes". AS1.

En las respuestas colectivas, se reafirma la idea de que la Geografía es dinámica y las personas ocupan un lugar central. Es interesante ver algunas referencias cercanas al desarrollo sostenible o a la idea de futuro. Las respuestas sugieren la existencia de procesos de pensamiento crítico y propositivo.

Los datos procedentes de esta actividad confirman los resultados del cuestionario inicial y contribuyen a continuar perfilando las diferentes tipologías.

Al finalizar el Seminario Permanente de Práctica y el cuatrimestre, los estudiantes contestaron un cuestionario en el que se indagaba en las finalidades de la enseñanza de la Geografía. Las respuestas generaron la siguiente clasificación:

Finalidades de la Geografía (Cuestionario final)	Porcentaje
Analizar las relaciones entre el hombre y su medio	25,0%
Contribuir a pensar el desarrollo sostenible	12,5%
Estudiar la organización del espacio por las sociedades	12,5%
Identificar aspectos locacionales y de distribución espacial de la economía en los territorios	10,7%
Relacionar lo local y lo global	8,9%
Analizar los sistemas	7,1%
Conocer los espacios y la geopolítica	5,4%
Pensar el territorio	5,4%
Conocer su país	3,6%
Estudiar los diversos paisajes	3,6%
Conocer el mundo	1,8%
Estudiar el medio	1,8%
Conocer los límites geográficos y las fronteras políticas	1,8%
Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa	0%
Representar el espacio	0%
Total	100,0%

Tabla 17. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la Geografía. Cuestionario final. Diciembre de 2009

La tabla muestra dos tipos de cambios en comparación con el primer cuestionario. El primero está relacionado con la modificación del valor relativo de las perspectivas y, el segundo con el orden de la clasificación. En el primero al agrupar las finalidades por las perspectivas de las ciencias sociales, se encuentra que la perspectiva emancipatoria se mantiene como la de mayor peso con un 60,8%, pero reduciendo en 2,5% su valor relativo. La perspectiva práctica llega al 32,1%, aumentando en 4,8%, y, la instrumental tiene un 7,2%, lo que representa una reducción del 2,1%.

Un segundo cambio está referido al orden de las finalidades, hay algunos cambios que llaman la atención. El primero es el de la finalidad *Contribuir a pensar el desarrollo sostenible*, que incrementa su valor relativo en 5,3%. Algunas posibles explicaciones pueden ser:

- a) Durante el Seminario Permanente de Práctica se hicieron algunos planteamientos relacionados con el desarrollo sostenible y su dimensión política.

Lo anterior evidencia el papel que pueden jugar las experiencias formativas sobre en los posibles cambios en la representaciones.

b) En algunos institutos donde los PeF realizaban las practicas, habían campañas relativas al desarrollo sostenible. Esto se pudo apreciar durante las visitas a los institutos en los que se hicieron las observaciones de clase. Se observaron carteles que hacían referencia a este tema;

c) Durante los meses en los que se realizó la investigación el tema se encontraba presente en los medios de comunicación.

Las dos referencias anteriores reflejan la influencia del contexto en las representaciones sociales que tienen sobre las finalidades de la Geografía los PeF.

Otra finalidad que modifica su posición en la clasificación es la de *Relacionar lo local y lo global*. En el cuestionario final pierde peso relativo (baja un 4,4%). En las entrevistas los PeF hicieron referencias reiteradas a la importancia de que en la enseñanza obligatoria los estudiantes conozcan su entorno. En diversas ocasiones estos comentarios estaban asociados a la idea de que era un paso previo a hacer propuestas de transformación social. Esta idea se ve reflejada en el siguiente comentario:

A mí lo que verdaderamente me interesa es que el estudiante conozca su barrio, su ciudad, yo para que le voy a hablar de cosas lejanas que posiblemente no le interesen [...] es que si ellos (los estudiantes dice el profesor practicante) no conocen su realidad más cercana, cómo les va uno a pedir que se interesen por ella, cómo les va uno a pedir que hagan algo por mejorarla. E14.

A nivel didáctico esta clase de planteamientos son interesantes y cobran mayor sentido cuando se relacionan con la idea de aprovechar la cotidianidad, y la

proximidad (el barrio y la ciudad) para enseñar ciencias sociales³². Esto último apareció de manera frecuente en las entrevistas.

En los datos se muestran referencias reiteradas a lo *local*, lo que en algunos momentos se planteaba en oposición con lo *global*. Esta preferencia por lo local refleja el interés de los estudiantes para profesor por lo cercano, lo que puede sugerir la existencia de una contraposición con las tendencias en las que predomina la mirada global. Estos matices en las respuestas sugieren la importancia de realizar investigaciones sobre la relación local - global en la enseñanza de las ciencias sociales.

Los resultados procedentes del cuestionario final también muestran que dos finalidades enmarcadas en la perspectiva instrumental desaparecen de la lista (*Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa*). Esto permite pensar que con una intervención de mayor duración (en este caso representada por el SPP), esta perspectiva pueda perder peso.

A partir del análisis surge la siguiente pregunta, ¿cómo se reflejan estas representaciones en las secuencias didácticas que diseñan los estudiantes?

4.2.3 Finalidades de la educación para la ciudadana

La formación ciudadana es el eje central de la investigación, por esta razón las secciones del análisis relativas a ésta serán las más amplias.

Desde diferentes planteamientos teóricos y disposiciones legales se plantea que la formación de los ciudadanos es una de las finalidades de la enseñanza obligatoria. Para el cumplimiento de esta finalidad se propone que en el currículo se integre la formación de ciudadanos de manera transversal, pero la experiencia muestra que en muchos casos (por no decir en la mayoría), esta responsabilidad termina siendo asumida por el área de ciencias sociales, así como también está asociada a la realización de actividades como la elección de

³² Este planteamiento será abordado con mayor profundidad en la sección sobre estrategias de enseñanza.

delegado de los estudiantes, el gobierno escolar o los representantes de grupo, las cuales son asociadas como las estrategias de formación ciudadana.

La formación ciudadana en la enseñanza obligatoria en Colombia se puede decir que se materializa a través de tres alternativas:

- Como un elemento transversal al currículo, tal como lo plantea la Ley General de Educación. Con el propósito de concretar la transversalidad el Ministerio de Educación Nacional (2004 a y b) tiene el Proyecto de Competencias Ciudadanas, en el cual viene trabajando desde el año 2004.
- Con la existencia de asignaturas que abordan de manera específica el tema. Éstas pueden ser definidas por cada institución educativa desde su Proyecto Educativo de Centro. Un ejemplo de esto se da con la existencia de asignaturas como: urbanidad, cívica, democracia, etc.
- Asignándole una responsabilidad específica a las asignaturas que integran el área de ciencias sociales.

Estas tres estrategias no son excluyentes, por el contrario pueden ser asumidas como complementarias. En algunas instituciones las materializan de esta manera.

En el ciclo correspondiente al bachillerato, suele existir una asignatura que se denomina *Ciencia política*, en la que se enseñan de manera explícita algunos temas relacionados con la instrucción cívica, la democracia y la política. En la investigación se encontró que en los institutos donde los PeF realizaban la Práctica Educativa, se presentaban estas tres alternativas. Es relevante considerar lo anterior, porque el análisis realizado hasta el momento, muestra que la experiencia de la Práctica Educativa influye en las representaciones sociales.

En la estructura de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, la formación ciudadana no se aborda en un asignatura específica, pero algunos temas relacionados son tratados en materias como geopolítica, la dimensión política, cultural y ética de la educación, y por último realidades y tendencias de

la educación. A lo anterior es necesario agregarle los aportes que se hacen desde las denominadas áreas mayores como son la Historia y la Geografía, y de otras que aparecen con menor presencia como la Sociología y la Antropología.

En diferentes momentos del trabajo de campo se les preguntó a los estudiantes cómo valoraban la formación recibida en este aspecto. Por ejemplo en el cuestionario inicial estaba la siguiente pregunta abierta: ¿Cómo valora la formación recibida en la carrera sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas en la enseñanza secundaria? Las respuestas se ubican en un rango entre ninguna y excelente. Desde los que afirman haber recibido formación en este aspecto, la valoran entre regular y buena. En las entrevistas y las conversaciones informales se reiteró la pregunta (añadiendo la formación ciudadana), y las respuestas fueron en la misma línea. Los estudiantes reconocen que en algunas asignaturas se hacía referencia a aspectos relacionados con la democracia, la ciudadanía, la política, la participación, etc., pero no se les habló acerca de cómo enseñar esta clase de contenidos.

A nosotros nunca nos hablaron de estos temas, así tan directo como lo hace usted (refiriéndose al entrevistador y el Seminario Permanente de Práctica). Recuerdo que en Contexto nos hablaron de democracia o en Geopolítica, pero nada así como explícito. (Conversación informal: CI)

Durante el seminario algunos estudiantes manifestaron que tenían bajo su responsabilidad asignaturas, contenidos o actividades en los que se abordaban temas relacionados con la formación ciudadana. Para preparar las clases tomaban como referencia los textos escolares, las guías que se encontraron en los colegios o preguntaban a los compañeros. Todo esto desde el reconocimiento de que no habían recibido una formación específica al respecto, lo expresaron como un vacío en su formación.

Un ejemplo de las actividades que realizan los PeF, que supuestamente asocian con la formación ciudadana, se pueden ver en la siguiente respuesta:

O sea, que no están tan aislados, tan aislados de ese proceso, lo que pasa es que las primeras clases por allá en enero, siempre le dicen a uno: “ah listo, mire, lo que hay que hacer es gobierno escolar, gobierno” y las tres primeras o las cuatro primeras clasecitas, pero uno ve, y eso ya como que se olvida, pero ese proceso de, de, de gobierno escolar también es muy interesante hacer relaciones mucho más, mucho más amplias, mucho más globales. Por ese lado también sería una oportunidad buena. E11.

El desconocimiento de algunos aspectos relacionados con la formación ciudadana y las competencias ciudadanas, se encuentra reflejado en las respuestas a la pregunta de si conocían los estándares en Competencias Ciudadanas. El 36% dice que los conoce, el 58% que no y el 6% no responden. Del porcentaje que dice conocerlos, el 61,1%, contestó que los conoció en una clase de la universidad - este grupo de personas dijo que fue en la clase de Didáctica de las Ciencias Sociales-. El 16,7% en el lugar de práctica; el 16,7% en un medio masivo de comunicación; y el 5,6% a partir de un trabajo de la universidad. Conocer los estándares no significa que el PeF los incorpore en su práctica docente cotidiana, pero estos datos muestran en alguna forma el lugar que puede ocupar la formación ciudadana y las competencias ciudadanas, en la formación del futuro profesor de ciencias sociales.

Los resultados del cuestionario inicial sobre las finalidades de la formación ciudadana muestran que éstas se distribuyen en las tres perspectivas propuestas por Habermas (instrumental, práctica y emancipatoria). Esto a su vez, es coherente con el hecho de que en Colombia existen concepciones y prácticas de enseñanza de la formación ciudadana asociadas a las perspectivas descritas. Los resultados generaron la siguiente clasificación:

Formación ciudadana (Cuestionario inicial)	Porcentaje
Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social	16,7%
Aprender a convivir en la diversidad	16,0%
Motivar a la participación social y comunitaria	15,3%
Construir identidad	11,3%
Enseñar valores para la convivencia	7,3%
Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país	5,3%
Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos	5,3%
Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía	4,7%
Dar medios de integración social y cultural	4,7%
Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos	4,7%
Reconocer la importancia del desarrollo sostenible	3,3%
Conocer y comprender la historia política del país	2,7%
Conocer las instituciones y las leyes del país	2,0%
Desarrollar inteligencia emocional	,7%
Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio	0%
Total	100,0%

Tabla 18. Clasificación de las finalidades de la enseñanza de la educación para la ciudadanía. Cuestionario inicial. Agosto de 2009

La configuración de las finalidades muestra que la perspectiva con mayor peso es la *emancipatoria* con un 45,3%, representada por las finalidades *Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social*, *Motivar a la participación social y comunitaria*, *Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía*, *Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país* y *Reconocer la importancia del desarrollo sostenible*. La segunda con mayor peso es la perspectiva *práctica* con un 34%, y está integrada por las finalidades *Aprender a convivir en la diversidad*, *Enseñar valores para la convivencia*, *Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos*, *Dar medios de integración social y cultural* y *Desarrollar inteligencia emocional*. La perspectiva *instrumental* tiene un 20,7%, y está representada por *Construir identidad*, *Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos*, *Conocer y comprender la historia política del país*, *Conocer las instituciones y las leyes del país* y *Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio*.

Los datos y la clasificación muestran aspectos interesantes, como por ejemplo el hecho de que la finalidad asociada a los Derechos Humanos aparece en la

parte baja de la tabla. Esto es relevante porque según informes de diferentes organizaciones internacionales dedicadas a la vigilancia de éstos (Amnistía Internacional o Human Rights Watch). Colombia es uno de los países donde se violan de manera permanente. Ante esto se podría pensar que es una finalidad prioritaria para este contexto.

En los datos también llama la atención el lugar que ocupa la finalidad *Construir identidad* (cuarta posición). Este tópico tuvo una presencia reiterada en los discursos oficiales durante los últimos 8 años (correspondiente a los periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez 2002-2006 y 2006-2010). Este interés por *Construir identidad*, se materializó en diversas compañías publicitarias orientadas a “crear” o “fortalecer” la identidad nacional colombiana.

Para sintetizar, si bien la perspectiva instrumental es la de menor peso en las respuestas, la diferencia con la segunda (*la práctica*) es pequeña, comparada con las que tenían estas dos perspectivas en los resultados de las finalidades de la enseñanza de la Historia y la Geografía. En las clasificaciones de estas dos últimas hubo una tendencia mayor hacia las perspectiva emancipatoria y práctica, donde la instrumental tuvo un menor valor relativo (Historia con un 13,3% y Geografía con un 9,4%). Esta clase de hallazgos lleva a plantearse la pregunta: ¿Qué entienden por formación ciudadana los estudiantes para profesor de ciencias sociales? Esta pregunta se propone como una estrategia de indagación para profundizar en la comprensión de las representaciones sociales alrededor de ésta.

El lugar que ocupa la *perspectiva instrumental* es el reflejo de la existencia de concepciones y prácticas de enseñanza enmarcadas en tradiciones positivistas, que persisten en los sistemas educativos. Para el contexto específico de Colombia es necesario considerar la influencia de la Iglesia Católica³³ en el sistema educativo.

El peso de la *perspectiva práctica* es el reflejo de la influencia que ha tenido la psicología cognitiva en el discurso y prácticas de enseñanza en la educación obligatoria. Un ejemplo de esto son los estándares de las competencias en las

³³ Por ejemplo la influencia de prescribir normas de comportamiento personal y social.

diferentes áreas del currículo, de manera específica en las Competencias Ciudadanas.

La tercera perspectiva, la *emancipatoria*, refleja la presencia de discursos asociados al interés de formar ciudadanos comprometidos con las transformaciones sociales del país, que han recibido influencia desde la Teología de la Liberación, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y múltiples procesos de organización social que han existido en la historia de Colombia.

Antes de avanzar en el análisis alrededor de las finalidades de la formación ciudadana, es necesario hacer unas precisiones de carácter teórico y metodológico. En la investigación se indagó por las competencias ciudadanas, así como por la formación ciudadana. En un primer momento se preguntó por las competencias. En esta primera aproximación se encontró que los estudiantes no tenían claridad conceptual acerca de éstas, lo que se refleja en las siguientes respuestas:

No, yo sabía que había unas competencias para las ciencias sociales, pero como competencias ciudadanas como tal no. E3.

Competencia ciudadanas, no sé, es como tratar como los derechos del ciudadano, de los deberes, como hablar de democracia, de los líderes, de los gobernadores, del presidente, como esa materia que uno da... se llama democracia, yo lo relaciono con esa materia. E8.

Es otro nuevo, o sea, un nuevo enfoque hacia la enseñanza de las, de las ciencias sociales. E11.

Sí (las competencias ciudadanas), es mucho más avanzado porque pues al tener competencias ciudadanas se tiene que tener formación ciudadana, lógicamente, y si vamos a hablar de competencias estamos hablando ¿de qué?...de, de cómo su palabra lo dice de una carrera, a ver quién...quién...progresas más, es eso quién progresa más, y la

competencia ciudadana pues desde el punto de vista que yo la veo es que enmarca, es cómo el estudiante o cómo el ser humano va a afrontar...una realidad, netamente, puede ser una realidad laboral, puede ser una realidad. E15.

Los datos sugieren que el desconocimiento de las competencias ciudadanas es común a todas las tipologías de estudiante para profesor de ciencias sociales. Llama la atención cómo se asocian las competencias ciudadanas a diversos aspectos, como son: un nuevo enfoque de enseñar ciencias sociales, un concepto que aglutina, una competencia entre personas, entre otros.

En la investigación también se indagó sobre lo que entendían por formación ciudadana. Se encontraron respuestas contradictorias o confusas entre lo que es y su relación con las competencias ciudadanas.

[Pregunta: ¿es lo mismo la formación ciudadana que las competencias ciudadanas?] No, no serían lo mismo, o sea las competencias se, las competencias serían ¿cierto? como, como, como los logros, los logros que, que, que, que se, que se adquieren en la formación, pues para mí sería eso, o sea la formación ciudadana es, es o sea, las competencias ciudadanas es la for, es o sea los logros que deben tener la formación cierto, o que se alcanzan con la formación, si formamos los ciudadanos ellos van a alcanzar unas competencias ciudadanas, ¡cierto!, y entiendo más todo eso. E20.

¿La formación ciudadana no es alusiva al aprendizaje? E30.

Las respuestas sobre la formación ciudadana y las competencias ciudadanas muestran poco conocimiento sobre éstas. Es necesario reafirmar que el conocimiento de un concepto teórico no significa su incorporación en las prácticas de enseñanza, pero sí es un requisito para pensar en sus posibilidades didácticas y llegar a enseñarlo. Esto asume mayor sentido si el contexto lo plantea como una necesidad, tal como lo expresan dos estudiantes:

Lo escuché ¡hablar!, en una reunión en el colegio la primer semana que uno llega allá, antes de iniciar las clases que son pues, eso ya lo llaman es que los micro centros. E20.

Los utilicé [refiriéndose a los estándares en competencias ciudadanas] para hacer el ajuste a la malla curricular del área. E2.

Estos datos muestran la existencia de confusiones entre lo que entienden por formación ciudadana y competencias ciudadanas. Esto llevó a que se abordara de manera explícita esta diferencia en el SPP.

4.2.3.1 La formación ciudadana y el Seminario Permanente de Práctica

El eje del Seminario Permanente de Práctica fue la formación ciudadana³⁴. En él se realizaron diferentes actividades y emplearon estrategias que permitieran obtener información, para así identificar y comprender de una mejor manera las representaciones sociales sobre la formación ciudadana. Las actividades y estrategias se encontraban delineadas desde el inicio del seminario, pero se fueron precisando en la medida que este se iba desarrollando.

A partir de las respuestas dadas por los PeF a las preguntas por las competencias ciudadanas y la formación ciudadana, surgió la siguiente pregunta: ¿Qué entienden por ciudadanía y participación los estudiantes de profesor de ciencias sociales? La anterior pregunta se abordó de manera específica en la quinta sesión del SPP. Las respuestas que dieron ayudan a ampliar la comprensión sobre lo que entiende por formación ciudadana éste grupo de PeF.

Para tratar lo qué entendían por ciudadanía y participación, se les pidió que escribieran de manera individual qué entendían por ciudadanía y participación. En un segundo momento se planteó una socialización de las respuestas. El tercer momento consistió en una presentación acerca de diferentes definiciones

³⁴ Como se presente en el apartado referido a la Seminario Permanente de Práctica.

de cómo se entendía la ciudadanía y la participación desde las perspectiva liberal y comunitarista. El cuarto momento –y final- consistió en volver a definir por grupos lo qué entendían por los mismos conceptos. Algunos ejemplos de respuestas a esta actividad, están en la siguiente tabla:

Respuesta Individual e inicial	Respuesta grupal y final
<p><i>“Capacidad que tiene toda persona mayor de 18 años de obtener su cedula y poder elegir y ser elegido, además de poder demandar cualquier decisión ante la ley”</i></p>	<p><i>“Personas que hacen parte de una sociedad, se integran a ésta a través de instituciones establecidas. Registraduría”.</i></p>
<p><i>“Hace parte de una nación legalmente, es decir cumplir con unos requisitos que son prescritos por la ley, en cuanto a edad, estadía, labor y cada nación-Estado corporativo tiene reglas y leyes que no implican a otros países”</i></p>	<p><i>“Conjunto de personas que conviven y se desarrollan conjuntamente”</i></p>
<p><i>“Conjunto, grupo, sociedad, que son participantes y activos en un territorio específico”</i></p>	<p><i>“Entiendo que es el rol que el individuo toma en la sociedad, su responsabilidad en los procesos democráticos”.</i></p>
<p><i>“Identidad que tiene cada integrante, de un territorio y un contexto social y está sujeto a una serie de normas y leyes propuestos y establecidos por un estado”</i></p>	<p><i>“Se centra en el reconocimiento de libertades y con la búsqueda del bien común no solo individualmente, sino también por medio de la participación”</i></p>

Tabla 19. Respuestas a la pregunta ¿Qué entienden por ciudadanía? Octubre de 2009

Respuesta Individual e inicial	Respuesta grupal y final
<p><i>“Poder ser elegido y elegir dentro de una sociedad”</i></p>	<p><i>“Derecho de un ciudadano a participar activamente en una sociedad”</i></p>
<p><i>“Es el proceso por el cual el individuo se hacer parte activa de la sociedad, demuestra que tiene voz y voto en los procesos democráticos”</i></p>	<p><i>“Participar es estar activo en la democracia y sus funciones”</i></p>
<p><i>“Es la forma voluntaria y consiente de actuar, sobre ciertas actividades ciudadanas. Ejemplo, el voto ciudadano, elecciones políticas”</i></p>	<p><i>“Ente activo en la sociedad ya sea individual o socialmente”</i></p>
<p><i>“Es la habilidad que tiene un individuo de expresar sus emociones,</i></p>	<p><i>“Participación ciudadana democrática que vinculen medios de asociación y conformación ideológica de partidos que repercuten mediante acto legislativo congreso, senado, cámara de representantes, el pueblo con sus</i></p>

<i>pensamientos y reflexiones frente a algo”</i>	<i>intereses y exposición ante los mismos de sus necesidades”</i>
<i>“Opinar sobre algo, un acontecimiento, dar un punto de vista sobre un tema a debatir”</i>	

Tabla 130. Respuestas a la pregunta ¿Qué entiendo por participación? Octubre de 2009

Las anteriores respuestas permiten valorar las representaciones alrededor de la ciudadanía y la participación. Los datos muestran que son diversas y se mueven desde referencias a lo instrumental hasta la transformación social como fin. En relación con el apartado anterior, y en los dos casos, ciudadanía y participación, hay una incorporación de referencias a la transformación social, lo que se puede asociar a la influencia del SPP, ya que éste fue un aspecto que se abordó durante el seminario.

Estas respuestas llevan a pensar en unas posibles tipologías que pueden estar entre la lógica instrumental y la transformación social.

A partir de la cuarta sesión del SPE, y la realización de las otras actividades del trabajo de campo (grupo focal, observaciones de clase, conversaciones informales, etc.), se le empezó a dar mayor relevancia a la categoría formación ciudadana en comparación con la de competencias ciudadanas, porque se consideró que la primera es más amplia y pertinente, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales.

Antes de continuar con el análisis de los datos de las entrevistas, se hará una aproximación a las tipologías, con el propósito de concretarlas y tener marcos de referencia para los siguientes apartados del análisis.

En las secciones referidas a las finalidades de la enseñanza de la Historia y la Geografía, se han proporcionado algunas ideas sobre posibles tipologías. Estas ideas se pueden concretar de la siguiente manera:

- Tipología 1. Las ciencias sociales deben hacer un reconocimiento del pasado y del espacio físico; para el primero asociado a la tradición, para el segundo como el lugar donde se vive. En los dos casos las personas

son quiénes reciben la influencia de éstas. En términos de las perspectivas propuestas por Habermas, corresponde a la *instrumental*.

- Tipología 2. En las ciencias sociales se reconocen elementos provenientes del pasado y del espacio físico, los cuales se asocian con la necesidad de configurar espacio de convivencia entre personas y grupos sociales. En los planteamientos que sustentan esta tipología, se hacen referencias a valores provenientes del pasado. Esta descripción sugiere la existencia de una transición entre la perspectiva *instrumental* y la *práctica*.
- Tipología 3. Las ciencias sociales muestran un marcado interés por que las personas reconozcan el pasado y el espacio físico. Desde este reconocimiento, las personas construyen los valores que necesitan para configurar espacios de convivencia. En términos de Habermas es lo que estaría más próximo a la *perspectiva práctica*.
- Tipología 4. En ésta la explicación del pasado y el espacio se hace desde el reconocimiento de elementos propios del contexto. Los valores para la convivencia empiezan a ser razonados y, si es necesario, contextualizados.
- Tipología 5. En las ciencias sociales el pasado y el espacio son explicados como una construcción social y cultural. La intervención de las personas para la transformación social aparece de manera explícita y es un medio para mejorar las condiciones de vida.

Esta primera aproximación a unas tipologías tiene un carácter de provisionalidad. Al finalizar esta sección se espera tener un conjunto de planteamientos con mayor profundidad y precisión, y donde se incorporen aspectos relativos a la formación ciudadana.

4.2.3.2 Las representaciones sobre la formación ciudadana en las entrevistas

En las entrevistas se preguntó de manera explícita por las finalidades de la formación ciudadana y las competencias ciudadanas³⁵. Las respuestas acerca de esto se analizaron tomando como referencia las respuestas de los PeF y la definición previa de las tipologías.

A partir de lo anterior, los PeF entrevistados se pueden clasificar de la siguiente manera:

Tipología	Nombre tipología	Número de personas
1	Los cartesianos	2
2	Transición	2
3	Los humanistas	7
4	Transición	5
5	Los políticos	3
Total		19

Tabla 141. Distribución de las personas entrevistadas por topologías

La clasificación muestra un mayor peso de la tipología No 3 –que se empezará a denominar *los humanistas*, o aquellas personas interesadas en fomentar valores para la convivencia. Estos resultados son diferentes a la clasificación por perspectivas, generada con los datos del cuestionario inicial. En éste la perspectiva emancipatoria tuvo el mayor peso. Estos resultados no deben ser considerados como una contradicción entre las perspectivas y las tipologías, sino como un complemento que contribuye a la comprensión didáctica de las representaciones sociales, porque las entrevistas proporcionan mayor riqueza informativa.

La diferencia en las tendencias entre los datos cuantitativos y cualitativos, muestra dos aspectos importantes: el primero relacionado con las diferencias que pueden existir entre lo enunciado (información del cuestionario), y lo sentido y posiblemente razonado (información de las entrevistas); el segundo, la

³⁵ Es necesario indicar que en este punto de la investigación al encontrar que los estudiantes practicantes no tenían claridades conceptuales sobre lo que eran las competencias ciudadanas y la formación ciudadana (y no se había abordado el tema el Seminario de Práctica), los conceptos se utilizaron de manera indistinta. Se tomó esta decisión al percibir que a los estudiantes se les dificultaba explicar cada uno y como tal identificar las posibles similitudes o diferencias.

pertinencia de la información cualitativa en las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, porque ésta centra su interés en tratar de comprender los procesos que rodean la enseñanza del área y no sólo en los resultados.

La dispersión de los datos en las tipologías muestra que las respuestas son más diversas de lo que el cuestionario refleja. Lo anterior no significa que metodológicamente se deba renunciar a los cuestionarios como técnica de recolección de la información, sino que evidencia la necesidad de consolidar modelos mixtos, como lo han demostrado diferentes investigaciones realizadas en los grupos de investigación de la Unitat de Didàctica de las Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Las tipologías emergen como una alternativa que permite obtener mayores niveles informativos de los datos, así como ampliar las posibilidades de análisis. En este sentido, los datos cualitativos también sugieren que en el paso de los enunciados generales a planteamientos específicos, existen una serie de procesos o decisiones, que confirman los planteamientos de Chevallard (1998) sobre la transposición didáctica, en este caso referida a la formación ciudadana.

Los datos cualitativos muestran matices, permiten que emerjan y dan sentido a las tipologías y, en este espectro, reflejan el peso que tienen en las representaciones sociales cuatro conceptos o categorías: el comportamiento individual, las actitudes, los valores y la convivencia. La presencia de referencias a los valores muestra la centralidad que ha tenido el discurso de la educación en valores y la convivencia en el contexto colombiano. Una lógica que ha acompañado esto, está en que para un grupo numeroso de personas los problemas del país se podrían resolver a partir del aprendizaje de valores para la convivencia, lo que va acompañado de la ausencia de una explicación contextual o, si se quiere, más política.

En relación a la realidad descrita en el párrafo anterior, es importante añadir la influencia significativa de la psicología cognitiva en la enseñanza obligatoria, que en los últimos 8 años se materializó a través de la concepción e implementación de los estándares de las competencias para todas las áreas del currículo. Los estándares se encuentran en la lógica de que todos los aprendizajes se pueden medir y clasificar.

En el caso de los estándares de las competencias ciudadanas, éstos parten del supuesto de que los problemas de violencia del país se deben a falta de formación ética y moral, para la toma de decisiones de las personas. En este sentido es necesario formarlos para esto. Estas propuestas se mueven en la línea teórica derivada de planteamientos de Kolberg y Gardner, y se apartan de la explicación contextual y política del país. Esta concepción de las competencias ciudadanas como lo proponen Hoyos³⁶ (2006) y Restrepo³⁷ (2009) corresponde a una idea de ciudadanía “neutra”, fuera del debate político y del espacio público.

En relación con lo anterior, en la experiencia personal en procesos de formación del profesorado³⁸, en temas de competencias ciudadanas y formación ciudadana, era habitual escuchar a los PeF y profesores en activo plantear que parte del origen de los problemas de convivencia en la sociedad y la escuela, en Colombia, se debe a que los estudiantes no entendían el concepto del respeto hacia los demás³⁹. Bajo este planteamiento, se asocia que al no conocer o comprender el concepto no se puede incorporar en la vida cotidiana. Estas representaciones que tienen los profesores titulares de las instituciones educativas, forman parte del contexto en el que los PeF realizan su práctica y como tal pueden influir en las representaciones de los últimos.

Los datos cualitativos referidos a la formación ciudadana –al ser el eje de la investigación-, permiten perfilar mejor las tipologías, éstas a su vez permitirán profundizar en el análisis de las mismas. En este apartado del análisis –y a diferencia de las secciones de Historia y Geografía-, una propuesta de tipologías se ha empleado desde el comienzo.

³⁶ Este filósofo político en una conferencia sobre la formación política en el encuentro “La participación de los Jóvenes en el Fortalecimiento de la Ciudadanía y la Democracia”, celebrado en la Bogotá en febrero de 2006, expresó que el Proyecto de Competencias Ciudadanas respondía a esta concepción.

³⁷ Este sociólogo fue entrevistado durante el trabajo de campo. Considera que el Proyecto de Competencias Ciudadanas se encuentra en esta lógica. Esta persona ha sido una de las que ha trabajado en el desarrollo de propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales.

³⁸ El doctorando trabajó durante 8 años en el diseño, coordinación e implementación de procesos de formación inicial y permanente del profesorado en temas relacionados con la educación en valores, las competencias ciudadanas y la formación ciudadana en Colombia, también integró el Consejo Nacional Asesor del proyecto de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005 - 2006)

³⁹ Esta idea es replicable para todos los valores

La primera tipología está asociada al reconocimiento de la tradición y el espacio físico. En términos de la formación ciudadana, las respuestas o comentarios indican que estas personas, deben asumir las normas establecidas a nivel social y legal. La siguiente cita muestra los referentes que se guían bajo esta lógica:

...enseño también urbanidad. Entonces ha sido muy chévere [Pregunta: ¿y qué temas trabajas en urbanidad?] .Yo he trabajado de todo [...] he trabajado desde la Constitución política, los derechos del niño, eh...las organizaciones, pues la ONU, he trabajado lo de la ciudad en sí, estoy trabajando las normas de Carreño y ahora estoy trabajando el espacio público, bueno. E13.

La anterior referencia muestra cómo en un instituto de enseñanza pública existe una asignatura denominada “urbanidad”⁴⁰, y como para su materialización se guía por el libro conocido como “Manual de Urbanidad de Carreño”⁴¹. Este libro es el reflejo de una perspectiva donde el eje es el respeto de las tradiciones, la obediencia a los superiores y las normas establecidas. Bajo la perspectiva de la urbanidad, se considera que el aprendizaje de deberes y derechos, es necesario y suficiente para generar buenos ambientes de convivencia. En esta lógica se encuentra ausente la posibilidad de reflexión sobre la norma.

La segunda tipología corresponde a aquellos estudiantes que asocian la formación ciudadana -así como la ciudadanía- con una perspectiva instrumental del aprendizaje. En ésta el interés por el buen comportamiento continúa teniendo peso, pero a esto se le añaden algunas ideas referidas a la educación en valores. En los planteamientos aparece el contexto como un aspecto a ser considerado en la formación, lo que representa una diferencia con la anterior

⁴⁰ Esto refleja lo planteado en los primeros párrafos de este apartado en los que se hizo referencia a las estrategias que emplean los institutos para materializar la formación ciudadana.

⁴¹ Que tiene como nombre completo: *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales, precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*. Este libro tuvo una amplia difusión durante el siglo XIX y XX, y fue utilizado como texto en la enseñanza obligatoria hasta la década de 1970.

tipología. Para estas personas la formación ciudadana está asociada con la idea de una educación cívica, centrada en los buenos comportamientos y no con valores. Los anteriores planteamientos se pueden ver reflejados en la siguiente cita:

[me interesa que] asuman nociones por lo menos desde donde surgió el civismo o qué es cívica, por decir, cómo se practica hoy en día la cívica, para qué sirve la cívica, que elementos tiene la cívica, qué me hace decir que, que hay civismo por lo menos en una nación... Cuando hablamos de competencias ciudadanas, pienso más en todo el sentido de cómo uno como ciudadano debe aprender a compartir con el otro y tener esa habilidad para tolerar, para compartir, para saber entender el otro, para muchas cosas dentro de lo que es ser uno ciudadano, ¿cierto? Que no existe ahí. Con decirte que la semana pasada hubo dos peleas de niñas, agarradas completamente por bobadas, para uno en este caso sería bobadas, para ella eso era horrible. E3.

En la respuesta anterior no hay una referencia a las finalidades, pero la profesora pretende dar una explicación histórica de lo que podría entenderse por comportamiento cívico y sus implicaciones sociales. La cita a su vez sugiere el peso que puede tener la tradición, así como la necesidad de buscar alternativas a la solución de los conflictos. En esta tipología se integran tradición, buen comportamiento y convivencia.

En la tercera tipología (tiene el mayor número de personas), el núcleo de la finalidad es la búsqueda de una convivencia social a partir de determinados valores. Los datos sugieren que se debe formar a las personas en normas, valores y actitudes. El conflicto es comprendido como una disonancia entre la concepción y la práctica de los valores, lo que debe ser solucionado a través de mecanismos que las personas deben aprender. Cuando la realidad del contexto social emerge lo hace para explicar el conflicto en términos de convivencia. Esta tipología podría ser entendida como una aproximación a una dimensión política, pero los valores son concebidos en términos de actitudes y comportamientos.

Las Competencias Ciudadanas corresponden a esta lógica. Esto puede ser entendido como el reflejo de la influencia de la psicología cognitiva. Esta tipología se refleja en respuestas como las siguientes:

Eso es competencia, y es como algo que le compete a uno como ser humano, la relación interpersonal, la relación con los otros, la buena o mala relación, que uno maneje con los demás. E19.

Formar ciudadanos no tanto como lo dice la constitución, cuando dice que ciudadanos, personas como quien dice muy obedientes, personas que yo voy a, a decir que van a madrugar todos los días, que no van a, a robar, porque pues obviamente es, se los inculco, por que robar, pues, me parece terrible, pero también les inculco otros valores que para la gente están perdidos hoy en día, decir mentiras. E49.

El peso de esta tipología en relación a las otras muestra la importancia que se le otorga al discurso y las prácticas asociadas a la educación en valores. Lo anterior lleva a pensar que ante la poca formación en aspectos relacionados con la educación para la ciudadana, el discurso de los valores puede ser un lugar común, que llena de alguna manera este vacío, aunque puedan representar enseñanzas diferentes.

La cuarta tipología corresponde al interés de formar en valores para la convivencia, pero en este discurso se evidencia algún matiz político. En sus respuestas hay alusiones al territorio, las desigualdades sociales, a los deberes y derechos como ciudadano. Esta aparente ambigüedad entre lo que aparenta ser un énfasis en los valores y un enfoque más político se refleja en expresiones como las siguientes:

Entonces es lo mismo, y no solamente la formación ciudadana habla de modales, es saber por ejemplo conocer el país, porque ser ciudadano no es solamente que yo me porte bien en la calle, respete ciertas normas de tránsito esto y lo otro, pero también tengo que conocer los derechos y también tengo

que conocer que, los deberes, porque eso es ser un ciudadano. E15.

Cómo el ciudadano por medio de esas acciones sociales se reconoce a sí mismo y puede marcar como ese territorio, pues es como yo lo veo así. Entonces están súper relacionadas, la identidad marca ese habitar, y si el ciudadano tiene unas normas específicas en ese territorio tiene que, como un entramado ahí de redes, tienen que conectarse. E43.

Referencias como las anteriores -así como lo que no se dice- sugieren que esta tipología es una transición entre la perspectiva *práctica* y *emancipatoria*.

La quinta tipología corresponde al grupo de respuestas que se caracterizan por las referencias explícitas y reiteradas a aspectos políticos, y de cómo la formación ciudadana puede tener este horizonte. En las repuestas aparece el interés de formar un ciudadano comprometido con la realidad social cercana y lejana, con la participación en organizaciones sociales y con el Estado -esto sugiere el conocimiento de aspectos referidos a la instrucción política –, como es la organización del Estado y el gobierno. Para lograr esto es necesario el desarrollo del pensamiento crítico y asumir compromisos en la transformación de la realidad social, lo que lleva implícito procesos de participación y movilización social. Esta tipología en términos de Freire se puede denominar como los *militantes políticos*. Estos planteamientos se encuentran reflejados en las siguientes citas:

Tendría que ver con... con... mucho más con la parte de las... mucho más centrado hacia el Estado, ¿cierto? Hacía que nosotros ¿qué relación tenemos con el Estado? Y el Estado qué es lo que nos, nos... influye las decisiones, que se toman desde esa parte la decisiones que nos afectan a nosotros. E11.

A mí me interesa que el estudiante analice, interprete, argumente y asuma posturas críticas frente a los hechos sociales, que no se quede callado, que proteste. E26.

Una posible explicación de la existencia de esta tipología puede estar en que en la formación en Historia existe un alto reconocimiento a la perspectiva interpretativa, ya sea marxista y desde la Escuela de los Annales. Según los estudiantes los profesores universitarios que representan esta tipología les hacen pensar en el por qué de los hechos sociales y no sólo en la comprensión cronológica de los mismos.

Los datos muestran que existe un espectro amplio de finalidades de la formación ciudadana. Esto puede ser entendido como la ausencia de una formación específica en el tema, por tanto las respuestas de los PeF son hechas desde el sentido común como ciudadanos, a partir de lecturas, aportes desde las disciplinas de formación (Historia y Geografía), o las exigencias de la práctica.

Los datos sugieren que las ambigüedades, no respuestas, vacíos y rupturas existentes en los datos, son producto de un bajo nivel de formación política y de aspectos asociados a la formación ciudadana, como ciudadanos y futuros profesores. Lo anterior forma parte de las inercias propias de la enseñanza obligatoria en Colombia. Un estudio del Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2008) planteó como una de las conclusiones que los colombianos tienen una baja formación política. Esto es coherente con los resultados de la prueba internacional, la International Evaluation of Education Achievement (IEA). En otras palabras los futuros maestros son el reflejo de la sociedad en la que se han educado. Ante esto nos encontramos en un escenario surrealista, como metáfora podríamos decir que un ciego enseña a leer la realidad social a alguien que empieza a ver la luz.

En los datos emerge de manera transversal que a las personas entrevistadas les interesa pensar más en dimensiones sociales que políticas, entendido lo social como el contexto en el que el viven y conviven. La política es asociada con partidos políticos, corrupción y ven al Estado como algo lejano, que no logra resolver las necesidades individuales y colectivas.

Los datos también sugieren que a estos estudiantes para profesor les interesa el desarrollo personal y social, y sin presencia de las instituciones del Estado. Ante esto surge la pregunta: ¿Cómo pensar en el funcionamiento de una

democracia con ausencia de la interacción de los ciudadanos con el Estado?
¿Cómo formar ciudadanos bajo esta perspectiva?

Los estudiantes que participaron de la presente investigación pueden corresponder a lo que Ospina (2000) denomina: “*Dónde está la Franja Amarilla*”. Según este filósofo ésta es una franja de ciudadanos interesados en construir una sociedad más sólida, incluyente, democrática, etc. Este segmento de la población se encuentra en una franja que existe entre el Estado y la ilegalidad, esto no representa la existencia de comportamientos al margen de la ley, sino la sensación de que el bienestar social se lo deben asegurar a través de la participación en organizaciones sociales, pero sin presencia del Estado. Si los futuros profesores de ciencias sociales se ubican en esta lógica, ¿cómo materializarán la formación de ciudadanía estos futuros profesores? Es una pregunta que la presente investigación seguramente no podrá responder, por tratarse de un proceso de varios años.

En el Seminario Permanente de Práctica se realizaron tres sesiones dedicadas a la formación ciudadana y las competencias ciudadanas⁴². Al finalizar los PeF contestaron un cuestionario final⁴³, en el que se indagó por las finalidades de la formación ciudadana. A partir de las respuestas se configuró la siguiente clasificación:

⁴² Éstas fueron explicadas en el apartado correspondiente al Seminario Permanente de Práctica.

⁴³ Es pertinente señalar que una parte del grupo de estudiantes que contestaron el seminario llevaban ocho meses realizando la Práctica y otra parte cuatro.

Finalidades de la Educación para la Ciudadanía (Cuestionario final)	Porcentaje
Motivar a la participación social y comunitaria	19,3%
Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social	19,3%
Aprender a convivir en la diversidad	12,3%
Enseñar valores para la convivencia	10,5%
Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos	10,5%
Construir identidad	8,8%
Conocer las instituciones y las leyes del país	5,3%
Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos	5,3%
Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país	3,5%
Dar medios de integración social y cultural	3,5%
Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía	1,8%
Reconocer la importancia del desarrollo sostenible	0%
Desarrollar inteligencia emocional	0%
Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio	0%
Conocer y comprender la historia política del país	0%
Total	100,0%

Tabla 22. Clasificación de las finalidades de la educación para la ciudadanía. Cuestionario final. Diciembre de 2009⁴⁴

En esta clasificación la *perspectiva emancipatoria* tiene un 43,9%, lo que significa que pierde peso relativo (-1.4%), porcentaje que puede ser valorado como poco significativo. La *perspectiva práctica* llega al 36,8%, que representa un aumento del 2,8%. La *perspectiva instrumental* llega a un 19,4%, que es una reducción del 1,3%. Los resultados finales invitan a mirar más allá de los valores relativos. Los cambios en el peso –aunque pequeños- de cada perspectiva pueden ser asociados a la influencia del seminario.

También hay cambios en la configuración de la clasificación. Un primer cambio es la reducción del número de finalidades. De la lista desaparecen 3, que son: *Desarrollar inteligencia emocional*, *Conocer y comprender la historia política del país* y *Reconocer la importancia del desarrollo sostenible*.

En el orden de clasificación existen dos cambios que pueden ser valorados como significativos. El primero de ellos referido a la posición que ocupa la

⁴⁴ La anterior tabla es el resultado de un análisis de tablas de contingencia con respuesta múltiples

finalidad *Motivar la participación social y comunitaria*, que en el segundo cuestionario llega a la primera posición (en el primero se encontraba en la quinta). Esto puede ser leído como una influencia directa del Seminario Permanente de Práctica, en el que se hizo énfasis en este aspecto. La finalidad *Construir identidad*, redujo su valor relativo en 2,5%, y pasó de la cuarta a la sexta posición. Estas dos modificaciones, así como la manera como se distribuye las perspectivas en la clasificación, llevan a pensar en la existencia de cambios derivados del seminario.

Otro aspecto interesante es la posición que ocupa la finalidad asociada a los Derechos Humanos, que sólo modifica su valor relativo en +0,5%. ¿Por qué no se valora con mayor significancia? Este tema apareció en una entrevista. La persona que hizo referencia a éstos, dijo que lo había aprendido a partir de su participación en la Cruz Roja, organización en la que el estudiante ha participado en proyectos de atención a los desplazados del conflicto interno. Este hecho pone de manifiesto la influencia de otros escenarios y organizaciones diferentes a la universidad en la formación política de los estudiantes.

En la comparación de las clasificaciones de las finalidades hay un cambio que llama especialmente la atención. La opción *Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía*, modificó su posición y peso en la lista –pasó de la posición 8 a la 11, en la primera tuvo el 4,7% y en la segunda el 1,8%. ¿Cuáles son las razones de estas modificaciones? Esta pregunta de momento no podrá ser contestada, los datos cualitativos nos mostraron algunas ideas en este sentido.

Los posibles aportes que generó el Seminario Permanente de Práctica⁴⁵ en el cambio de las representaciones que tenían sobre la formación ciudadanía, se reflejan en citas como la siguiente:

Con el seminario entendí una cosa y, es que no es dar ciencias sociales por darlas, sino que ellos le ven la utilidad social al cuento, de que ellos pueden ser personas agentes de cambio, eso antes no lo había entendido muy bien. E18.

⁴⁵ Este tema será abordado con mayor profundidad en el apartado destinado para esto.

Como lo mostrará el análisis de los datos cualitativos, faltaría indagar de manera sistemática qué sucedió después del seminario. Los datos cuantitativos y las conversaciones informales sugieren la existencia de cambios en las representaciones sociales sobre la formación ciudadana.

En el cuestionario final se introdujo una pregunta abierta acerca de lo que entendían por formación ciudadana y competencias ciudadanas. Las respuestas evidencian que los estudiantes lograron comprender qué era lo primero, pero no sucede lo mismo con las segundas. También se pueden apreciar algunas diferencias y relaciones entre éstas. El anterior planteamiento se ve en respuestas como las siguientes:

Formación ciudadana es: la preparación que tengo frente a mi comunidad y cómo yo apporto a la integridad social por medio de un buen desarrollo humano. CF4.

Competencias ciudadanas: son como el conjunto de características y conocimientos de habilidades de aprendizaje y desarrollo del individuo que lo lleva a un fin como el buen desarrollo en el aula de clase, a desarrollar proyectos y tener buenas relaciones con su alrededor y con la comunidad. CF4.

Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, cognoscitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente, en la cual todos los agentes participen de forma activa y se llegue a la resolución adecuada de cualquier conflicto. CF24.

[La formación ciudadana] tienen que ver con la formación de hombre para poder vivir en sociedad, actuar de una forma adecuada, llevando a desarrollar competencias que le conduzcan a la resolución adecuada de conflictos, lo que generaría la creación de una sociedad democrática, dirigida

por el respeto y en la cual haya una participación activa de los ciudadanos. CF24.

Las respuestas del cuestionario final sobre lo que entienden por formación ciudadana y competencias ciudadanas del cuestionario final muestran cambios significativos con las respuestas de la fase de entrevistas, en que fueron ambiguas, no lograban identificar o concretar una idea, y tampoco establecer diferencias o similitudes. En el cuestionario final las respuestas permiten visualizar algunas ideas concretas como son convivencia, compromiso con la sociedad, participación, etc.

Estos hallazgos insinúan la pertinencia de la formación específica de los PeF en aspectos referidos a la enseñanza de la ciudadanía, la democracia, la política, etc. A su vez permite discutir la idea de que la formación política emerge como resultado de los aportes de la Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología, entre otras. Esto no significa que la Historia o la Geografía no generen aportes en este sentido; pero muestra que en la formación inicial del profesorado los contenidos asociados a la formación democrática deben ser abordados de manera explícita.

La formación ciudadana es una necesidad social y educativa, y la didáctica de las ciencias sociales deben ser importantes en este sentido. Pensar en qué estrategias son las más adecuadas para formar a los futuros profesores de ciencias sociales es un debate abierto, y la presente investigación pretende generar algunos aportes.

Al terminar el seminario, algunos estudiantes plantearon la necesidad e importancia de ampliar sus conocimientos sobre estos temas, lo que se ha materializado en la posterior comunicación que se ha mantenido con algunos de ellos.

4.2.3.3 Las finalidades en los cuadernos de diseño de las clases

Una de las fuentes en las que se esperaba visualizar la manera como se reflejan las finalidades, son los cuadernos en los que se registran el diseño de

las clases. En esta fuente documental aparecen enunciados que se asemejan a un conjunto inconexo de datos. Esto tal vez se puede explicar a partir de la valoración que hace la mayoría de estos documentos, según los PeF: *“lo hacemos por cumplir”, “no le vemos una finalidad, eso es rellenar y rellenar hojas”*. Una estudiante manifestó que el diseño de la clase es un momento importante del proceso de enseñanza – aprendizaje, pero al indagar en su cuaderno de planificación se encontró que lo consignado era igual que lo plasmado por aquellos estudiantes que no valoraban la planificación de la clase como algo productivo.

Ante la situación descrita en el anterior párrafo se puede concluir que el rendimiento informativo de esta fuente es bastante limitado, dado que la información consignada en los cuadernos de diseño de la clase tiende a reproducir esquemas para cumplir con la demanda del tutor, por lo que no corresponden al convencimiento de la utilidad de la misma. Las respuestas de los PeF que hablan de la ausencia de sentido de la planificación, se explican desde la incertidumbre que genera la realidad de la práctica:

Es que uno llega allá con todo súper bien planeado y de un momento a otro se le desbarata todo, entonces yo no sé para qué planear, hay que llegar con los temas claros, que uno no se vaya a enredar en una explicación, pero eso de planear creo que no sirve para nada. E14.

Estas referencias a la planificación plantean la necesidad y urgencia de proponer acciones que tiendan a clarificar y comprender lo que sucede en este nivel. Es a partir de su conocimiento y comprensión que se podrán proponer acciones para mejorar este aspecto de la formación y experiencias iniciales de los PeF.

CAPITULO 5.
LA PLANIFICACIÓN, LAS ESTRATEGIAS PARA
LA ENSEÑANZA Y LA CLASE

5.1 La planificación y las estrategias de enseñanza

En la investigación en didáctica de las ciencias sociales uno de sus ejes o fuente de información es la clase. Ésta representa el espacio y tiempo en el que se pueden ver reflejadas las representaciones sociales que tienen los PeF, sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Estos elementos, configuran un conjunto de relaciones que es necesario intentar desvelar, para así aproximarse a comprender la “caja negra” que es la formación para la enseñanza de las ciencias sociales.

Como se mostró en el marco teórico, diversos autores señalan que la clase no se limita al tiempo definido en el horario de la institución, sino que es el resultado de una serie de actividades que se puede delimitar al menos en 3 momentos: el diseño, la clase y la reflexión sobre la práctica. Este último concepto se incorpora si se trata de un profesor que reflexiona sobre lo que sucede para mejorar la enseñanza.

Esta investigación tiene como eje central la formación ciudadana. Ante esto se espera en este apartado abordar de manera específica la práctica de enseñanza en la formación inicial del profesorado. En el trabajo de campo no se pudo realizar una indagación sólo para esta área, porque se encontró que eran pocos los PeF que tenían responsabilidades en este tipo de asignaturas, y, quienes las tenían se enfrentaban a situaciones como: la baja asignación horaria para esta asignatura. En algunos casos ésta se convertía en la clase para recuperar el tiempo perdido en otras o para tratar asuntos relativos al grupo.

En términos de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, que se emplearon en este apartado fueron: el cuestionario, la entrevista, los cuadernos de planificación y la observación. En cada uno de ellos se indagó en aspectos diferentes.

- En el cuestionario se preguntó por las estrategias que se debían privilegiar en la formación ciudadana.

- En las entrevistas y grupo focal se indagó en las estrategias de enseñanza que se empleaban, y cómo se planeaba y cómo era la clase de ciencias sociales.
- En las observaciones se hizo énfasis en las estrategias y la manera como aparecían referencias a la formación ciudadana.

5.1.1 La planificación de la clase

La planificación representa el momento y el conjunto de actividades donde el profesor se plantea el qué y cómo lo va enseñar. En este sentido, tratar de identificar y seguir las lógicas que rodean la planificación es una manera de clarificar qué sucede en la formación para la enseñanza de las ciencias sociales.

Los datos obtenidos confirman el planteamiento de Jhon (2006), quien dice que no existe una única vía para hacer el diseño de una clase, ya que juegan un papel importante las preferencias personales y la experiencia. Este último aspecto, está representado por la existencia o ausencia de una reflexión crítica sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

En las entrevistas se indagó de manera específica por cómo planeaban una clase, las respuestas muestran que para este grupo de estudiantes existen al menos 4 rutas:

- Una primera ruta corresponde a un grupo de personas que inician el proceso de diseño con una revisión teórica del tema. Ésta se realiza a partir de libros, textos escolares o Internet. Las razones de esta lógica están en la importancia que le asignan a conocer en profundidad el tema que van a enseñar. Internet aparece como una herramienta para encontrar datos actualizados o contrastar lo que hallan en los dos primeros. Los estudiantes consideran que al tener mayor comprensión de los conceptos se sienten con la libertad para imaginarse cómo enseñar. La lógica que guía esta ruta podría denominarse como

cientificista o académica. Esta ruta es seguida por la mayoría de las personas entrevistadas.

- Una segunda ruta corresponde a un grupo que se guía por los textos escolares. La razón que dan para ello, es la necesidad de cumplir con lo definido por la institución educativa, en aspectos como la estructura de la clase y los medios que se deben utilizar durante la misma, éste es el caso de los PeF que realizan su práctica en institutos que participan del proyecto Escuela Activa Urbana. En estas instituciones se debe seguir una estructura de clase definida y utilizar el texto escolar que tiene la institución. Los estudiantes que tienen que seguir esta ruta, se sienten condicionados por las lógicas institucionales. Esta lógica puede denominarse como institucional.
- Una tercera ruta se encuentra asociada a las sugerencias del profesor titular. En algunos casos hace sugerencias a partir de las preguntas del PeF, en otros casos por iniciativa del mismo profesor. Esta ruta emerge como una manera de compartir la experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales. Según algunos PeF esta ruta da la sensación de mayor seguridad en el proceso de la planificación y la práctica, al contar con el apoyo del profesor en relación con las decisiones que toma el estudiante. Esta lógica se podría definir como asociada a capitalizar la experiencia del profesor titular.
- Una cuarta ruta corresponde a las personas que planean la clase siguiendo la estructura definida por la universidad –en este caso el asesor de la práctica-, en la que se tienen que cumplir con una serie de componentes (tema, hora, grupo, objetivos, competencias, indicadores de logro, pregunta problema, conceptos a enseñar, etc.). A partir de lo anterior, la planificación se convierte en una actividad de reproducción o repetición de prácticas, discursos o esquemas en el diseño de las clases. Las personas que siguen esta lógica consideran que es poco útil para el desarrollo del practicum, ya que condiciona y tiene poco que ver con lo que sucede en la realidad de las clases. Es pertinente señalar que para la mayoría de los estudiantes entrevistados, hacer un plan clase como se

plantea desde la universidad es poco útil, reconocen que lo hacen por cumplir, porque consideran que este instrumento es una camisa de fuerza, ya que la realidad desborda lo que se puede planear. Esta lógica puede denominarse como la ajustada a la norma o los requisitos de la titulación.

En las cuatro rutas descritas existen tres elementos que pueden contribuir a comprender el proceso de planificación, ellos son: libertad, experiencia compartida y el uso de recursos o fuentes para realizar la misma. A partir de esto se puede decir que existe una relación de causalidad entre los elementos: a mayor libertad y experiencia compartida, se da un mayor uso de recursos o fuentes para la planificación.

Al tratar de hacer una asociación de las cuatro rutas o lógicas con las tipologías que emergieron en las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, se encontró que no hay tal asociación, porque estas rutas se encuentran definidas o condicionadas por aspectos diferentes a las representaciones sociales que tienen los PeF sobre las finalidades de las ciencias sociales. Esto se pudo confirmar al encontrar que algunas personas que correspondían a la tipología 6, seguían rutas instrumentales y viceversa. Este análisis lleva a preguntarse: ¿Cómo influyen estas experiencias en las futuras ideas sobre la planificación?

Como se señaló en la última ruta, para un grupo de PeF, la planificación es concebida como una actividad instrumental y las asocian a rutinas. Jhon (2006) plantea que esta representación empieza a cambiar en la medida que se adquiere experiencia y se empieza a valorar el diseño de la clase como algo que va más allá de lo descriptivo, y sugiere que se aproxima a una lógica estratégica, que se encuentra asociada a un estilo personal. Este planteamiento es algo que se podría confirmar a través de un seguimiento durante los primeros años de práctica profesional, al que la presente investigación no alcanza a llegar. Las indagaciones de carácter informal realizadas hacia el final del cuatrimestre en que se realizó la investigación muestran indicios en este sentido.

Es que uno con la experiencia se va volviendo como más inteligente para planear las clases. Uno al conocer los grupos

sabe que les puede gustar, cómo les puede llegar de la mejor manera. CI.

En la planificación tiene un peso significativo la experiencia compartida de otros PeF. Esto se materializa en el intercambio de experiencias en diferentes ámbitos, pero que asume especial importancia alrededor de esta actividad.

Uno aprovecha la experiencia de los compañeros, comparte planeaciones, experiencias. Uno les dice, vea esta estrategia me funcionó, haga lo uno, haga lo otro, pues pero así. Aunque no es mucho que uno comparte, así aprende de la experiencia de los otros. CI.

Yo cuando llegué a la práctica y como había otro compañero que estaba haciendo la práctica II, le pregunté a él cómo era y él me dio algunas ideas, pero la verdad uno mismo se va haciendo sus ideas. CI.

Los datos muestran que la experiencia compartida y reflexión son un común denominador, que está asociado al desarrollo de una idea de planificación estratégica.

A modo de conclusión, se puede decir que la planificación es producto de la interacción de cuatro elementos: grado de libertad, experiencia compartida, necesidades del grupo e intereses del estudiante practicante.

- El grado de libertad se encuentra entre lo que demanda la universidad (el asesor y la necesidad de cumplir con el plan clase), y la institución educativa (representado por los modelos pedagógicos de las instituciones, la estructura de la clase y el número de horas) o el profesor titular.
- Experiencia reflexionada y compartida con el profesor titular y los compañeros que realizan la práctica educativa en otras instituciones.

- Lo que necesita el grupo y quiere hacer el PeF, representado por el diagnóstico que realiza de sus estudiantes, las necesidades de aprendizaje y las posibles estrategias de enseñanza que propondría.

En la interrelación de estos tres elementos se pueden enmarcar procesos específicos que ayudan a comprender la planificación.

5.1.2 El texto escolar y las secuencias didácticas institucionales en la planificación

Dentro del conjunto de recursos y fuentes a los que hacen referencia los PeF para hacer la planificación, hay dos con especial centralidad: el texto escolar y las guías o talleres que elabora el profesor del instituto. El primero con dos matices, el texto escolar que tiene la institución educativa y el que tiene y usa el profesor a modo personal. El segundo son las guías o talleres que son elaborados por el profesor o colectivo de profesores, y los que son retomados de manera puntual de textos o guías más amplias. Estas dos fuentes son consideradas por el PeF durante el proceso de diseño de la clase.

El uso que hacen de estos recursos depende de dos aspectos, por un lado de las lógicas institucionales y, por el otro, del análisis que realizan sobre los mismos. En ambos casos no hay una buena valoración de estos recursos, que se concreta en lo siguiente: los contenidos son presentados de manera abstracta, se encuentran poco conectados con la realidad, son anticuados o consideran que no son del agrado de los estudiantes.

Para la mayoría de los PeF, el libro de texto es empleado en su planificación como un referente para iniciarla, retomar algunas actividades, aclarar conceptos, etc., pero no es la estrategia preferida. Esta tendencia es diferente en aquellas instituciones educativas donde el texto escolar o las guías son considerados como estrategias centrales de la clase. Es el caso de los institutos que tienen un modelo pedagógico que prioriza este recurso. Esto se pudo observar en las instituciones que participan del proyecto Escuela Activa Urbana.

Sí, y es, es, o sea, para la persona que, que escribe la guía, para él es eso lo, lo que se debe enseñar ¿cierto? Igual eso, eso no lo tiene nadie, o, o, o quien, o a uno no le enseñan no es que usted tiene que enseñar, pues ¿cierto?, tiene que utilizar sólo estos contenidos y ya, o sea no se salga de ahí porque no se puede, no es bueno, contenidos, contenidos uno puede encontrar muchos, y diferentes posturas cierto, de diferentes autores. E20.

Algunos comentarios de los PeF señalan que el texto escolar está perdiendo peso frente a otras fuentes como Internet, que en los casos en los que prioriza, se debe a las condiciones institucionales y no al orden de preferencias de los estudiantes.

Las guías me parecen muy... como muy incompletas [...] Las guías de tercero no tienen por ejemplo el tema. Y pues tienen como preguntas, muy... a veces como muy elevadas para ellos, a veces como muy... como muy fáciles. E8.

En... a ver, allá se trabajan es con unas guías, a veces me dan las guías y esas guías yo veo que se retoman hacia libros ya muy desactualizados, muy descontextualizados ¿cierto? En ese sentido sí trato de... buscar en cosas mucho mas actualizadas, en Internet hay libros, hay también libros como capítulos que me han servido mucho, y también libros que se han tratado aquí en la, en la universidad. E11.

Este tipo de valoraciones sugiere que los estudiantes entrevistados hacen una reflexión sobre esta clase de recursos y su práctica. Los alcances de esta clase de reflexiones dependen del grado de libertad que poseen los estudiantes para elegir usar o no los textos o las guías. Por ejemplo, algunos institutos tienen diseñadas algunas secuencias didácticas para contenidos específicos, los

cuales deben o pueden⁴⁶ ser usados por los estudiantes. Esto se puede ver en el caso de un instituto en la que un PeF realiza el practicum.

... ya llevamos ya como cuatro o cinco talleres. La otra semana creo le vamos a empezar a aplicar el otro, y esto se lleva más o menos, como le decía yo, esto es un proyecto del colegio se está llevando, se llevan las actas de cómo se están aplicando los talleres y se hace en la primera hora o dependiendo pues de la actividad que halla en la primera hora, si no hay en la primera hora, aplica la segunda, pero dependiendo se aplica siempre un solo día al mes, un sólo día al mes o, y se aplica siempre en general a todo el colegio.
E32.

Otro caso se encuentra representado por aquellos institutos que participan del proyecto Escuela Activa Urbana. En este proyecto el texto escolar es un elemento central de la clase y debe ser empleado en ésta.

Si ellos no están trabajando el libro... son que van, es que los profesores de la Escuela Activa, y ellos tienen que ver que ellos estén trabajando con el libro. E20.

Esta libertad o restricción en la selección de los contenidos y la planificación genera valoraciones negativas de los PeF, lo que reafirma la existencia de una mirada crítica sobre la enseñanza de las ciencias sociales y el uso del texto escolar.

Porque la parte de competencias la manejan allá, lo que pasa es que ahí es donde de pronto a mí me castran como un poquito, es que a mí me ciñen al libro. E25.

Es pertinente mencionar que en el análisis de los cuadernos de diseño de la clase, se encontró que en todas los diseños el texto escolar apareció como un

⁴⁶ La situación de poder o deber dependerá de las características del plan de estudios o currículo de la institución educativa. De esta manera, si se trata de un currículo cerrado, las secuencias o unidades didácticas deberán ser usadas, si el currículo es abierto sucede lo contrario.

referente bibliográfico, pero no es utilizado como un material dentro de la clase. Esta tendencia cambia en el caso de las instituciones que participan del Proyecto Escuela Activa Urbana y en un instituto de carácter concertado. Este hallazgo refleja cómo se mantiene la influencia directa del libro en el diseño de la clase.

5.1.3 Las estrategias de enseñanza para las ciencias sociales y la educación para la ciudadana

En el cuestionario inicial y final se indagó de manera explícita sobre las estrategias de enseñanza para la formación ciudadana. Esta cuestión se plantea como una alternativa para continuar el análisis de las representaciones sociales sobre la formación ciudadana, y para seguir analizando cómo se configura el diseño y la clase de ciencias sociales y la formación ciudadana.

La selección, configuración y materialización de las estrategias de enseñanza pueden reflejar las lógicas que subyacen a las decisiones didácticas que toma el PeF. También permite comprender la transición entre lo que se piensa sobre un tema y la manera de enseñarlo. Esto no significa reducir la clase a la realización de las actividades elegidas.

La cuestión en el cuestionario inicial y final fue la siguiente: ¿De la siguiente lista de estrategias cuáles cree usted que se deben privilegiar para la formación ciudadana y desarrollo de competencias ciudadanas? A partir de las respuestas se configuró la siguiente tabla:

Estrategias de enseñanza Cuestionario inicial	Media
Salidas pedagógicas	12,00
Juego de roles	11,06
Lectura noticias	10,88
Lectura y análisis de textos	10,82
Trabajo en grupo	10,40
Dilemas morales	10,40
Proyectos de aula	10,38
Debates	10,06
Exposición por parte del docente	9,54
Exposiciones de los estudiantes	9,52
Videos	8,70
Búsqueda de información en Internet	8,12

Tabla 215. Clasificación de las estrategias de enseñanza que se deberían privilegiar en la educación para la ciudadanía⁴⁷

Antes de iniciar el análisis de los resultados, es pertinente considerar que la pregunta se encuentra planteada en términos de lo que debería ser y no de lo que es. También es importante considerar que los estudiantes no reciben formación sobre la enseñanza de temas asociados a la formación ciudadana, lo que puede influir sobre las preferencias.

La clasificación muestra que la diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo no es grande (3,16), lo que sugiere la existencia de unas preferencias que se pueden considerar como homogéneas. Otro argumento que respalda lo anterior se encuentra en que las diferencias entre estrategias también son reducidas.

De la lista de estrategias existen seis que se pueden clasificar en la lógica de los métodos expositivos: *Búsqueda de información en Internet*, *Exposición por parte del docente*, *Exposiciones de los estudiantes*, *Lectura noticias*, *Lectura y análisis de textos* y *Videos*. Las otras seis se pueden ubicar como interactivas: *Debates*, *Dilemas morales*, *Juego de roles*, *Proyectos de aula*, *Salidas pedagógicas* y *Trabajo en grupo*.

La distribución por tipo de métodos muestra un peso mayor de los interactivos, pero sin existir una gran diferencia entre los dos grupos. Resulta interesante

⁴⁷ Los estudiantes debían asignar a cada estrategia un puntaje de 1 a 12 –siendo doce la mejor valoración. La tabla muestra las medias de las valoraciones.

encontrar la posición que ocupa en la clasificación la “Exposición docente”. Estos resultados se deben contrastar con lo que hay en los diseños y lo que sucede en las clases. ¿Cómo se puede entender esta homogeneidad en las respuestas? Una posible respuesta puede estar en la baja formación alrededor de la enseñanza de la formación ciudadana.

En un intento por encontrar algunas singularidades, se puede decir que en la parte superior de la tabla, predominan estrategias que pueden caracterizarse como colectivas, mientras en la parte baja se encuentran las que pueden considerarse de carácter individual.

En la configuración de la lista es interesante encontrar como la *Búsqueda de información en Internet* aparece como la última estrategia. Una razón para esto puede estar en que los institutos donde realizan las prácticas los estudiantes no cuentan con suficientes recursos que faciliten el acceso a este medio.

5.1.4 Las estrategias de enseñanza en las entrevistas

En las entrevistas se indagó por las estrategias de enseñanza que utilizan en la clase. En este aspecto se encontraron respuestas que muestran el reconocimiento de tres posibilidades, dos de ellas propuestas por Quinquer (2002), que son los métodos expositivos y los interactivos. A esta propuesta sería adecuado añadirle una tercera opción que surge de aportes de los dos, porque hay respuestas que no se pueden enmarcar únicamente en esta clasificación.

Para los PeF que muestran preferencia por estrategias enmarcadas en el método expositivo, parece ser que está determinada porque les permite cumplir con lo planeado, la dificultad de problematizar algunos temas, considerar que la mejor manera de explicar los temas es a través de la exposición del docente y, por último, mantener el orden y el control en el grupo. Las estrategias se caracterizan por ser de carácter individual y donde el rol del profesor tiene marcada centralidad. Entre las estrategias se pueden mencionar: la exposición

del docente, guías individuales o actividades que se realizan de manera individual.

Esta clase de respuestas ya fueron analizadas por Virta (2010), quien planteó que la poca experiencia tiende a ser nivelada con estrategias que aparentemente se encuentran validadas, en otras palabras, con aquellas estrategias que no tendrán dificultades en su implementación.

A ver... de pronto las ciencias sociales ahorita cuando hablábamos de las ciencias sociales problemática que pones a problematizar, si es muy bueno, pero que va hacer más allá de problematizar, uno problematiza la situación actual, pero con problematizarla no va a cambiar ¿cierto?. E3.

Yo trato no, de que algo que los impacte a ellos pero es muy verraco ya que esos muchachos no hacen sino decir que, qué pereza, a ellos no los impacta nada. E14.

En las entrevistas los PeF mostraron una preferencia mayor a tratar de emplear estrategias didácticas que se enmarcan en los métodos interactivos, entre los que se puede mencionar el taller por grupos, los debates, las representaciones o los juegos de roles, entre otros. Las razones que dan para elegir éstas se encuentran entre condiciones institucionales –para quienes realizan el practicum en institutos que participan del proyecto Escuela Activa Urbana-, para que las clases sean agradables, el no repetir lo que vivieron como estudiantes, pero fundamentalmente porque piensan que esta clase de estrategias son las más adecuadas para el aprendizaje. Lo anterior se refleja en las siguientes citas:

Lo que pasa es que allá trabajamos con escuela nueva [...] yo me las tengo que ingeniar para que a ellos les guste y les agrade. E8.

Por ejemplo yo jamás pensé encontrarme con que aquí trabajaran talleres de esos, y yo nunca lo había trabajado y me tocó aplicarlo, es porque nosotros los profesores de

Ciencias Sociales nos toca aplicarlo ¿sí ve? Entonces sí, es parte fundamental de las Ciencias Sociales. E32.

Los PeF que hacen referencia a estrategias mixtas plantean que en el proceso de enseñanza es necesario utilizar diferentes alternativas, que todos los temas no se pueden abordar de la misma manera, o que a nivel personal no se tiene la misma facilidad para enseñar cualquier concepto. Otro planteamiento es que no se trata de ceñirse a un estilo de estrategias. Los PeF plantean la importancia de combinar la explicación del docente con debatir los hechos sociales. En este sentido, las exposiciones del docente aparecen como una estrategia para enmarcar las discusiones.

Utilizo la pregunta... Eh desarrollo la clase por medio de un juego o explicando, o mapas conceptuales, nunca les copio, yo les explico con mapas conceptuales o ideas principales. E13.

Yo puedo llegar a explicar si hay disposición de grupo, pero si no pasamos a la actividad que planearon los mismos estudiantes para apropiarse de eso, entonces si ha funcionado, si funciona más el caso, porque ellos saben a qué ritmo aprenden y con qué actividades pueden aprender más, entonces si se han presentado actividades, el típico juego del tingo tango y el que le cae la pelota contesta, el manejo de glosarios y todo eso. E19.

Yo odio a toda hora estar dictándole a un estudiante porque los muchachos se cansan, entonces yo a veces les llevo juegos, les doy un tema en un taller, les doy un tema, los saco al patio y vamos a hacer una actividad, eh, les hago juegos en el salón, los pongo a dibujar, les pongo a hacer afiches, los pongo a hacer historias, los pongo a hacer ensayos, que ellos mismos como que fluyan lo que saben, porque muchos profesores hoy en día se limitan a ir y a dictar, pero ¿dónde queda el conocimiento?. E44.

La mayoría de las personas entrevistadas hacen críticas a la manera como se enseña ciencias sociales en los institutos donde realizan el practicum.

A mí me parece, pues no se, a mí me parece pues que es que ellos ven e... saben, a mí me parece que ellos, los profesores pues magistrales, enseñan de una forma como muy antigua, a mí me parece que eso hay que cambiarlo, que hay que enseñarles cosas nuevas, cosas que estén pasando ahorita. E8.

Yo trataba de, de, de llevar otro tipo de metodología mucho más, mucho más atractiva para, para ellos. E11.

Lo anterior es un indicador de una postura crítica frente a lo que sucede en las clases y lo que se debe cambiar en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

5.1.5 Las estrategias de enseñanza en el Seminario Permanente de Práctica

En el SPP una de las sesiones estuvo dedicada a las estrategias de enseñanza⁴⁸. En él se abordaron algunas de las propuestas del proyecto de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación. La sesión se inició con las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que normalmente uso en clase? ¿Por qué? y ¿Cuál es la estrategia didáctica que prefiero emplear en la clase? ¿Por qué? Éstas debían contestarlas por escrito y de manera individual. La primera pregunta está orientada a indagar en lo que sucede en la realidad y la segunda por las preferencias.

Las respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que normalmente uso en clase? ¿Por qué? Muestran una tendencia mayoritaria por las estrategias que corresponden a los métodos expositivos. En un conjunto de

⁴⁸ La estructura de esta sesión está explicada en el apartado correspondiente al SPP.

48 respuestas diferentes, el 43,7% corresponde a las expositivas, el 35,4% a mixtas y el 20,8% a las interactivas⁴⁹.

Dentro de las estrategias asociadas a cada método se pueden señalar las siguientes:

- Método expositivo: exposición docente, vídeos, trabajo con guías, exposición de los estudiantes, mapas conceptuales, etc. Las razones que dan para preferir estas estrategias se ubican entre el reconocimiento de aportes de los métodos tradicionales, hasta la necesidad de mantener el orden y la disciplina del grupo:

De esta manera logro centrar la atención de los estudiantes, los estimulo a que indaguen para resolver el interrogante.
AS2.

Para mejorar la disciplina y el interpretación de textos. AS2.

- Método interactivo: trabajo en grupo, talleres en grupo, proyectos, juegos de simulación y roles, etc. Algunas razones que proporcionan los PeF están entre las lógicas institucionales –modelo Escuela Activa Urbana- y el tratar de generar motivación por el aprendizaje.

De acuerdo a las prácticas de escuela nueva. AS2.

[Para] captar la atención y que no se duerman los estudiantes.

Explotar al máximo capacidades de los estudiantes. AS2.

- Lo mixtos surgen de la combinación en diferentes grados y frecuencia de estrategias que corresponden a los dos métodos. Las justificaciones a esta elección giran alrededor de ser lo más conveniente y adecuado para la enseñanza.

Porque es lo que más creo conveniente. AS.

⁴⁹ Estos datos surgen de la configuración de una lista unificada, a partir de esta se agruparon por métodos, de los cuales se obtuvieron los resultados.

Los anteriores resultados muestran el peso que continúan teniendo algunas estrategias, que pueden estar asociadas a perspectivas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. Esto asume especial interés en la presente investigación, porque permite determinar que en muchos casos el PeF, durante la fase de prácticas iniciales, continua replicando esquemas tradicionales de enseñanza. Ante esto, diversos autores han planteado que los PeF o los profesores noveles prefieren caminar sobre terreno seguro, llevándolos a recurrir a prácticas tradicionales.

Las respuestas a la pregunta: ¿Cuál es la estrategia didáctica que prefiero emplear en la clase? ¿Por qué? Muestra un cambio en la tendencia de las respuestas. Al hacer una clasificación de las respuestas, se encontró que los métodos interactivos eran preferidos por el 41,6% personas, lo que representa un incremento del 20,3%. Las respuestas asociadas a los métodos expositivos fueron del 26%, lo que es una reducción de 27,7%. Las respuestas que se pueden asociar a los métodos mixtos fueron del 32,6%, lo que es una reducción del 2,8%. Éstas permiten inferir lo siguiente:

- Las preferencias por las estrategias didácticas –y métodos- pueden ir en un sentido, entre tanto lo que sucede en la realidad tiende a ir en otro. Esto se refleja en el peso que tiene los métodos expositivos –y tal vez tradicionales- en la práctica real de enseñar ciencias sociales y los que prefieren los PeF.

Algunas razones que dan los estudiantes para preferir determinadas estrategias didácticas, las cuales se asocian a determinados métodos, son:

- Métodos expositivos: se encuentran justificados desde el reconocimiento de la disciplina, el orden y la manera de enseñar los contenidos. En estos el rol del profesor y el proceso de enseñanza aparece como una dída.

Porque así más fácil explicarlo y sé que me están atendiendo y poniendo atención. AS2.

Es la más efectiva y desarrolla bien los componentes... los estudiantes están dispuestos y hay resultados. AS2.

- Métodos interactivos: las justificaciones de éstos se encuentran asociadas a diversos argumentos como el control del grupo, el interés por hacer una clase de ciencias sociales que motive a los estudiantes, generar procesos cognitivos y porque los estudiantes aprendan y no sólo contenidos.

Porque los estudiantes permanecen controlados y se interesan en la lectura de las guías, aparte de esto, las clases no son tan monótonas. AS2.

Porque permite la apropiación del tema y la realización de un análisis minucioso. AS2.

Porque dejan ver los pensamientos y opiniones de los estudiantes y luego se trata de extraer generalidades o conclusiones sobre el tema. AS2.

- Métodos mixtos: son justificados desde el reconocimiento de los aportes de los dos, y como tal se hacen referencias a la motivación, los aprendizajes, los contenidos, etc.

Por la disposición de los estudiantes, y ayuda a un mejor aprendizaje. AS2.

Porque permite al estudiante conocer más a fondo y tranquilamente todo lo teórico y lo ya trabajado en clase. AS2.

Ante estos hallazgos es importante preguntarse: ¿Qué otros aspectos intervienen en la preferencia de determinadas estrategias? Una posible respuesta es lo que se encontró en las observaciones a las clases. Los PeF tenían que enfrentarse a grupos numerosos, como lo referencia una persona en una conversación informal, quién comentó que llegó a dar una clase de ciencias sociales a 58 estudiantes. Este hecho de carácter contextual influye sobre la planificación y de manera específica en la selección de las estrategias de enseñanza. Al mismo tiempo tiene una influencia sobre las experiencias iniciales como profesor de ciencias sociales en el contexto colombiano.

5.1.6 Las estrategias de enseñanza en los cuadernos de diseño de la clase de ciencias sociales

Una de las fuentes en las que se puede observar y hacer seguimiento a las decisiones didácticas que toman los PeF son los cuadernos en los que planean las clases. Éstos representan una fuente de información pertinente sobre lo que piensan y pueden materializar en el aula⁵⁰.

Durante el trabajo de campo, se pudo tener acceso a 10 cuadernos de diseño de las clases. Éstos son un requisito de la Práctica Educativa. En éstos se diseñan las clases que van a ser realizadas, las cuales son revisadas por los tutores del practicum.

Es importante recordar que los PeF entrevistados consideran que su elaboración representa una pérdida de tiempo, ya que como se ha mencionado en apartados anteriores, no siempre lo que consiguen, es lo que terminan materializando. Esto es lo planteado por la mayoría.

La planificación plasmada en los cuadernos, es un punto de conexión entre lo que piensan los estudiantes a nivel didáctico y las decisiones que toman, y permiten identificar algunos aspectos que se puedan materializar en la clase, a pesar de que los estudiantes no valoren dicho instrumento.

La estructura de las clases, así como las estrategias de enseñanza, se encuentra condicionada por las lógicas institucionales, las cuales son transmitidas por el profesor titular al PeF.

Las instituciones educativas desde su proyecto educativo de centro⁵¹ establecer un modelo pedagógico, unas políticas académicas y pueden llegar a definir la estructura de las clases. En este sentido, un estudiante que llega a una institución educativa se encuentra inmerso entre lo que plantea la institución, le sugiere el profesor, lo que le demanda la universidad a través del asesor y lo que el estudiante practicante quiere y cree que necesita hacer.

⁵⁰ En el apartado correspondiente a las finalidades se desestimó hacer el análisis de este instrumento, porque se encontró correspondían a fórmulas y estereotipos. A los estudiantes sólo les interesaba repetir la estructura. En relación a las estrategias de enseñanza, sucedió lo contrario porque los PeF intentaban dejar claro en el diseño de las clases lo que pretendían hacer en la clase a través de definir muy bien las estrategias y actividades.

⁵¹ Para Colombia Proyecto Educativo Institucional.

En los cuadernos de diseño de las clases se encontraron 83 estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes. Esta lista se caracteriza por ser amplia y variada, a su vez responde a diferentes lógicas institucionales, desde los métodos, la interacción y las competencias. Esta propuesta de análisis se realizó al encontrar que agruparlos de acuerdo a las tipologías de PeF de la primera parte, no se lograría comprender lo que dicen los datos y se perdería riqueza informativa. Por el contrario, pasar esta información por estos 5 filtros (los estudiantes, las lógicas institucionales, los métodos, la interacción y las competencias), permite elaborar una comprensión didáctica.

Como se ha mencionado a lo largo de este análisis las ideas aquí presentes no pretenden ser una conclusión cerrada, sino abierta a nuevas posibilidades de interpretación.

La lógica del análisis tuvo la siguiente estructura:

1. Identificación de estrategias
2. Agrupación por estudiantes
3. Agrupación desde la perspectiva de los métodos de enseñanza
4. Agrupación por ejes de la actividad
5. Agrupación por competencias

En la agrupación por estudiantes, se encontraron los siguientes tipos:

- El que sigue las lógicas institucionales: corresponde a aquellos PeF que llegan a hacer la Práctica Educativa en un instituto que tiene un Proyecto de Centro que define la estructura de la clase. En este espectro aparecen los PeF que realizan su práctica en instituciones educativas que participan del proyecto Escuela Activa Urbana. En estas instituciones la estructura de la clase es la siguiente:
 - Vivencia
 - Fundamentación teórica

- Ejemplos
 - Aplicación
 - Transferencia
- El que sigue las lógicas sugeridas por el profesor titular: este perfil se da en instituciones en las que el titular o colectivo de profesores del área, consideran que las clases se deben materializar de determinada manera.
 - El que sigue sus propias lógicas: corresponde a las instituciones educativas en las que el profesor titular de la asignatura no presenta ningún modelo de enseñanza al PeF, lo que le proporciona libertad para diseñar y materializar la clase.

A partir de la anterior caracterización se enmarcan los siguientes análisis.

- Desde los **métodos de enseñanza** propuestos por Quinquer, se encontró que el 57% de las estrategias corresponden métodos interactivos, entre tanto el 43% a los métodos expositivos. En este sentido, es importante mencionar que la exposición por parte del docente continúa ocupando un lugar privilegiado. Las intervenciones del profesor como eje de la clase son una actividad central en la mayoría de los diseños de las clases. Lo anterior puede representar que la existencia de estrategias que privilegian la transmisión de conocimientos, en contraposición con la interacción, ocupan un lugar importante en la actividad del PeF. La exposición del docente, a pesar de ser la actividad más referenciada en los diseños, no ocupa la totalidad de la clase, siempre está acompañada de otras estrategias que generalmente tienden a enmarcarse dentro de métodos interactivos. Algunos ejemplos de estrategias enmarcadas en estos métodos son:

Expositivos	Interactivos
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del docente • Expertos invitados • Elaboración de resumen • Realizar descripción • Ubicar puntos en el mapa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual • Debate • Cuestionario • Análisis de casos • Juego de roles

Tabla 164. Clasificación de estrategias por métodos

- Las estrategias fueron clasificadas teniendo como eje la persona que realiza la actividad. En este sentido se planteó la siguiente estructura: a) el profesor, b) el estudiante y c) la interacción. Los resultados bajo esta propuesta muestran que la mayor tendencia la tienen las centradas en los estudiantes (50,5%), seguido de la interacción profesor-estudiante (34%) y por último el profesor (16.5%). Estos datos confirman los resultados obtenidos en el punto anterior. También confirma que si bien la exposición docente es una actividad que aparece de manera reiterada, no es el eje de las clases de ciencia sociales. Algunos ejemplos que reflejan esta distribución se encuentran en la siguiente tabla:

Estudiante	Profesor	Los dos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de causas y consecuencias • Elaboración de cuadros comparativos • Búsqueda de información • Completar lecturas • Consulta en Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de poesía • Exposición del docente • Consulta en Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta problemática • Problematiza las actividades y lecturas • Análisis de casos • Discusión grupal • Recordar vivencias personales

Tabla 25. Distribución de estrategias de enseñanza empleadas y eje de la actividad

- Desde las *competencias* que pueden desarrollar. En el discurso contemporáneo, las competencias ocupan un lugar central. En este sentido es interesante y necesario a nivel didáctico indagar qué tipo de competencias se contribuye a desarrollar a partir del uso de determinadas estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se hizo una clasificación de las estrategias alrededor de las competencias (cognitivas, procedimentales, actitudinales). Los resultados muestran:

- El 47.5% privilegia el desarrollo de las competencias cognitivas. Las estrategias propuestas tienden a tratar de generar actividad de carácter cognitivo en los estudiantes.
- Las competencias procedimentales es trabajada por el 23.2% de las estrategias propuestas.
- Las competencias actitudinales se puede asociar al 6.3% de las estrategias y,
- El 22% se pueden definir como integradoras, o que pueden aportar a los tres tipos de competencias.

Estos resultados permiten concluir la preponderancia de los procesos cognitivos al momento de enseñar ciencias sociales. También reiteran la idea de que para el desarrollo de las tres competencias es necesario utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes. Los resultados son sugerentes si se piensa que se trata de profesores de ciencias sociales en formación.

Una muestra de cómo se distribuyen las estrategias en relación al aporte a las competencias es la siguiente:

Cognitivas	Procedimentales	Actitudinales	Combinación
<ul style="list-style-type: none"> • Taller • Preguntas • Mapa conceptual • Definir conceptos • Realizar ensayo 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de mapas • Elaboración de objetos. Reloj sol • Explicación gráfica • Elaboración de dossier (estudiantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización • Juegos 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cartelera • Discusión grupal • Lectura de noticias de actualidad

Tabla 26. Relación de estrategias y tipos de competencias

Una de las fuentes y recursos que ocupa mayor atención en la enseñanza de las ciencias sociales es el texto escolar. Para el caso específico de la presente investigación, se encontró que éste es usado de manera frecuente durante el diseño de las clases, pero no en su desarrollo. Las razones para que éste no tenga mayor centralidad en la clase son que en la mayoría de los institutos

donde los PeF realizan el practicum, el texto escolar no es obligatorio, debido a las condiciones socioeconómicas de las familias. Esta tendencia es diferente en los institutos que participan del Proyecto Escuela Activa Urbana, que cuentan con los textos suficientes, y donde su utilización es una actividad central de la clase. Otro caso donde se encontró que el texto ocupa un lugar importante fue en una institución concertada, donde se contaba con el número suficiente de libros.

A modo de conclusión de este apartado del análisis se puede decir lo siguiente:

- Las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen un potencial educativo que trasciende la naturaleza técnica o instrumental a la que en muchas ocasiones se asocian.
- El uso de una sola propuesta para el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje puede llevar a la reducción de las posibilidades formativas que éstas puede tener.
- El análisis que se hizo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje desde diferentes ángulos, filtros o fases de análisis, permite pensar en la existencia de unas conclusiones confiables y validas.

A partir de las anteriores conclusiones se propone un modelo para el análisis de estrategias de enseñanza-aprendizaje:

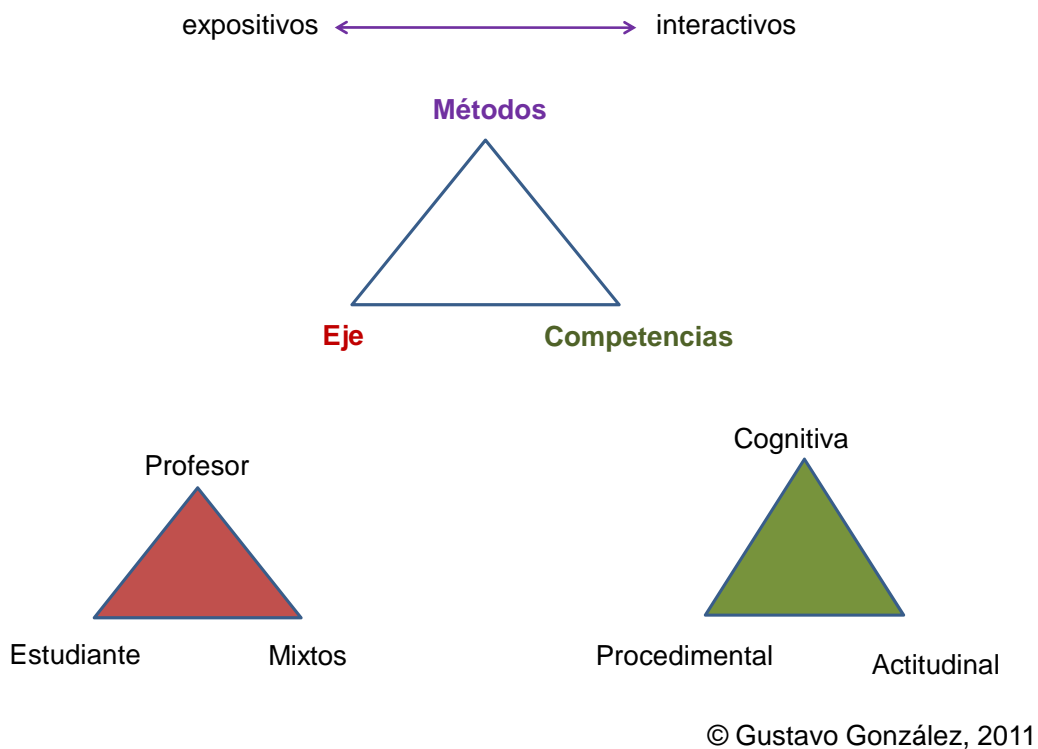


Figura. 3. Relación de estrategias de enseñanza, eje de la actividad y tipo de competencia. Elaboración propia

En esta propuesta un vértice se puede sobreponer a otro. Esto tiene una finalidad metodológica, representada por la búsqueda de una mayor profundidad en el análisis, que termine generando puntos de saturación de la información. Esto puede llevar a generar mejores comprensiones alrededor de las respuestas y diferentes matices sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

5.1.7 Las estrategias de enseñanza después del Seminario Permanente de Práctica

Las respuestas sobre las estrategias de enseñanza en el cuestionario final generaron la siguiente clasificación, que muestra diferencias significativas con la clasificación del cuestionario inicial. Para contestar este segundo cuestionario, se les planteó a los PeF que en sus respuestas tuvieran en cuenta la experiencia de la Práctica Educativa.

Estrategias de enseñanza (Cuestionario final)	Media
Proyectos de aula	12,00
Salidas pedagógicas	11,94
Debates	11,36
Trabajo en grupo	11,36
Juego de roles	10,89
Videos	10,57
Dilemas morales	10,42
Lectura noticias	10,05
Lectura y análisis de textos	9,89
Exposiciones de los estudiantes	9,63
Exposición docente	8,73
Búsqueda de información en Internet	7,63

Tabla 27. Clasificación de las estrategias de enseñanza que se debería privilegiar en la educación para la ciudadanía. Cuestionario final. Diciembre de 2009⁵²

El primer cambio –y más evidente–, es la variación en el rango de las respuestas, el cual aumentó de 3,16 a 4,37 (el aumento es de 1,21). En esta nueva clasificación se aprecian diferencias en relación al primer cuestionario:

- Un cambio significativo se encuentra en la posición y valor de la estrategia los *proyectos de aula*. En el primer cuestionario se encontraba en el séptimo lugar, lo que significa un ascenso de 6 lugares en las preferencias. Una posible explicación a este cambio puede estar en la idea de que la condición social de los conceptos a enseñar, lleva a que se prefieran estrategias que guarden coherencia con esto.
- Los *debates* es otra estrategia que modifica de manera sustancial su posición. En la primera clasificación se encontraba en el octavo lugar, mientras en la segunda está en la tercera. Esto se puede asociar a la preferencia por los métodos interactivos que se encontró en los datos cualitativos.

Estos dos cambios son un reflejo de las modificaciones en la clasificación y de la idea del peso que tienen los métodos interactivos, tal y como se pudo evidenciar en los datos cualitativos.

⁵² Este resultado son las medias de las valoraciones que hacían los estudiantes de 1 a 12 a cada una de las estrategias de enseñanza.

El análisis realizado hasta el momento permite proponer que las estrategias de enseñanza se encuentran asociadas a las finalidades de las ciencias sociales. Esta posible línea de continuidad entre perspectivas, finalidades, lógica de la planificación y estrategias de enseñanza resulta interesante en términos didácticos y de la formación inicial de profesores de ciencias sociales.

Desde la clasificación de los métodos de enseñanza, los resultados muestran un mayor peso de los métodos interactivos, ya que las mayorías de éstos se encuentran en la parte alta de la lista. Esto reafirma la necesidad de ver qué sucede en la clase.

5.2 La clase de ciencias sociales y la educación para la ciudadana

Para la investigación la clase es el momento donde se puede observar la materialización de las representaciones sociales que tiene el profesor, así como de las decisiones didácticas que toma para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase es un punto culminante en el que se materializa y completa casi en su totalidad el proceso didáctico. Lo anterior no significa que sea el final, porque no acaba con el tiempo definido en el horario, sino que se extiende hasta el momento de la reflexión y sus efectos, representados por las decisiones didácticas que pretenden mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

El presente apartado del análisis se encuentra estructurado de una manera que permita comprender el paso de la formación al instituto donde realiza la práctica. La información de las entrevistas, el SPP, los cuadernos de planificación, la observación de las clases, el texto escolar y las guías, su triangulación nos ayuda a comprender las representaciones y la práctica. A lo largo del texto se harán referencias a la manera como emerge la formación ciudadana.

La comprensión de cómo son las clases de ciencias sociales y como emerge la formación ciudadana, no es posible con el uso de un sólo momento e

instrumento –en este caso la observación-, por esta razón, en la investigación se hizo una indagación desde diferentes momentos y actividades que rodean la actividad de enseñar ciencias sociales.

El conjunto de instrumentos y su distribución por fases en la práctica se presenta en el siguiente cuadro:

Instrumento	Práctica Educativa I	Práctica Educativa II	Total
Entrevista	11	9	20
Cuaderno de diseño de las clases	5	3	10
Estudiantes a los que se observo clases	5	4	9
Horas de observación a clases	9	6	15

Tabla 28. Relación de tipo de fuentes y práctica educativa

La indagación por cómo eran las clases, comenzó desde la entrevista. Los cuadernos donde planean las clases, se les pidieron a aquellas personas a las que se observó –a excepción de una persona⁵³. Para la selección de los estudiantes a los que se les hizo observación, se utilizaron los siguientes criterios:

- Hacer observación a estudiantes de las dos fases de prácticas.
- Aquellos estudiantes que estuvieran más receptivos a que sus clases fueran observadas, por las implicaciones de que una persona externa entre en el salón de clase.

Las clases fueron grabadas (en audio), y a la par se tomaron notas de carácter etnográfico. Al finalizar cada clase se estableció un dialogo con los PeF para indagar por las percepciones o reflexiones que les pudieran haber generado.

Es pertinente indicar que la realización de la Práctica Educativa I y II no se reduce sólo a la experiencia de enseñar Ciencias Sociales, Geografía o Historia, sino que implica la participación de los PeF en diferentes actividades asociadas a la tarea de ser profesor del área, como por ejemplo participar en reuniones de profesorado, preparar actos o celebraciones consideradas dentro del calendario

⁵³ Esta persona se ofreció para que su clase fuera observada.

escolar (p. ej. día de la independencia, del medio ambiente, del idioma, etc.). En este sentido, la clase es una de las múltiples actividades que realiza y a las que hicieron referencia los profesores en formación.

El análisis de este componente de la investigación se encuentra estructurado en los siguientes subapartados:

- La transición de la formación a la experiencia de ser profesor de ciencias sociales, Geografía e Historia.
- Cómo es la clase. Las respuestas en el Seminario Permanente de Práctica Educativa.
- Cómo es la clase. Las respuestas en las entrevistas.
- La estructura de la clase. Lo que reflejan los cuadernos de planificación, las entrevistas y las observaciones.
- Las lógicas presentes en la clase de ciencias sociales y la formación ciudadana. Las observaciones a las clases.
- El texto escolar en la clase de ciencias sociales.
- Cómo emerge la formación ciudadana en la clase de ciencias sociales.

5.2.1 La transición de la formación, a la experiencia de ser profesor de ciencias sociales, Geografía e Historia

La realización de la Práctica Educativa implica para los PeF la inmersión en un instituto de enseñanza secundaria (un número reducido de personas prefieren realizarla en el nivel primario, en este caso 3 de 50). Varios PeF indicaron en las entrevistas que esta transición fue una experiencia significativa en su formación. A partir de lo anterior, se tomó la decisión de incluir un apartado que mostrara dichas valoraciones.

El paso de la formación a los institutos donde los PeF realizan el practicum es un momento que la mayoría considera como crítico, porque piensan que no

están preparados. Los PeF entrevistados, identifican este paso como una ruptura o “salto en el vacío” - como describió uno de los entrevistados-.

Por ejemplo en el caso de nosotros yo veo que en la universidad uno, a uno no lo preparan para salir a esa realidad, porque a uno le hablan y le muestran muchas cosas, y le dicen, así es como se maneja esto en los colegios, y le muestran ejemplos, y le dan cosas, y le dan elementos, pero uno llega y va a la práctica, y se da cuenta que eso es ¡totalmente diferente! eso es totalmente diferente. E19.

[...] pero hay gente por ejemplo, yo tengo un compañero que dijo: a mí me dio duro yo llegué allá, y yo casi me desmayo, yo vi ese grupo, y yo no sabía qué hacer, yo tenía preparada la clase pero... no, y entonces si es muy difícil, sí es muy difícil porque a uno es como tirarlo al mar sin saber nada, lo tiran así, y ya vaya y siga. E19.

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

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

secuencia, y...sí, es diferente porque los muchachos no son de la misma edad. E3.

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

- La gestión de los grupos. Hace referencia al conjunto de actividades asociadas al control del grupo durante la clase. Esto para el caso de Colombia asume una especial relevancia, porque en las zonas urbanas – como es el caso del lugar donde se realiza la investigación-, en algunos institutos se encuentran grupos con 50 estudiantes-. Los PeF se ven enfrentados a esta realidad.

Sí, fue tremendo porque [...] no me imaginaba pues un grupo tan, tan numeroso, hay unos de 50 estudiantes, otros de 48, y... son organizados por, por filas, por filas, entonces, a veces, siempre el control de ese grupo eh... variaba, variaba un poquito, la disponibilidad de ellos, fuera de eso, ellos llegaban de descanso, seguían en educación física y entraban a sociales. E11.

- La enseñanza de los contenidos de las ciencias sociales, Geografía e Historia. Este aspecto asociado a la formación disciplinar, y de manera específica a la didáctica de las ciencias sociales, genera preocupación, porque reconocen que el conocimiento de los contenidos no significa saber enseñarlos. En este sentido, plantean que en muchos casos, al llegar a la planificación, deben a estudiar de nuevo los temas y, pensarlos en de cómo enseñarlos.

Bueno, a mí me parece que nos enseñaron como más, cómo enseñar en las pedagogías, y nos enseñaron mucha Historia y mucha Geografía, pero en cosas pues que... por ejemplo historia siglo veinte, nos enseñaron todo eso de historia siglo veinte, pero yo me doy cuenta de que uno llega a la práctica y

le toca empezar otra vez a, todo, estudie todo, vuelva y empiece. E8.

Yo al principio pensaba, yo, bueno, listo, ya tengo los contenidos, los conocimientos sobre Historia, sobre Geografía, y resulta que... uno allá en el colegio obviamente no va a dejar de, de realizar sus consultas, sus actualizaciones sobre, sobre algún tema, estar planeando pues las, las, las clases, y... fuera de eso sí, es un discurso mucho más diferente el que nos dan aquí en la universidad para pasar a un, a un colegio, a enseñar una asignatura. E11.

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

Pues sí, uno aprende muchas cosas, y muchas veces uno tiene muchos problemas en el salón y uno es, ush,... ¿cómo los voy a resolver? Entonces es eso, uno saber cada situación y para mí no, pues ha sido lo mejor, uno aprender de tantas cosas, claro, uno hay días que sale, ay Dios mío, con la motivación así en los pies, pero igual uno dice ¿cómo así? Pues eso es un reto para mí, igual, y yo estoy haciendo lo que me gusta, yo por qué no voy a hacer lo mejor por superarlo. E2.

A modo de síntesis, se puede decir que las valoraciones que tienen los PeF en relación al paso de la formación al instituto donde realizan el practicum, sugieren la ausencia de una formación didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, la Geografía y la Historia. Es pertinente mencionar que en la estructura de la titulación existen unas asignaturas que se denominan didáctica de las ciencias sociales. Las indagaciones con PeF sugieren que éstas tienden

a estar asociadas con discursos de la pedagogía general y a aspectos instrumentales de la didáctica⁵⁴, y no con una didáctica específica del área.

5.2.2 ¿Cómo es la clase? Las representaciones en el Seminario Permanente de Práctica Educativa

En el SPP se realizó una sesión para indagar acerca de cómo consideraban los PeF que eran sus clases de ciencias sociales, Geografía e Historia. Esto se realizó tomando como referencia las tradiciones del área planteadas por Benejam (2002b), que son la positivista, humanista, crítica y postmoderna.

La actividad consistió en lo siguiente. Al inicio de la sesión se hizo una presentación general acerca de cada una de las tradiciones de pensamiento, que enmarcan la enseñanza de las ciencias sociales planteadas por Benejam (2002b). En esta presentación se hizo énfasis en las implicaciones didácticas y cómo se reflejan en la enseñanza de las ciencias sociales.

A partir de la presentación y explicación, se les propuso a los PeF que pensarán cómo eran sus clases. A partir de esto que ubicaran en un plano cartesiano - cada vértice correspondía a unas corrientes-, a cuál o cuáles corrientes correspondía su práctica de enseñar ciencias sociales. Se podrían elegir dos ejes. La respuesta debía ser justificada. La posibilidad de elegir dos ejes o corrientes, se propone a partir del reconocimiento de que la tarea de enseñar ciencias sociales no se puede enmarcar en una sola. Algunos estudiantes plantearon que para ellos era imposible elegir una o dos, porque consideraban que correspondían a tres o cuatro corrientes. Ante esto se les propuso que pensarán más acerca de sus prácticas de enseñanza, e intercambiarán opiniones con algún compañero. Si al final consideraban que eran tres o cuatro, debían justificarlo. Del total de personas que asistieron a esta sesión, sólo una persona optó por elegir las cuatro.

El enunciado de la actividad fue el siguiente: “De acuerdo a la definición de las tradiciones epistemológicas de las Ciencias Sociales –y expuestas en el

⁵⁴ Este aspecto será abordado en el apartado referido a los profesores de la titulación.

seminario-, ¿Cómo cree que es su práctica como profesor? Ubique un punto en el plano. No es necesario que se identifique con una sola tradición, puede hacerlo máximo con dos. Justifique la posición del punto en el plano cartesiano.

La actividad proporcionó datos cuantitativos y cualitativos. Los primeros como producto de las respuestas de los estudiantes. Los segundos, por los textos en los que se justificaba la elección.

Los resultados cuantitativos configuran la siguiente gráfica, que a su vez presenta la distribución de las respuestas.

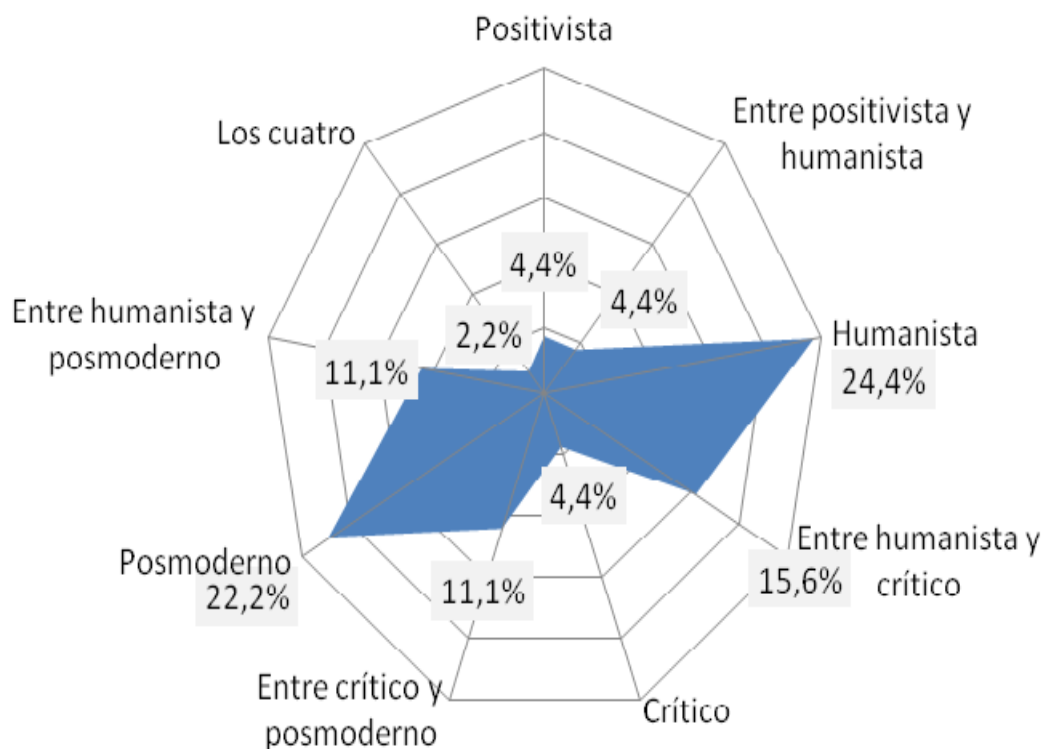


Figura. 4. Prácticas de enseñanza y tipologías de las ciencias sociales. Cuestionario inicial. Agosto de 2009

La gráfica muestra una distribución de los datos, y a su vez refleja algunos aspectos interesantes relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales:

- La corriente con mayor incidencia es la humanista, lo que guarda relación con lo que se presentó en el apartado correspondiente a las perspectivas y finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales.

- La segunda corriente es la posmoderna. Estos resultados entran en contradicción con lo encontrado en el apartado de las perspectivas y finalidades, donde fue la de menor incidencia. Para tener mayores elementos de análisis que permitan comprender este resultado, es necesario analizar las razones que dan los estudiantes.
- Al agrupar los valores de las tradiciones humanista, entre humanista y crítica, y crítica, se encuentra que suman el 44% de las respuestas. El mismo resultado se obtiene al agrupar los valores de las opciones entre crítica y postmoderna, posmoderna, y entre humanista y posmoderna.
- Llama la atención los bajos resultados para las tradiciones positivista y crítica, a la vez de que tres de las cuatro transiciones -a excepción de la entre positivista y humanista-, tengan valores mayores que éstas.
- Los resultados sugieren un peso significativo de las tradiciones humanista y crítica, así como de las transiciones asociadas a éstas (48,8%). Esto es coherente con los resultados presentes en el apartado de perspectivas y finalidades.
- Las respuestas asociadas a las transiciones –así como aquella que dice las 4-, suman un 44%. Esto sugiere que los estudiantes practicantes tienen una tendencia a pensar que sus clases no se pueden encasillar en una sola perspectiva. Esto último se ha planteado a lo largo del análisis (finalidades y estrategias).

Los datos cuantitativos son entendidos como la puerta de entrada o una fotografía de un hecho didáctico. Son puntos para iniciar un análisis en profundidad, empleando los datos cualitativos. Estos últimos permiten aproximarse con una mayor comprensión a las representaciones. En este sentido, al momento de revisar y analizar estos datos, se encontró que existían justificaciones que no correspondían con la respuesta plasmada en el plano. Al encontrar este tipo de rupturas –o, si se quiere, incongruencias-, se optó por hacer un análisis de contenido de la estructura y contenido de las razones que justificaban la elección. Producto de este análisis se configuró una nueva clasificación, la cual se muestra en la siguiente gráfica.

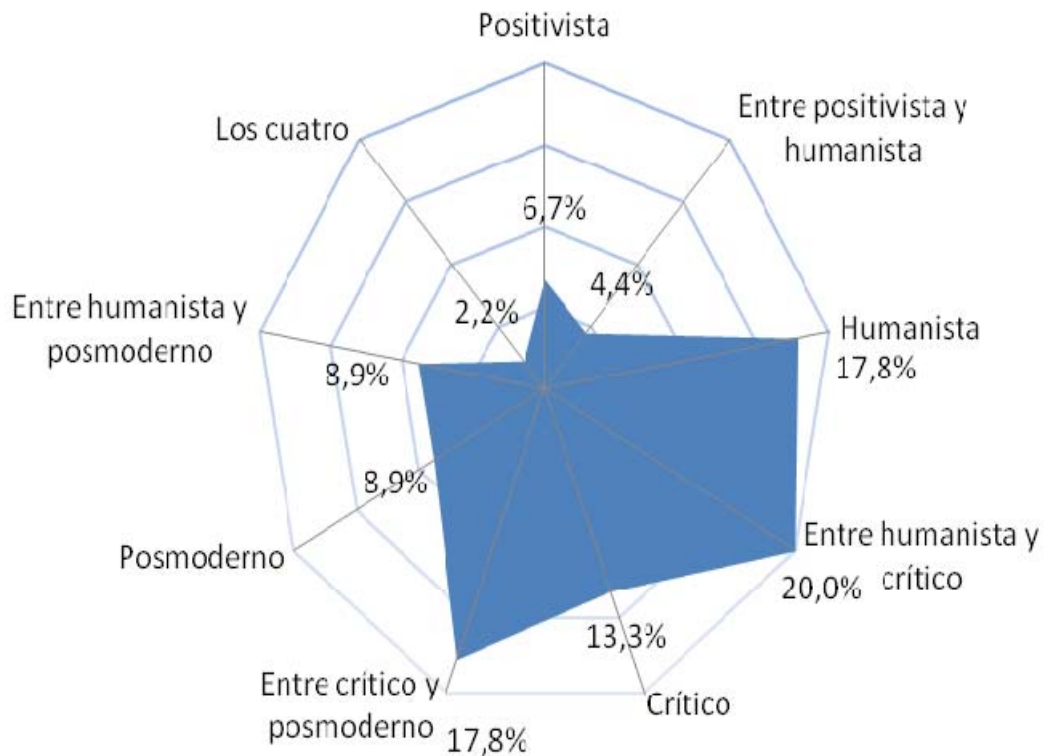


Figura. 5. Prácticas de enseñanza y tipologías de las ciencias sociales. Cuestionario final. Diciembre de 2009

Estos resultados muestran otra perspectiva de las respuestas, las cuales pueden ser consideradas más ajustadas a la realidad, útiles para hacer una explicación didáctica. La nueva distribución muestra las siguientes diferencias:

- La reducción del peso de la tradición positivista (-2,3%).
- La reducción del peso relativo de la opción posmoderna (-4,4%).
- El incremento de la tradición crítica (+8.9%).
- La reducción del peso de la tradición humanista (-6,6%).
- El incremento de la transición humanista y crítica (+4,4%).
- El incremento de la transición entre crítica y posmoderna (+7,7%).

Estos resultados muestran que las representaciones alrededor de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, se aglutinan alrededor de un núcleo

configurado por las tradiciones humanista y crítica. Esto guarda coherencia con los hallazgos presentados en los apartados referidos a las finalidades y estrategias de enseñanza.

Estos resultados permiten plantear la existencia de un *continuum* en las representaciones sociales, donde la corriente humanista y crítica –así como sus transiciones o matices-, tienen un peso significativo.

Las justificaciones sobre la perspectiva positivista, se encuentran asociadas en buena medida a la lógica institucional y las condiciones del grupo. Éstas sugieren la existencia de una posición “facilista” en relación a la tarea de enseñar ciencias sociales. A nivel didáctico, se muestra la importancia del contenido en la enseñanza y aprendizaje. Esto es característico de las prácticas de enseñanza enmarcadas en estas tradiciones:

Mí práctica educativa es en el colegio Carlo Magno⁵⁵, jornada nocturna, por lo tanto, en esta aula es el profesor quien tiene todo el conocimiento, ya que mis estudiantes en su condición especial no saben absolutamente nada de nada, y lo digo en serio, confunden hechos, se enredan con personajes, etc. AS

Desafortunadamente los estudiantes de la actualidad, por lo menos en mi caso, no quieren aprender nada, entonces lo que aprendan es porque se les enseña, ni saben, ni les interesa saberlo, así es imposible construir conocimiento, y menos por medio de la reflexión, reproducción social y conciencias social de los estudiantes. AS3.

Las razones que justifican la transición ente la perspectiva positivista y humanista muestran el reconocimiento de las condiciones del grupo e institucionales, pero incorporan la necesidad de hacer un reconocimiento positivo a las posibilidades que tienen las personas por aprender:

Dadas las normas institucionales es conductista, ya que es una población con grandes dificultades, se busca a través de

⁵⁵ El nombre ha sido modificado para mantener el anonimato del PeF, profesor titular e instituto.

un proceso mostrarles un camino diferente (humanístico), que busquen su personalidad. AS3.

Porque para mí el conocimiento es producto de la actividad humana y el profesor acompaña y cataliza el proceso, pero a la misma vez debe haber una enseñanza antidogmática, que le permita al estudiante tener una propia interpretación. AS3.

Para la tradición humanista se señala que en la clase el profesor debe ser un facilitador que permita al estudiante el encontrar respuestas. Esto guarda una relación con el aprendizaje por descubrimiento propio de la escuela nueva o activa. En el núcleo se hace referencia a que el estudiante es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estas razones aparecen algunas referencias al contexto social, cultura, político, etc.

Todos tenemos diversos conocimientos y aprendemos de diferentes maneras, cada individuo está en constante cambio, por lo que tanto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje el docente es la guía para ir transformando los conocimientos de cada sujeto. AS3.

Porque todas las actividades que realizo me gusta que ellos los relacionen con su experiencia en el colegio, en la familia y en su comuna, además siento que mi papel es el de asesorar y acompañar al estudiante en la búsqueda de sus respuestas. AS3.

La transición entre la tradición humanista y la crítica, es justificada desde el reconocimiento de que la persona es eje del proceso. En ella emergen referencias reiteradas al contexto, el cual debe ser considerado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea se refleja la existencia de interacciones entre persona y contexto.

Considero que el proceso de aprendizaje es una orientación y acompañamiento hacia quien está dispuesto a aprender,

también es importante que el joven sepa analizar e interpretar el mundo en el que vive. AS3.

A través de la experiencia debemos de acompañar a los estudiantes a llegar a transformar el conocimiento que se pueda adquirir, detrás de sustentos intelectuales y culturales, por decirlo. AS3.

Para aquellos que se posicionan en la tradición *crítica*, la realidad social es un eje relevante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus respuestas sugieren que el estudiante debe conocer y comprender su realidad social, la cual a su vez está planteada como una fuente de pretextos para la enseñanza. En estas respuestas aparecen ideas relativas a la transformación social.

Es necesario ubicar al estudiante en su realidad social, poder desarrollar en él una conciencia crítica de los hechos, con los aspectos que se hacen evidentes en su entorno. Ser más que docente, aprender constantemente de ellos. AS3.

Me gusta mucho que los estudiantes tengan un pensamiento crítico, que no se queden sólo con lo que el profesor o los medios de comunicación les dicen, sino que indaguen y que puedan tener una opinión argumentativa a cerca de cualquier tema que se les exponga. AS3.

En las repuestas que justifican la transición entre la *crítica* y la *posmoderna*, se consolida la centralidad de la persona y el contexto, y se incorpora la idea de que no hay verdades absolutas. Las posibilidades de transformación de las personas son planteadas desde una perspectiva ecléctica, algo propio de discursos asociados al pensamientos complejo.

Como profesor de ciencias sociales, y agentes transformadores y críticos de la misma sociedad hacia un bien común, se debe formar ciudadanos. No individuos enmarcados dentro de esta misma perspectivas, no hay

verdad absoluta y se debe inducir al estudiante un concepto crítico de esta misma verdad. AS3.

Me inclino más con el cuarto [posmoderno] porque es la forma en que se le ve el desarrollo y se le valora su aprendizaje mediante sus actos, ya que se trata de que él piense y después interprete de una forma personal, lo que se busca es llegarle al estudiante y de una manera más racional de una forma dinámica. AS3.

Las justificaciones de la perspectiva posmoderna giran alrededor de la idea de que las verdades no son absolutas, por lo que es necesario el reconocimiento de múltiples realidades y verdades, las cuales son necesarias de conocer y comprender.

Porque considero que todo, incluso la educación-aprendizaje es subjetivo, todo es subjetivo, por ende las percepciones e ideales varían constantemente. También porque siempre busco conectar lo general con lo particular, así se logrará una mejor comprensión. El docente tiene una bonita labor dentro de la sociedad, su función radica en mediador y posibilitador. AS3.

Las ciencias sociales en su enseñanza tienen la capacidad de mostrar un mundo sujeto a las diferentes apreciaciones del estudiante y el profesor, por lo tanto genera formas de pensar y hacer. AS3.

En las razones que dan para justificar la perspectiva entre *humanista* y *posmoderna*, se combinan tres elementos, el primero de ellos representado por la centralidad de la persona en el proceso, el segundo por la existencia de verdades no absolutas y, en tercer lugar, la idea de un conocimiento de las ciencias sociales de carácter holístico.

El conocimiento parte del ser, no es cerrado y busca comprender el por qué de las cosas, y considero que la labor

del docente es la guianza hacia un conocimiento holístico y abierto. AS3.

Porque de la experiencia surgen los aprendizajes significativos y de valor, la formación es un proceso complejo que surge de la necesidad, y se adentra en la interioridad del sujeto. Porque una enseñanza holística permite una interdisciplinariedad propia de una formación integracionista. AS3.

Estas representaciones que tienen los PeF en relación a sus clases, también permiten visualizar cómo emerge la educación para la ciudadanía. En este sentido, se puede decir:

- Para las personas que reconocen que sus clases se pueden comprender desde la perspectiva *positivista*, se podría esperar que asocien la formación ciudadana a una tarea de moldear el comportamiento, para lo que utilizarán estrategias que les faciliten gestionar el control del grupo, y tratar de cumplir con los contenidos definidos en el plan de estudios. El rol del profesor es el de conductor y eje del proceso.
- Para los PeF que consideren que sus clases se pueden comprender desde la corriente *humanista*, se podría esperar que en la formación ciudadana hagan énfasis en la idea de una educación en valores orientados a la convivencia social. Los contenidos son pretextos para descubrir el mundo. El docente es un mediador de los aprendizajes.
- Los PeF que consideran que sus clases se pueden leer desde la perspectiva crítica harán un reconocimiento a las condiciones contextuales en las que se encuentra inmersa la persona. Buscarán el desarrollo de un pensamiento crítico en relación a los hechos sociales. La fuente de los contenidos y aprendizajes estará en los hechos sociales. El rol del profesor será el de contribuir a que los estudiantes comprendan su mundo.
- Aquellos que se identifican con la tradición *posmoderna* es posible que piensen que la educación para la ciudadanía es un asunto de reconocer

que las personas pueden conocer y comprender el todo de los hechos sociales. Se podría esperar que el centro del proceso sea la persona, al que se intentará reconocer en su integralidad. Las “verdades” tendrían una connotación de relativas.

En los anteriores párrafos no aparecen los matices, porque éstos son producto del encuentro de dos tradiciones, ante lo que sería atrevido hacer una descripción detallada de dicho matiz o punto de transición.

Es importante plantear que la diferencia, o si se quiere incongruencia, entre la elección en un plano cartesiano y las justificaciones de una o dos tradiciones en las que se podría enmarcar las clases, muestra la importancia de usar métodos mixtos para la recolección y análisis de la información. Esto se justifica en el paso que se dio en el análisis de la anterior actividad, al pasar de indagar las respuestas descriptivas (plano cartesiano) a analizar la estructura y contenido de los discursos, algo a lo que parece obligado llegar en las investigaciones que pretendan proponer cambios en la enseñanza o en la formación del profesorado.

En este punto del análisis, es necesario y pertinente ir consolidando las tipologías de PeF alrededor de la formación ciudadana. Como se ha planteado, en las representaciones sociales, así como en aspectos de carácter didáctico, es factible ver líneas de continuidad y rupturas, algo propio de este tipo de investigaciones. En este sentido se puede mencionar la existencia de una influencia fuerte de las perspectivas humanista y crítica sobre las representaciones sociales, así como sobre algunos aspectos didácticos (estrategias, diseño de la clase, etc.).

Con el uso de métodos mixtos de recolección y análisis de la información, se pretende tratar de abarcar la mayor cantidad de perspectivas y posibilidades de análisis de un hecho social. A nivel metodológico esto se refleja en los puntos de saturación de la información, los cuales se deben evidenciar en el momento del análisis. En esta investigación se encontró a lo largo de las diferentes fases del trabajo de campo y el análisis.

En las investigaciones sobre representaciones sociales, encontrar algunas rupturas entre los datos cuantitativos y cualitativos, es una oportunidad para reafirmar la idea de que en la investigación de éstas, se debe tratar de identificar sus estructuras y contenidos. Quedarse con una dimensión de la representación significa dejar fuera aspectos relevantes para la didáctica de las ciencias sociales, en este caso, asociados a la formación inicial del profesorado.

5.2.3 ¿Cómo es la clase? Las representaciones en las entrevistas

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación las representaciones acerca de cómo se configuran las clases, son un referente para comprender lo que piensan y cómo pueden ser –la versión ideal- las clases de ciencias sociales. En las entrevistas se les pidió a los estudiantes que describieran: ¿Cómo eran sus clases? A partir de las respuestas se generaron otras preguntas en este sentido.

Los datos de las entrevistas en relación a cómo son las clases muestran diferentes tendencias. El análisis de este componente del proyecto se hizo en dos fases:

- La primera en la que se siguió las lógicas derivadas de la Teoría Fundamentada (codificación abierta y axial).
- La segunda consistió en un análisis matricial, con el fin de facilitar el trabajo de construcción de las tipologías.

En las respuestas de los PeF acerca de cómo son sus clases de ciencias sociales, éstos referenciaron una serie de hechos y aspectos que afectan el desarrollo de éstas, y que se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Referidos a la gestión del grupo. Según los PeF, esto termina condicionando el desarrollo de las clases, ante lo cual toman decisiones que están resumidas en la siguiente cita: *“cuando se comportan de manera indisciplinada y no colocan atención, yo los pongo a trabajar o*

les dicto”. E30. Estos planteamientos pueden ser la demostración de la ausencia de recursos para la gestión del grupo. Esto puede estar asociado a la falta de experiencia.

- A nivel didáctico. Representado por la estructura de las clases, las cuales tienen tres elementos en común:
 - a) La existencia de una pregunta problemática. Esto es una propuesta de la universidad y, es planteada por todos los PeF.
 - b) El grado de libertad en la planificación y desarrollo de la clase.
 - c) La concepción de las ciencias sociales.

A partir del reconocimiento de los anteriores elementos que intervienen en el desarrollo de la clase, se pudo identificar 3 tipologías. Es pertinente indicar que por tratarse de profesores en formación, la descripción de la clase se encuentra condicionada por las demandas de la universidad y el instituto donde realizan el practicum.

Las tipologías propuestas son las siguientes:

1. Profesores en formación que siguen las lógicas institucionales con un menor grado de libertad, condicionados para el desarrollo de la clase. La concepción y finalidad de las ciencias sociales se limitan por la estructura, que se concreta en tratar de cumplir con los contenidos o realizar las actividades.
2. Profesores en formación que siguen los lineamientos que define el instituto o el profesor titular de la asignatura, dentro de los cuales pueden desarrollar la clase. La concepción de las ciencias sociales se encuentra asociada a la idea de que los estudiantes deben aprender los contenidos enseñados.
3. Profesores en formación que conocen los lineamientos de la institución educativa o del profesor titular, pero que tienen la libertad para

desarrollar la clase. Estas personas tienen una perspectiva amplia de las ciencias sociales y la pueden desarrollar en la clase.

Cada una de las tres tipologías se encuentra constituida por diferentes elementos, los cuales serán presentados a continuación.

1. Profesor en formación que sigue las lógicas institucionales –con un menor grado de libertad-, y está condicionado para el desarrollo de la clase. La concepción y finalidad de las ciencias sociales se limita por la estructura, que se concreta en tratar de cumplir con los contenidos o realizar las actividades.

La clase de este estudiante se caracteriza por seguir los lineamientos que define el instituto. En esta ocasión –como a lo largo de la investigación– corresponde a aquellas personas que realizan el practicum en instituciones que participan del Proyecto Escuela Activa Urbana, así como en institutos concertados. La estructura de la clase se encuentra configurada por las siguientes fases:

- Vivencia. En fase se realizan actividades orientadas a generar motivación en los estudiantes, indagar presaberes, etc.
- Fundamentación teórica. Como su nombre lo indica es la parte correspondiente al componente teórico de la clase.
- Ejercicio. Consiste en una actividad donde los estudiantes ponen en práctica o reflejan lo aprendido en la fase anterior.
- Aplicación. En esta fase se intenta que los estudiantes transfieran lo aprendido a situaciones de su entorno social cercano.
- Complementación o ampliación del tema. En ésta se espera que los estudiantes o el profesor identifiquen nuevas necesidades de profundización teórica, a partir de las cuales se puedan recomendar actividades complementarias.

Los PeF consideran que este esquema encasilla y condiciona la manera como se enseña. La concepción que tienen de las ciencias sociales queda

coaccionada por la rigidez de la estructura de la clase. Esto lleva a que en diversas ocasiones se centren en cumplir más con la estructura que con los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Profesores en formación que siguen los lineamientos que define el instituto o el profesor titular de la asignatura, y dentro de los cuales pueden desarrollar la clase. La concepción de las ciencias sociales se encuentra asociada a la idea de que los estudiantes deben aprender los contenidos enseñados.

En esta tipología, los practicantes siguen los lineamientos definidos por el instituto o por los profesores titulares para la realización de la clase. Esto queda asociado a mayores niveles de libertad –en comparación con la anterior- para planificar y materializar la clase. En este sentido, se puede decir que el mayor grado de libertad posibilita hacer una reflexión didáctica sobre la enseñanza de las ciencias sociales, lo que se refleja en la posibilidad de diseñar e implementar innovaciones didácticas para mejorar la enseñanza.

Como nosotros trabajamos con Escuela Activa Urbana, entonces nosotros estamos parametrados por los libros, a las guías, entonces yo trato como de salirme un poquito, y yo hago mis propias guías, entonces por ejemplo esta semana, hoy empecé con civilizaciones, empecé con Mesopotamia y en la guía hay una información muy básica, por ejemplo de la ubicación. E20.

En esta tipología, el análisis de la reflexión sobre las condiciones en las que se realiza la clase de ciencias sociales juega un papel importante en la enseñanza. La clase que realiza el PeF se encuentra entre lo que piensa y lo que está prescrito. De las respuestas se deduce que no se trata sólo de enseñar contenidos, sino que es necesario que sus estudiantes aprendan a pensar.

3. Profesores en formación que conocen los lineamientos de la institución educativa o del profesor titular, pero que tiene la libertad para desarrollar la clase. Estas personas tienen una perspectiva amplia de las ciencias

sociales y la pueden desarrollar en la clase. Esto se ve reflejado en la siguiente cita:

A ver, primero, para la parte de los, de los, de los conceptos, eh previos, en ocasiones si... me gusta eh, preguntarle a algún estudiante sobre la clase, la clase, la clase anterior, cierto, ¿Qué fue lo que más le gustó?, ¿Qué no le gusto?, ¿Qué fue lo que más le llamó la atención?, ¿Qué fue lo que aprendió?, ¿cierto? Entonces para que ellos retomen, entonces para que ellos hagan como una parte de retroalimentación; luego, ahí si viene, viene lo de los conocimientos previos, en esa parte a veces hago tallercitos corticos de preguntas, o que dibujen, lo que pasa es con estos niños de primero y segundo, eh... la metodología ha, pues si obviamente tiene que variar un poquito, ser mucho más, más llamativa, a ellos les gusta mucho la parte de, de grafique o que láminas eh [...] el cierre puede ser, eh a veces digamos con los mismos aportes de los estudiantes, que ellos armen sus propias eh conclusiones sobre el tema, o a veces, centrarme mucho más en condensar esas, esas orientaciones, entonces armen un mapa conceptual o... armen un cuadro cognitivo o, a veces también les pregunto a cada uno evalúe que fue lo que se hizo hoy, ¿Qué aprendió del, del tema? E11.

En esta tipología se evidencian las posibilidades con las que cuenta el estudiante practicante para diseñar la clase. Todos los PeF que se ubican en esta tipología conocen los lineamientos para realizar la clase y también tenían la posibilidad de introducir modificaciones de acuerdo a la reflexión que elaboran a partir de su experiencia.

La libertad que poseen los PeF para diseñar y materializar la clase no es algo nominal, sino que va acompañada de la capacidad de hacer ejercicio de ella. Esto se encuentra representado por las decisiones didácticas que toma y la manera como se reflejan en las clases.

Los comentarios que justifican esta tipología, corresponden en su mayoría a personas que se encontraban en la segunda fase de su periodo de práctica, lo que muestra la influencia de la experiencia. Esta influencia es diferente para cada tipología del profesor. No es una relación aritmética. Se encuentra fundamentada en el conocimiento disciplinar y didáctico que posee.

Algunos de los PeF tenían una formación previa⁵⁶ como maestros de educación primaria. Se esperaba que esto se reflejara en la manera como planeaban o materializaban las clases, pero no se observó. En este caso se puede decir que la experiencia de la formación y la experiencia de enseñar ciencias sociales en primaria es diferente a hacerlo en secundaria, condicionada por aspectos institucionales y didácticos. Lo anterior fue planteado por una de las estudiantes entrevistadas –como lo mencionó un PeF que tenía formación como maestro– mostraron diferencias en el conocimiento de estrategias de enseñanza y, en alguna medida, en la fase de transición entre la universidad e instituto.

5.2.4 La estructura de la clase. Lo que reflejan los cuadernos de diseño de las clases

En este componente de la investigación, se revisaron 10 cuadernos de diseño de las clases, de PeF que realizaban las dos prácticas⁵⁷. Después de analizar los cuadernos, se encontró que en todos los casos -independiente del grado de libertad que tuvieran -, la planificación tenía la siguiente estructura:

- Fase I. Inicial o de activación. Para todos consiste en la realización de la pregunta problémica, presentación del tema y cómo se realizará la clase.
- Fase II. Central o desarrollo de la temática. Esta fase puede ser entendida como la implementación de una o más estrategias con las cuales se aborda la temática a enseñar. Las de mayor incidencia son el taller o guías docentes, la lectura del texto escolar, la exposición docente, entre otros.

⁵⁶ En ésta habían tenido experiencias de aula.

⁵⁷ La distribución, se encuentra en la tabla que está al inicio de este capítulo.

- Fase III. Final o de cierre de la clase. En ella aparecen estrategias o actividades como mapas comparativos, exposición por parte del docente o preguntas a modo de evaluación.

Esta estructura, como se mencionó, es igual para todos y es la sugerida por la universidad. En otras palabras, son las que revisan y valoran los tutores del practicum. Esta estructura se observó en las clases. Esto se refleja de la siguiente manera:

- En la fase inicial, el diseño corresponde a un patrón planteado desde la universidad y el centro de práctica. Éste se repite en todas las tipologías, y que se encuentra representado por la pregunta problémica.
- El diseño de la fase central depende del grado de libertad con que cuente el PeF. Si el grado de libertad es mayor, puede incluir o diseñar las estrategias que considere pertinentes y necesarias; si el grado es menor debe ajustarse a las actividades consideradas por el instituto.
- En la fase final, algunos PeF tienden a seguir los esquemas definidos por la universidad y el instituto. Para otros es un momento para plantear estrategias coherentes con la fase central.

A modo de conclusión de este apartado, se puede decir que la estructura de la clase se encuentra altamente condicionada por las lógicas institucionales, razón por la que terminó aportando pocos elementos para el análisis de la planificación. A esto se le debe añadir que la mayoría de las personas entrevistadas consideran que el esquema es rígido y poco útil, lo que lleva a que en muchos casos en los diseños se reproduzcan los componentes de manera mecánica. En algunos casos prefieren escribir los diseños después de realizar la clase. En estos casos tampoco se encontraron diferencias con aquellos que lo hacían de manera previa.

5.2.5 Las lógicas presentes en la clase de ciencias sociales y la educación para la ciudadana. Las observaciones en las clases

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la clase –y lo que sucede en ella– es un momento importante para comprender cómo se reflejan las representaciones sociales, así como se materializan los procesos y decisiones didácticas que toma el profesor.

Para los PeF en la clase intervienen tres elementos: lo que demanda la universidad, los lineamientos del instituto o el profesor titular y, por último, lo que piensa y quiere lograr el PeF. En este entramado de elementos, emplea estrategias, recursos, toma decisiones y proyecta sus representaciones en su discurso y en lo que hace o deja de hacer en la clase. En este apartado del análisis se hará referencia a lo que se observó en ellas, y como estos elementos se manifiestan.

En el diseño y la clase, existen dos estrategias que siempre están presentes: la pregunta problémica y el taller. Estas se encuentran independientes del modelo pedagógico del instituto.

- La pregunta problemática es un enunciado referido al tema. Con él se inicia la clase. Según los PeF, sus finalidades son las de activar la participación de los estudiantes, identificar presaberes, introducir tema, etc. En algunos casos esta pregunta se convirtió en la parte central de clase. En las observaciones se pudo ver que el alcance de éstas depende en buena medida de los conocimientos y las capacidades para gestionar el intercambio de ideas entre los estudiantes.
- El taller es entendido en dos dimensiones, una temporal y otra como estrategia que incluye diversas actividades como pueden ser: preguntas, identificar ideas en un texto, elaborar dibujos, mapas, crucigramas, sopas de letras, entre otras. Éste puede ser realizado de manera individual o por grupos. La tendencia mayoritaria es la segunda. En un análisis a algunas preguntas planteadas en los talleres, se encontró que éstas piden a los estudiantes describir, dar explicaciones e identificar

causas y consecuencias. Las que tienen más presencia correspondían con aquellas que piden describir y dar explicaciones.

A partir de las observaciones hechas a las clases de diferentes PeF, se puede plantear que existen tres lógicas, que son:

- En la clase el PeF debe seguir las lógicas institucionales.
- El estudiante conoce las lógicas institucionales, las sigue, pero intenta incorporar variaciones.
- El estudiante toma como referencia las lógicas institucionales o sugeridas por el profesor titular, pero las adapta o modifica de acuerdo a sus criterios.

En estas tres lógicas aparecen dos elementos –con su respectiva graduación– que interactúan y se observaron en las clases: libertad y autonomía, que para el contexto de la investigación se entienden de la siguiente manera:

- La libertad. Es una condición proporcionada por un agente externo, en este caso el instituto o el profesor titular, y que se puede ejercer en el momento de la planificación, así como en el desarrollo de la clase.
- La autonomía. Entendida como la capacidad que tienen las personas para tomar las decisiones que considere necesarias y pertinentes de acuerdo a sus criterios.

Estos dos elementos han aparecido a lo largo de los datos y momentos del análisis, pero se reflejan con mayor claridad en la clase.

Es importante mencionar que la investigación no sugiere la existencia de una relación de causalidad entre autonomía y libertad. Por ejemplo, tener un mayor grado de autonomía, no significa poseer un mayor nivel de autonomía, ya que para tener esta segunda, se debe tener el conocimiento didáctico necesario y suficiente para tomar las decisiones didácticas. Y tener un mayor grado de libertad es un requisito necesario para hacer ejercicio de la libertad.

De la interacción de las dos, se generan matices que contribuyen a dar sentido a la propuesta de clasificación de las lógicas, las cuales se analizan a continuación:

- En la clase el PeF debe seguir las lógicas institucionales.

En ésta, el estudiante sigue o tiene que seguir los lineamientos que define el instituto. Este caso corresponde a los PeF que realizan su práctica en instituciones que participan del proyecto Escuela Activa Urbana o centros concertados. Como se mencionó, en este proyecto se tienen definidos los momentos que debe tener la clase, los cuales deben seguirse de manera estricta:

Nosotros allá –refiriéndose al centro de práctica- debemos seguir el esquema de Escuela Activa Urbana. Nos dicen cuál es la estructura de la clase, e inclusive van personas a comprobar que lo estamos haciendo. E30.

Éste es un ejemplo que refleja la ausencia de libertad para planificar y desarrollar la clase, lo que termina coaccionando la autonomía del PeF. Los PeF tienen un guión de clase definido, y las actividades se encuentran pautadas desde el PEC y el texto escolar. En las clases se observó que el estudiante cumplió o intentaba cumplir con los momentos establecidos -los cuales se definieron en apartado correspondiente al diseño de las clases-.

En una conversación informal con uno de los PeF al finalizar la clase bajo estas lógicas planteaba:

Como pudo ver profe, nosotros pues casi no tenemos libertad, tenemos que cumplir con las fases, es tanto que los estudiantes ya están programados, ya saben cuando tienen que pasar de fase, y en muchas ocasiones lo que importa es cumplir. CI.

La cita anterior refleja por otro lado la ausencia de libertad para diseñar las clases y desarrollo de la clase, y tal vez lo más importante, fue la reflexión y posición crítica frente a esta lógica.

- El estudiante conoce las lógicas institucionales, las sigue pero intenta incorporar variaciones.

En esta lógica, el PeF conoce los lineamientos que define el instituto, pero éstos no son una “camisa de fuerza” que se deba seguir, aunque este intenta seguirlas. Se le permite hacer modificaciones y adaptaciones a la estructura y contenido de la clase.

Nosotros seguimos los libros del colegio, pero la verdad no estoy de acuerdo con ellas, me parecen descontextualizadas, por eso yo propongo mis propios talleres. E23.

La anterior cita es el ejemplo de que con ciertos grados de libertad, el PeF, hace una reflexión sobre su práctica docente, las estrategias y recursos. A partir de lo anterior introduce variantes o innovaciones orientadas a mejorar la enseñanza. Esto se observó en una clase en el que se abordaba la Revolución Industrial. El PeF se salió de la lógica que llevaba la clase y propuso a los estudiantes una actividad alterna. Lo anterior es el reflejo de una mirada crítica y reflexiva de la clase, así como de su rol. Esto se complementa con el conocimiento de estrategias que contribuyan a mejorar el aprendizaje.

- El estudiante toma como referencia las lógicas institucionales o sugeridas por el profesor titular, las adapta o modifica de acuerdo a sus criterios.

En esta lógica, los estudiantes conocen los lineamientos institucionales, pero poseen la libertad y autonomía para hacer las modificaciones que consideren pertinentes. En una entrevista esta lógica fue bien detallada. A la persona que proporcionó esta respuesta, se le hizo la observación a la clase y se observó que era coherente con lo planteado.

Luego de ahí viene ya la parte central, allá se trabaja mucho con, con, como te dije, con guías. Algunas guías son muy... rígidas, muy teóricas, muy... de cuestionarios y cosas así, o sea, uno, yo al principio me dejaba contagiar de, de eso ¿Cierto? entonces los niños eran copiando cuestionarios y

preguntas, y desarrollo aquí, y eso... en una sola clase eso, ellos llenaban dos, tres hojas de, de parte teórica [...], hasta que un niño me dijo... ¡ah, no! Cuando terminamos el primer periodo yo hice como una especie de coevaluación, bueno: ¿Qué les ha parecido hasta el momento, qué sugerencias tienen? Casi todos me dijeron: ¡lo que pasa es que usted, usted nos pone a copiar mucho! Entonces uno haciendo la práctica, uno se imagina pues, que, que los niños tienen que hacer es copiar y llenar cuadernos, pero al principio, luego uno se da cuenta que no importa o sea, tanto de que llenen y que copien y copien, sino qué es lo que ellos aprendieron, qué es lo que ellos asimilaron. Entonces ellos dijeron, entonces yo dije: ah bueno, listo, entonces propongan, que es que uno también tiene que darle la oportunidad a ellos de, de hablar, de saber qué, qué expectativas tienen. E11.

Esta cita es el reflejo de un proceso de reflexión crítica sobre las lógicas institucionales y su práctica docente, a partir del que introduce innovaciones orientadas a mejorar la enseñanza y aprendizaje.

En una clase enmarcada en esta lógica, se observó que el PeF practicante propuso una actividad con caricaturas, pero ante la pregunta de un estudiante, añade una explicación –diseño de un cuadro comparativo en la pizarra- para ampliar la comprensión de los estudiantes. Con esto se salió de lo planeado de la estructura de la clase. En una conversación informal al final de la clase un PeF dice:

Yo en la práctica he aprendido que uno no se puede guiar sólo a lo que diga la institución, porque lo que verdaderamente importa es que los muchachos aprendan, comprendan, que no me vean como un marciano que dice cosas sin sentido. C1.

En la anterior lógica, se refleja que el PeF al tener un alto grado de libertad - proporcionado por el instituto y el profesor titular-, acompañado de un alto grado de autonomía, se plantea reflexiones didácticas que derivan en la incorporación

de modificaciones a la secuencia, con las que pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, muestra la posibilidad de ejercer como profesor, y no como un autómatas o vigilante del cumplimiento de una estructura, como puede ocurrir en la primera lógica.

En el análisis de las clases observadas, se pudo ver que, a mayor grado de libertad, es posible encontrar y favorecer mayores posibilidades reflexiones sobre su práctica docente, lo que puede llevar a la incorporación de estrategias o innovaciones orientadas a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales. Esto se pudo encontrar en aquellos con mayor libertad y ejercicio de su autonomía. De estos planteamientos se derivan las siguientes síntesis:

- Los estudiantes que contaban con menor libertad y reflejaban menor ejercicio de su autonomía, hicieron pocas reflexiones sobre su experiencia de enseñar ciencias sociales. Sus respuestas se caracterizaban por ser descripciones o explicaciones. Un ejemplo de lo anterior se dio en una institución que tiene un Proyecto Educativo de Centro que se enmarca dentro de los lineamientos de del proyecto Escuela Activa Urbana. En las clases observadas el PeF sigue el esquema de la clase definida por la institución. El PeF hizo comentarios como: *“aquí estamos definidos por lo que diga el manual, o sea las clases tienen que ser como diga la cartilla. La verdad tenemos muy poca libertad, porque hasta los contenidos vienen ya en la cartilla”* CI

En las clases a las que se asistió se observó como el estudiante realizaba la clase siguiendo el texto escolar, en su estructura como contenido. En algunos momentos el PeF indicaba a los estudiantes el cambio de actividad o el párrafo que debían leer del libro.

Otro caso correspondiente a esta misma lógica, fue el de una PeF que realizaba el practicum en un instituto donde las clases se realizaban a partir de talleres diseñados por el departamento de sociales. En las clases observadas a la PeF se pudo observar como ella expuso las preguntas las preguntas a los estudiantes y estos debían responderlas a partir de una consulta previa –hecha en horario extraescolar- o un texto que se entregaba a los alumnos. Ante esta situación la PeF dijo:

“aquí todo es por guías. Los estudiantes ya lo saben, ya sabes como funciona la clase, uno lo único que hace es resolver preguntas. La verdad me gustaría tener mayor nivel de autonomía para diseñar otras cosas, pero debo guiarme por lo que dice mi titular y el departamento de sociales” CI

- Los PeF que contaban con mayor grado de libertad y reflejaban algún grado de autonomía, plantearon respuestas con algún grado de reflexión sobre su experiencia, y en ocasiones hicieron referencias a innovaciones incorporadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la clase estos estudiantes mostraban un mayor grado de libertad en el conjunto de estrategias de enseñanza que utilizaron y, a su vez, en los discursos que circulaban.

En las clases se pudo observar como el estudiante respetaba la estructura definida por la institución, como variaban las actividades de una clase a otra e hicieron modificaciones en desarrollo de la clase. Un ejemplo de lo anterior se pudo observar cuando en una de las clases el profesor pasó de una exposición a un trabajo por grupos, porque consideró que había entendido el tema y podían pasar a otro tipo de actividad. Esta autonomía del profesor contrasta con la del primer tipo.

Uno de los PeF indicaba lo siguiente:

Aquí en el colegio tenemos una estructura definida de las clases, pero dentro de esa estructura yo puedo hacer muchas modificaciones. Por ejemplo sé que debo respetar unas cosas, como la pregunta problema, pero en general no tengo muchas dificultades con lo que quiero y puedo hacer. CI

- Los estudiantes que poseían mayor grado de libertad y reflejaban mayores grados de autonomía, hicieron mayores reflexiones sobre su experiencia de enseñar ciencias sociales. Sus respuestas se caracterizaron por ser una combinación entre descripción, análisis de su experiencia y en algunos momentos hicieron referencias a innovaciones

que habían incorporado para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las clases observadas se encontraron situaciones como: utilización de nuevas tecnologías (Internet), elaboración de blogs, carteles, exposiciones, diarios de campo, actividades por fuera del salón de clase, etc. El común denominador era no encasillarse en un modelo de clase definido, sino por el contrario tener la autonomía o libertad para hacerlo.

A mi me dan mucha libertad para planificar y hacer las clases. Es cierto que el colegio tiene un modelo educativo definido y que el profesor también tiene su estilo y me debo ceñir a esto, pero yo tengo mucha libertad para hacer lo que me imagine. Por ejemplo, yo le propuse que no hiciéramos la clase en el salón y el me dijo que: como tú quieras, lo importante es que los estudiantes aprendan. Cl

También se encontró que las personas que realizaban las clases con mayor libertad y autonomía, reflejaban un mejor conocimiento disciplinar de los contenidos y establecían relaciones con el contexto. Un indicador de esto se pudo observar en una clase que presentaba un periodo de la historia mundial, como es la Guerra Fría. El PeF intentaba articular diferentes perspectivas (políticas, geográficas, económicas, etc.). Estas personas en sus diseños de las clases usaban diferentes fuentes, generalmente asociadas a las disciplinas, y no sólo el texto escolar, como aquellos con menor grado de libertad y autonomía.

5.2.6 El texto escolar y las guías en la clase de ciencias sociales⁵⁸

Uno de los recursos utilizados en diferentes momentos –el diseño y clase- es el texto escolar y las guías, que poseen las instituciones educativas o los profesores, que son utilizadas por el PeF en la clase. Por esta razón, es

⁵⁸ Este aspecto se abordará en función de las implicaciones para el diseño y la clase.

pertinente dedicar un apartado a estos. Se puede decir que estos materiales se utilizan en dos lógicas:

- Institucional. El texto y las guías se utilizan porque el instituto los considera un elemento de la estructura de la clase. Es el caso de las instituciones que participan del Proyecto Escuela Activa Urbana. En otro caso porque el profesor titular tiene guías diseñadas por él mismo, y las comparte con el PeF.
- En la planificación. El texto escolar y las guías son empleados como fuente para revisar teóricamente los temas o para retomar estrategias y actividades. En este caso se encontró que todos los PeF lo utilizaban en esta actividad. Esto significa que algunas lógicas –de discurso y didácticas- presentes en los textos, llegan a la clase, bien sea a través de los discursos del profesor o las estrategias didácticas empleadas.

Los PeF tienen una valoración crítica de los textos y las guías, porque en muchos casos los consideran desactualizados y poco útiles, como lo muestran las siguientes citas:

No, no satisface, no porque además los, los libros son deterministas, los libros son amañados, porque son contruidos bajo unos parámetros, que obedecen a,... y ni a veces el gobierno quiere, sino unos intereses determinados. E49.

Allá se trabajan es con unas guías, a veces me dan las guías y esas guías yo veo que se retoman hacia libros ya muy desactualizados, muy descontextualizados ¿Cierto? E11.

Obviamente tengo que utilizar la cartilla, obviamente [...] porque allá periódicamente están revisando las aulas y cómo trabajamos con las cartillas. E30.

Con los datos precedentes de las entrevistas y las observaciones a las clases, se configuró una lista de textos escolares que fueron referenciados por los estudiantes. Algunos de ellos se revisaron, prestando especial a aspectos

descriptivos, como son fecha de edición y estructura del contenido. En términos de fechas de edición, se encontró que tenían entre 4 y 25 años de publicación. En términos de la estructura, algunos seguían lógicas cronológicas y otros por ejes temáticos.

El análisis de estos recursos no se hace más extenso porque se considera que corresponde a otra investigación.

5.2.7 Cómo emergió la formación ciudadana en la clase de Geografía e Historia y ciencias sociales

Investigar sobre la manera como puede emerger la formación ciudadana en la clase de ciencias sociales, implica mirar diferentes aspectos –como se hizo en esta investigación-, porque por la naturaleza de ésta, puede aparecer con mayor o menor intensidad en diferentes momentos y formas. En este sentido, la manera y el momento en que emerja, dependerá de lo que el profesor haga o deje de hacer a nivel didáctico.

En el propósito de comprender cómo emerge la formación ciudadana en la clase de ciencias sociales, se encontraron dos posibilidades, que se caracterizan por su forma y contenido. Esto a su vez desvela rasgos de los PeF que las materializan.

La siguiente clasificación guarda relación con lo que se puede encontrar en diferentes sistemas educativos. Los aportes de la investigación están en relación a la formación inicial del profesorado y de manera específica a cómo puede emerger, en este caso, cómo emergió en las clases observadas. En este sentido, se encontró que más allá de la existencia o no de una asignatura o contenido, la orientación y calidad de ésta está asociada a las representaciones sociales que se tuvieran de ella y sus conceptos afines.

En la investigación se encontraron 2 alternativas de cómo emergió la formación ciudadana.

- Cuando se enseñan conceptos afines y explícitos (derechos humanos, participación, movimientos sociales, democracia, ciudadanía, gobierno escolar, etc.) o con la existencia de una asignatura.
- Como elemento transversal a la enseñanza de las ciencias sociales, Geografía e Historia.

Estas dos alternativas serán explicadas a continuación:

- Cuando se enseñan conceptos afines y explícitos (derechos humanos, participación, movimientos sociales, democracia, ciudadanía, gobierno escolar, etc.) o con la existencia de una asignatura.

En este caso se observó una clase de la asignatura de Ciencia Política en segundo de bachillerato, en una institución que participaba del Proyecto Escuela Activa Urbana. En la clase se enseñaba *el desarrollo y el subdesarrollo*. La clase giró alrededor del texto escolar. El PeF entro en el aula, planteó la pregunta problemática e indicó a los estudiantes que conformaran grupos, tomaran el texto y realizaran el apartado correspondiente al tema. A lo largo de la clase pasaba por cada grupo y contestaba las preguntas que hacían los estudiantes. Antes de finalizar preguntó si alguien tenía dudas. Al no haber preguntas, planteó una actividad extraclase y terminó la sesión.

La manera como se desarrollo la clase muestra que la existencia de una asignatura de formación ciudadana –en este caso bajo en nombre de Ciencia Política-, no significa que sea la alternativa más adecuada, porque siempre estará condicionada por la calidad de los procesos didácticos que rodean la clase, y de manera especial por lo que haga o deje de hacer el profesor.

- Como elemento transversal a la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esta alternativa de formación ciudadana puede emerger a partir de los contenidos o las estrategias didácticas que se emplean en la clase. Éstas generan interacciones discursivas entre profesor y estudiante, las cuales pueden ser empleadas para introducir de manera explícita referencias a la

formación ciudadana. Esto se pudo apreciar en una clase de Historia, en la que se enseñaba “La Civilización China” (equivalente a primero de ESO) y que se refleja en la siguiente nota de la observación:

El practicante dice: Si un pueblo tiene una serie, una serie de características políticas, si esas características no están definidas, no se sabe para dónde se va. Pues resulta que para que la Civilización China tuviera una unidad, y esa unidad se fuera fortaleciendo ¿Cómo se puede fortalecer?” Un estudiante contesta: “Por la ayuda que recibe”. El practicante contesta: “exactamente. A ver Sergio, ¿Por qué la política puede hacerse para las familias? ¿Desde la cultura cómo se puede fortalecer un pueblo? “Porque la cultura tiene una influencia sobre la sociedad y puede influir sobre la sociedad”. El practicante de manera simultánea escribe en la pizarra la palabra “unidad política de creencias”. El practicante pregunta ¿Hay aquí algo de colectividad? ¿Qué es eso de colectividad?” La respuesta de los estudiantes en voz alta son: “de un pueblo, de una sociedad, de las creencias. E11.

Es pertinente señalar que el PeF que hace esta clase y participa de esta interacción en las tipologías de las finalidades, se ubica en la emancipatoria; en relación a las rutas de diseño de la clase, se ubica junto a quienes inician con una revisión teórica del tema; en las estrategias de enseñanza muestra mayor preferencia por las interactivas y aquellas que promuevan el debate entre los estudiantes; en lo que es la clase, toma como referencia las lógicas institucionales y las adapta, teniendo un alto grado de libertad y autonomía.

Otro ejemplo que refleja el intento de transversalizar la formación ciudadana, fue en una clase en la que se enseñaba la Reforma y la Contrarreforma (equivalente a segundo de ESO). En ésta el PeF trata de explicar el papel de la Iglesia católica, como institución que regulaba la vida social e intenta hacer una comparación con la situación actual:

El PeF pregunta: ¿Ustedes creen que la Iglesia tiene todavía el mismo poder? Los estudiantes contestan: no. La practicante

le pregunta a un estudiante y él responde: “Yo digo que la gente ha abierto los ojos y no puede seguir creyendo en los curas”. La practicante dice: “los criterios de las personas han cambiado mucho, antes se tenía mucha presencia de la Iglesia, era muy moralista. Esos cambios van regidos por la moral que plantea la Iglesia, algunos, esas concepciones las han cambiado para bien o para mal, yo no sé qué opinar, esos son cambios que se han dado a través del tiempo, se han olvidado los valores fundamentales, de los valores que se le dan a la vida o la dignidad. E2.

La intervención del PeF muestra cómo ante el intento de establecer una comparación entre una institución que puede regular la vida social y sus implicaciones entre dos periodos, da una opinión personal que no contribuye a que los estudiantes comprendan el tema y su relación con la actualidad, y de manera específica con la educación para la ciudadanía, democrática y política.

En otro caso, un PeF, en una clase en la que se enseñaba el Imperio Chino, en el momento que trataba de explicar su expansión económica y cultural, éste hace referencia a las prácticas alimentarias, y dice a sus alumnos, *“allí todo lo que se mueve es comida”* E32. Después de pronunciar esta frase, no hace ninguna referencia contextual, que permitiría hablar de la diversidad social y cultural, sino continúa hablando de los países con los que tiene fronteras.

Los anteriores ejemplos reflejan las maneras como los PeF tratan de tejer relaciones entre los temas, contenidos, hechos sociales enseñados con aspectos asociados a la formación ciudadana. Lo que se encontró sugiere que para poder tejer esas relaciones es necesario que el profesor tenga un adecuado conocimiento y comprensión de los contenidos, conceptos o hechos sociales que enseña. Es a partir de esto que podrá generar relaciones entre los hechos sociales y los conceptos asociados a la formación ciudadana. Por el contrario, las dificultades o limitaciones que tenga el PeF para comprender lo que enseña, limita las posibilidades de materializar una formación ciudadana de calidad desde la transversalidad.

Para tener una mayor comprensión de lo que sucede a nivel didáctico y de las implicaciones de estas alternativas, es necesario elaborar relaciones con los hallazgos de los capítulos precedentes. Las finalidades de las ciencias sociales, las representaciones de la formación ciudadana –y conceptos afines-, las estrategias de enseñanza, la planificación y la clase, forman parte de un puzzle. Estas relaciones se intentaran plasmar en una síntesis teórica final.

PARTE IV

**CHAPTER 6.
CONCLUSIONS, REVIEW OF RESEARCH
QUESTIONS, ASSUMPTIONS,
RECOMMENDATIONS, AND FUTURE OF THE
RESEARCH**

6.1 Conclusions

This section presents the conclusions generated from data analysis and research development. Research questions and assumptions are answered, as well as some suggestions are proposed to improve initial teacher training in citizenship education.

6.1.1 On the purposes of teaching History, Geography, and citizenship education.

Research questions No. 1 and 2 are answered in this section. Because both questions are interrelated, they are presented together.

Question No. 1. What social representations about citizenship education and citizen competencies do student teachers of the bachelor in social studies of the University of Caldas (Colombia) have?

Question No. 2. What purposes do student teachers of social studies confer to teaching history, geography, and citizenship education?

The answers to these two questions are found in quantitative and qualitative data, but there are some differences which are presented as follows:

- Quantitative data showed that student teachers' social representations about social studies purposes and citizenship education are framed in Habermas' social studies perspectives: instrumental, practical, and emancipatory. In general, the representations are associated with the three perspectives⁵⁹. However, social representations about citizenship education have greater influence of *practical* and *emancipatory* perspectives. This first approach to representations suggests that they are heterogeneous.

⁵⁹ It is referenced as Social Studies in the research; however, in the initial questionnaire it was asked separately by History, Geography, and citizenship education.

- There were some changes at the end of training, where practical and emancipatory perspectives tended to increase.

Habermas' theory was useful to analyze quantitative data from questionnaires, but qualitative analysis suggested the existence of nuances, so data could not be pigeonholed in the three perspectives. For this reason, broad typologies based on Habermas' theory were proposed.

Qualitative data analysis allowed developing the next set of typologies. This construction took as starting data referred to the purposes of teaching social studies, and it is consolidated in citizenship education references. Each typology has characteristic and attributes.

- Typology No. 1. *The Cartesians. Maintaining traditions* (Habermas' instrumental perspective). They are student teachers who think that social studies should show Colombia as a single nation. In their speeches, teaching social studies should maintain good habits from the past. Also, people should abide by rules of behavior and civility inherited. In some cases, the customs are associated with values which have an evident influence of Catholic Church. This association is stronger in data related to citizenship education and minor extent in teaching history and geography. It was observed in classes that some explanations were associated with religion; for example, having faith or believing in God. Some classes began with a prayer. For the student teachers group who identify with this typology, social studies are integrated with traditional disciplines present in curriculum. This typology appears mainly in quantitative data.
- Typology No. 2. *Rule as reference*. It is a transition between instrumental and practical perspective. There are students teachers who express that the main purpose of citizenship education is to educate in good behaviors which are the foundation of individual and social coexistence; thus, rule learning is a fundamental aspect. The relationship among rule, good behavior, and social issues should be taught in social studies classes. These student teachers are interested in reaffirming the idea of regional

identity (Coffee Area). Some explanations about social issues considered that established social order was the right thing, and its alteration could affect social coexistence. This typology takes distance from the previous one because student teachers suggest the possibility of reflecting about the rules to adapt them to new realities. This social studies perspective is constituted by history, geography, constitution, civics, etc.

- Typology No. 3. *The Humanists. Those interested in values and coexistence* (in terms of Habermas' practical perspective). For these student teachers, social studies education should lead students to learn how to live together in society. Coexistence requires learning of values and recognition of differences between people and cultures, so that citizenship education should teach strategies to resolve conflicts peacefully. Teachers in training think that scientific knowledge of social issues permits to analyze and understand how to deal with them. Historical explanation is approached in terms of historical causality which allows understanding the social consequences of people behavior. Citizenship is assumed as a space of shared values and coexistence. It was observed that student teachers asked their students repeated questions like this: what consequences did that social issue have? Social studies are constituted by history, geography, values education, civic education, etc.
- Typology No. 4. *From values to citizenship*. It is a transition between the previous typology (the humanist) and the politics (those who are framed in the transition between practical and emancipatory perspective of Habermas' approach). For these student teachers, social studies teaching should go beyond the study of factual events. When data from interviews showed that the conception of social studies had a political tinge, the speeches returned to values for coexistence. This apparent ambiguity could be understood as the recognition of both perspectives (practical and emancipatory). For these student teachers, social studies teaching should develop critical thinking for understanding social reality.

Citizenship education aims to educate in values for coexistence, also some explicit references to citizenship appear. This typology is different from the previous one because both social studies teaching and citizenship education are associated with a political horizon. Thus, coexistence is not only reduced to a matter of values.

Throughout the speech, student teachers referred to the importance that students take part within family and community. As a consequence, they suggest that students should learn values, understand social reality, and see beyond what is proposed in textbooks and official speeches. References about transformative role that people have in society did not emerge explicitly. It was found in observed classes that student teachers cited values in coexistence and different ways of seeing the world. For these student teachers, social studies are constituted by history, geography, coexistence, constitution, sociology, etc.

- Typology N. 5. *The politicians. Those interested in political debate and social transformations* (to Habermas are those who are in the emancipatory perspective). For these student teachers, social studies teaching should lead people to learn how to decode social facts, to recognize the voice of others (referring to cultural minorities, marginalized, etc), to identify the existence of social inequalities, and to mobilize people toward social transformation. Student teachers think that social studies teaching should develop critical thinking, which is a prerequisite for promoting social and citizen participation.

Citizenship education should have an explicit horizon; it is specified in the need to educate for participating in community, state, and government. Some answers from the interviews show that social transformation is held by people and society and not just by the governments. It was observed in classes that student teachers made references to social and political implications of decisions taken by the State or multilateral institutions, the sense of war, etc. Social reality is the ideal source for teaching and

learning in this typology. Social studies are constituted by history, geography, anthropology, sociology, political science, etc.

When the seminar started, first responses were related to *The Cartesians* and *The Humanists* typologies (No. 1, 2, and 3); nevertheless, at the end of the training seminar, social representations were closer to *The Humanists* and *The Politicians* typologies (No. 3, 4, and 5). Also, there were found clear responses associated with citizenship education and social studies contributions, and differences between citizenship education and citizenship competencies.

Data suggests that preservice experience has an influence on social representation changes.

6.1.2 On the training in citizenship education

This section will refer to the training proposal as a central aspect of the study, and research question No.4 will be answered.

What effect does a training program about citizenship education and social studies teaching have on social representations?

- The Preservice Permanent Seminar did not significantly influence social representation changes on the purposes of teaching History and Geography. As it was not its main objective, modifications on it were not expected. Another possible explanation may be that initial training received in these two areas is wide enough (in duration and intensity), and achieves solid social representations.
- Data shows that the seminar had influence on some aspects of social representations about citizenship education and related concepts, which were observed in the quality of responses of final questionnaire. It is important to remember that having student teacher no explicit training in citizenship education, the training proposal could have influenced on

elements of this type of education, purposes, relationship with social studies teaching, etc.

As Adler (1983), Pagès (1996), and van Dijk (1999) say, people's ideas, opinions, perspectives or social representations about an issue, concept or social category are dynamics; therefore, the root of the experience could be modified. These changes were reflected on the fact that student teachers who had an instrumental perspective got closer to the practical one, and those in practical perspective got closer to emancipatory.

It were observed how student teachers tried to connect the taught content and aspects related to citizenship education, as one student teacher expressed in an informal conversation: "I understand now that teaching social studies is to change reality, not only for students to learn content" CI. In general, such changes in social representations could be read as pertinent, but they have especial importance in a country like Colombia.

6.1.3 On planning, teaching methods, and classes

Third research question will be answered in this section:

How social representations about citizenship education of student teachers of social studies are reflected in the didactic intervention they do in Preservice?

Initial questionnaire data, interviews, notebooks of lesson design, observation, and final questionnaire allow concluding the following:

- Lesson designs are fitted to criteria demanded by the university; nonetheless, student teachers consider that how they are planning is not useful and has little relation with what happens in class. Student teachers proposed rethinking planning in order to get it closer to needs and reality of practicum.

- Textbook have a direct influence on planning, being used as a source to make a theoretical review of contents or to extract activities to do in class. When student teachers were asked about the usefulness of textbooks in teaching, they took a critical opinion arguing that textbooks are rigid, outdated, and do not provide useful knowledge.
- Student teachers prefer strategies that are part of the interactive methods. These references are scattered in the initial questionnaire, but they are specified in interviews, notebooks of planning, and seminar session about teaching strategies. These strategies are reaffirmed in final questionnaire.
- The mention to classroom projects appears in the initial questionnaire, but it did not in planning notebooks. This difference could be understood because the question on the questionnaire was orientated to the preferences and not to what happens in reality.
- Data shows that, for most of the student teachers, the teacher presentation is one of the most important teaching-learning strategies. It does not mean that it is the only strategy; it tends to be combined with others. In class observations was found that there is a majority tendency to use problem questions, workshops, presentations by students, among others.
- Findings about strategies also indicate that student teachers tend to use those strategies which promote student interactions with peers, teacher, objects of study, environment, etc.
- Data suggests that teaching practices promote knowledge socially constructed. In terms of basic competencies, there is a tendency to promote cognitive competencies (descriptions, comparisons, and causal explanations of social issues).
- Student teachers have different points of reference such as: a). experience as student. b). assessment of strategies that faculty used

successfully. c). learning from didactic training. d). textbooks. e). other student teachers' experiences. Student teachers perform and redesign strategies based in the mentioned elements.

- Student teachers' representations about classes reflect that they are identified with the humanist and critical perspective of social studies.
- Student teachers' classes are understood from three logics: a). follow the educational institution's guidelines, b) understand the guidelines and try to follow them, c). understand the guidelines and adapt them to the own interests and to what they believe students need. This classification shows different levels of freedom and autonomy on planning and classes, which are reflected on the quality of the reflections made on their own practices as social studies teachers. The observations show that there are teaching practices by each proposed typologies.
- The daily life is recognized as source for teaching social studies. Student teachers mentioned that they try to develop critical insights on social issues; however, it was observed during seminar and classes that they had difficulties to associate it with citizenship education.
- There is a strong interest by local issues (neighborhood, city, and region), which does not represent lost of world reference; in contrast, interviews, seminar, and observed classes suggest that world reference is remote.
- Student teachers' speeches reveal a distancing from the *instrumental perspective* of social studies, and it is questioned what happens in teaching practices of social studies.
- Citizenship education is a **specified content (didactic unit or subject)** or as a **cross component in teaching social studies**. Both models are defined by educational institutions and could be fitted in any of the five typologies. By observing classes, it was understood that fit them in one or another typology may be conditioned by the student teacher's social representation about citizenship education.

- Student teachers consider that the transition from training (college) to being a social studies teacher (educational institution) is a rupture or a leap into the void. They suggest that this component of training could be incorporated systematically in different moments of the process and not leave it to the final year of training.

6.1.4 On research methodology

Data collection techniques:

- The questionnaire provided relevant information. The first approach to social representations could be done through the data obtained with it. Also, it allowed accessing to the fieldwork and the study object. Experience showed that this technique provides adequate information in initial research stages, but it is necessary to consider that questionnaires do not permit to develop a broader understanding of reality.
- Qualitative data from interviews, focus group, class observation, and documental review allowed transcending the static view of quantitative data. Qualitative component provided a better understanding; as a result, it is relevant to research on social studies education to used mixed methods for collecting and analyzing data.
- Habermas' proposal was relevant to the analysis of the questionnaire, in which purposes were grouped exhaustively. However, there were difficulties to frame some student teachers' purposes under Habermas' proposal when qualitative data analysis began. So, it is concluded that pretending to pigeonhole student teacher's responses in a rigid outline would be fall in reductionist logic, and it is possible to lose important information present in data.

- The typology proposal was created as an alternative to resolve the above-mentioned analysis need. Thus, typologies pretended to widen explanation possibilities and understanding data.
- Typologies are originated from Habermas' proposal about social studies perspectives and what data suggested. It means that typologies emerged from the interaction between theory and empirical data.
- Typologies showed that qualitative data produce higher informative yield in research like this one because it allows accessing to specific dimensions and nuances of initial teacher training that are not reducible to statistical data.
- The set of techniques used in data analyses (quantitative and qualitative) were adequate and permitted achieve a good informative yield of data. The techniques also facilitated to find saturation and triangulation points in order to construct the required validity in this kind of research. Techniques were consistent with the mixed-method research proposal.
- The proposed analysis model contributed to guide the analysis and interpretations of data. It was a model that tended to reflect the theoretical approach and researcher experience. The model construction is characterized by being opened and flexible, which could be considered as necessary at the time of conducting this kind of research.
- The focus of the research and the citizenship education training proposal reaffirms the argument that social studies education contributes to the resolution of dichotomies between disciplinary knowledge and its teaching. It was confirmed by interviews, informal conversations, and final questionnaire's results, reflecting that student teachers produce clearer responses about what, why, and how to teach specific citizenship education contents when they think about that.

6.2 Assumptions review

This section will address the research assumptions, which have been answered somehow throughout the analysis. The study had four assumptions that delimited and guided the inquiry of the dissertation.

Assumption No. 1

Student teachers' social representations about citizenship education are coherent with those they have about social studies purposes.

Student teachers' social representations about citizenship education are diverse in structure and content. In some cases, social representations are consistent with purposes assigned to social studies education, but it is not a general situation among student teachers because some of them associate social studies purposes and citizenship education with different typologies.

For example, some student teacher assign to social studies purposes related to the practical perspective (*The Humanists* typology), and associate citizenship education with the instrumental perspective (*The Cartesians* typology). Also, there were cases in which social studies education is related to emancipatory perspective (*The Politicians* typology), and citizenship education is associated with national identity construction. This situation may be due to the scarce of citizenship education training and social studies contributions.

Thus, it could be said that this assumption is partially valid and its answer presents contradictions which need to be investigated.

Assumption No. 2

Student teachers' social representations about citizenship education and related concept have a clear and structured theoretical background related to lived experiences.

Student teachers' social representations about citizenship education and related concepts are diverse, and in some cases, correspond to conventional and hegemonic ideas such as associating citizenship only with good behaviors or just with a matter of values.

Regarding to concepts related to citizenship education such as citizenship, participation or politics; most of the student teachers have representations characterized by the absence of an adequate theoretical background. For instance, some of them argued that a citizen is a person who is of age and has an identification document, which politics and government are synonyms, or that citizenship competencies are kind of sport competitions. Findings and conclusions related to this assumption give greater understanding to the next one.

Assumption No. 3

Student teachers' social representations about citizenship education are reflected in lesson designs and in social studies teaching practices.

In general terms, it could be said that in some student teachers there is a line of consistency among social representations about citizenship education, social studies purposes, lesson designs, and teaching practices. Data suggests that there are greater possibilities of consistency in student teacher who are within typologies No. 1, 2, and 3, and fewer possibilities in those who are located in typologies No. 4 and 5.

The major tendency on social representations about social studies purposes and citizenship education in interviews are related to typologies No. 3, 4 and 5 (practical and emancipatory perspective). However, these representations are not reflected in the same way in lesson designs and teaching practices, which are associated with typologies No. 2 and 3.

This situation could be explained as follows: when student teachers' social representations about citizenship education are part of *The Cartesians* perspective, there are greater chances that lesson designs correspond to the same typology. Different from student teachers whose social representations are related to *The Politicians* perspective in questionnaires and interviews, their lesson designs and teaching practices do not necessarily correspond to the same typology.

It could be said that the verification of this assumption is twofold: first in speeches (what is thought and said) and second in didactic terms (planning and lessons). This duality represents a breakdown in which action is needed to improve social studies teacher training about citizenship education. So, it is necessary to consider the different levels of freedom and autonomy to design and conduct classes of student teachers.

It should be noted that student teachers had difficulties connecting social studies contents and citizenship education. When they tried to establish relationships, they tended to fall into stereotypes or superficial associations. It confirms the duality between the statements and what is done in classes, and the possible absence of training on these issues.

Assumption No. 4

Teacher training program about citizenship education with critical perspective could cause some changes on social representations and practical perspectives of student teachers.

Findings related to the training proposal show that this assumption is confirmed. The designed and conducted training influenced some aspects of the social representations about citizenship education of student teachers. It is remarkable the attempt to balance content knowledge, the relationship with teaching social studies, democracy, and politics in a country like Colombia.

At the end of the training seminar, some changes on social representations were observed. At the beginning, the answers to some questions tended to locate in the instrumental and practical perspective (typologies No. 1, 2, and 3). At the end, the answers to these questions were closer to the practical and emancipatory perspective (typologies No. 3, 4, and 5).

Comparing initial and final questionnaire responses and reviewing activities carried out in seminar, it was found that responses presented greater clarity about citizenship education, citizenship competencies, and their relationships

with social studies. These changes reflect that social representations are close to typologies No. 3, 4, and 5.

6.3 Suggestions for improving initial teacher training of social studies in citizenship education

Initial training of social studies teachers is a complex task that combines knowledge acquisition from reference disciplines and educational studies. This complexity assumes greater sensibility when it comes to teach contents with an explicit ideological substratum such as citizenship, politics, democracy, etc. Therefore, to understand the following suggestions, it is important to keep in mind the theoretical strand of research and the researcher perspective.

The following suggestions are structured in two sections:

- Suggestions for initial teacher training of social studies in citizenship education.
- Suggestions for initial teaching practices in social studies and citizenship education.

It should be noted that these suggestions are located in the Colombian context, although they may be relevant to other situations and contexts.

6.3.1 Suggestions for initial teacher training of social studies in citizenship education

- The initial training of teachers of social studies in citizenship education should try to transcend fragmentation and separation of social disciplines. This area requires to understand social issues from an analytical perspective of reference disciplines, and to possess didactical knowledge to teach. Understanding citizenship education from this perspective, will

allow teachers to provide a richer explanation and understanding of social reality.

- The study showed the existence of social representations about citizenship education and related concepts that tend to correspond with stereotypes, and are characterized by the absence of theoretical background in some cases. Thus, it is necessary to strengthen the specific training of student teachers in these issues through different training strategies. A specific proposal could be the training program which was designed for this study.
- Findings show that citizenship education should be addressed explicitly in initial teacher training. In Colombia context, it is necessary to provide a quality citizenship education to student teachers, characterized by core concepts knowledge, implications for teaching, perspectives, relationships with social studies, etc. Hence, it could be ensured that citizenship education is solid, grounded, and away from stereotypes.
- A citizenship education training proposal for student teachers should begin recognizing the contributions of different social studies disciplines present in compulsory education curriculum, as well as others present in initial training (sociology, anthropology, geopolitics, art history, etc.).
- Citizenship education training of student teachers should focus on fundamental aspects and its relations with social studies (Santisteban & Pagès, 2007). Understanding citizenship education from this perspective could lead to student teachers to comprehend its meaning and how it relates to social studies.
- It is recommended not to associate citizenship education only with current events because democratic education temporal social situations.
- Citizenship education in teacher training should recognize that citizenship goes beyond legal recognition, and should be concerned with understanding social reality, encouraging participation, and strengthening democratic processes.

- Student teachers should understand that teaching social studies contribute explicitly to citizen training. A specific proposal is to perform activities that require analysis of social issues and developing teaching proposals.
- It would be appropriate for student teachers to understand that citizenship education in Colombia requires recognizing many social and political conflicts in order to develop future alternatives.
- Teach concepts such as citizenship, democracy, politics, etc., should lead to reveal the existence of inequalities and social conflicts in the country, so teaching needs to be oriented to reflection and search for social justice. To achieve this, teachers should have disciplinary and didactical knowledge in order to design teaching-learning proposals in line with this horizon.

6.3.2 Suggestions for initial teaching practices in social studies and citizenship education

This section provides some specific suggestions for improving citizenship education teaching.

- Early experiences as social studies teacher are a space for development of knowledge, skills, and competencies for teaching in the area. Within this development, it would be appropriate to devote a specific component to citizenship education through the design of didactical units and specific training. Also, it is appropriate to this type of education to be present throughout the teacher training process and not just as an isolated component in practicum.
- Regarding to lesson designs, it would be relevant that didactical units show on taught contents what contributes to citizenship education. Such proposals could help student teachers to understand the multiple relationships between social studies and citizenship education. By highlighting these relationships, it is possible that students understand the meaning of learning social studies.

- Citizenship education could conceive social context as the ideal place for its teaching. With this proposal, it is possible that students understand the relevance of their learning in relation to their experience and environment. However, student teachers should be able to establish relationships with social reality.
- Bringing social studies teaching to context may motivate student teachers to develop social transformation actions. This proposal may be carried out through the inclusion of educational innovations, where social studies classes are conducted outside of school. Such proposals connect education with surrounding area, providing greater political sense to teaching practices.
- It is necessary to teach student teachers to perform deep analysis of social studies textbooks and investigate how citizenship education emerges. This could help to reveal stereotypes and neutralize their influence on lesson designs and student learning.
- It is recommended that lesson designs are not done per session. The design by session contributes to teaching fragmentation, which limits the opportunities for reflection and understanding teaching-learning process. Also, it may limit the establishment of relationships between social studies and citizenship education.
- During practicum would be appropriate to give student teachers a high level of freedom and autonomy to design teaching practices. This study showed that student teacher with greater level of autonomy and freedom to developed better reflections on their own practices. In that sense, learning constructed into these reflections could be transferred to the design of educational innovations.

Proposals to improve teacher training in citizenship education are diverse. This section has pointed out some proposals that pretend to strengthen social studies teaching and citizenship training. These recommendations were not developed with the aim of universality, but it could be said that form part of the research

training and professional experience received in Colombia and Catalonia, two places with differences and similarities.

In any case, the research approach, fieldwork, data analysis, conclusions, and suggestions pretend reaffirming the political sense of social studies teaching.

6.3.3 Suggestions for research continuity in initial teacher training

At the end of a research, some themes are closed; however, it is equally significant to leave opened options. This section attempts to present some aspects that would be appropriate to further research in initial teacher training.

- The present study shows the importance of revealing the social representations of student teachers, as well as the lines of continuity and rupture among social representations, lesson designs, and teaching practices. Revealing and understanding this situation can lead to identify specific needs in teacher training.
- It is necessary to continue researching on teaching of specific contents in social studies, also in citizenship education.
- It would be appropriate to conduct research on teaching practices of teachers in training and their students' learning. This is one of research areas which have not been worked.
- Social, political, economic, and cultural changes are a reflection of deep transformations. How does it affect the training of the future social studies teacher? Research on initial training should reveal this kind of questions.
- Research on social studies teaching tends to inquire about multiple aspects and dimensions of teaching and learning. What research models are the most appropriate in social studies teaching? What data collection

techniques and data analysis methods are pertinent to this type of research?

- These are some questions that allow thinking in the continuity of research on initial teacher training, specifically, on issues related to initial teacher practices. Teacher training and teacher practices are two areas of concern to social studies teaching, so it is necessary to keep researching in order improve initial teacher training.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán, S.A.
- Adler, S. (1982). Elementary school social studies: The development of student teacher perspectives. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York. Recuperado el 20 de agosto de 2010 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 139 - 50.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. *Handbook of research in social studies education* (pp. 329 - 350). New York: Routledge.
- Adler, S. & Confer, B. (1998). A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy. Recuperado el 13 de abril de 2009 de la base de datos Education Resoucers Information Center (ERIC).
- Adler, S. & Goodman, J. (1983). What is social studies? Student teacher perspectives. Presentation to the National Council for the Social Studies (San Francisco, CA). Recuperado el 20 de mayo de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Advisory Group on Citizenship. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

- Apple, M. & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Araya, S. (2002). *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Armento, B. (1996). Research on teaching social studies. En Wittrock, C. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ra ed.). (pp. 942 - 951). Washington, D.C.: American Educational Research Association and Macmillan.
- Armeto, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Travé, G., Estepa, J. & Pagés, J. (Coords), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 19 - 39). Huelva: Universidad de Huelva.
- Arrondo, C. & Bembo, S. (2001). *La formación docente en el profesorado de historia: Un ámbito en conflicto*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Bogotá: Escuela superior de administración pública.
- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. (1996). *Didáctica de las ciencias sociales: La investigación: VII Symposium: marzo 27, 28 y 29* (Vols. 1-2). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. (1997). *La Formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editorial.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 3 - 16.

- Avery, P. (2005). Civic education in the preparation of social studies teachers: Research-based recommendations for the Improvement of teaching methods courses. Recuperado el 23 de septiembre de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC)
- Avery, P. (2007). Civic education in the United States: Increased challenges. *Journal of Citizenship, Teaching and Learning*, 3 (2), 22 - 39.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesorado. En Ávila, R., Rivero, M. & Domínguez, P. (Coords) *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 337 - 355). Zaragoza: a+d digital.
- Ávila, R. (2000). Los profesores de Historia del Arte: análisis de sus concepciones y propuesta de formación. En Travé, G., Estepa, J. & Pagés, J. (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 335 - 354). Huelva: Universidad de Huelva.
- Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5 - 16.
- Barbour, R. (2008). *Doing focus groups*. London: SAGE.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En Arrondo, C. & Bembo, S (Eds.), *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto*. (pp. 61 - 70). Rosario: Homo Sapiens.
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En García, T. (Eds.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Diada Editores.

- Benejam, P. (2002a). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91 - 96.
- Benejam, P. (2002b). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33 - 52). Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. & Pagès, J. (2002). *Enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Boixader, A. (2004). *Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca-acció*. Universita Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Grao.
- Bravo, L. (2000). Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de educación secundaria. En Travé, G., Estepa, J. & Pagès, J., *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 425 - 438). Huelva: Universidad de Huelva.
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autònoma de Barcelona: un estudio de caso*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Camilloni, A. (1996). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. & Alderoqui, S., *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25 - 41). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Deakin University.
- Carreño, M. (1998). *Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras: para el uso de las escuelas de ambos sexos*. Nueva York: D. Appleton y Compañía.
- Casas, M. (2004). Algunas reflexiones sobre la formación de la ciudadanía democrática: pensar en el futuro partiendo del presente. En Vera, M. & Pérez, D., *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS. Recuperado el 13 de agosto de 2010, de la base de datos Dialnet.
- Catling, S. (2004). An understanding of geography: The perspectives of English primary trainee teachers. *GeoJournal*, 60 (2), 149 - 158.
- Chatel, R. (2002). Lesson planning & analysis: Including analysis of implementation & samples. Recuperado el 15 de Noviembre de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Comes, P. & Casas, M. (2002). Aprender a ser profesores reflexivos y críticos experiencia de la asignatura de didáctica de la Geografía. En Estepa, J., Agustí, M. & de la Calle, M. (Coords), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 233 - 244). Palencia: Libros Activos.
- Comité de Acreditación. (2008). Informe de autoevaluación con fines de acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Recuperado el 8 de marzo de 2010.
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm>
- Cornett, J. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 28 (3), 248 - 273.
- Correa, M. (2004). Ciudadanía y formación del profesorado: una propuesta de actuación didáctica. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Diada Editores. Recuperado el 13 de mayo de 2010, de la base de datos Dialnet.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Davies, I. (2005). *100 ideas for teaching citizenship*. London: Continuum International Publishing Group.
- Davies, I. (2009). Defining citizenship education. In Gearon, L. (Eds), *Learning to teach citizenship in the secondary school* (2nd ed.) (pp. 7-21). New York: Routledge.
- Departamento de Estudios Educativos. (2004). Reglamento de práctica e investigación educativa de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas.

- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (8va ed.). Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1995). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid: Ediciones Altaya, S.A.
- Dinkelman, T. (1999). *Conceptions of democratic citizenship in preservice social studies teacher education: A case study*. Quebec: American Educational Research Association. Recuperado el 20 de junio de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Doppen, F. (2007). The influence of a teacher preparation program on preservice social studies teachers' beliefs: A case study. *Journal of Social Studies Research, 31* (1), 54 - 64.
- Dumas, W. (1993). Preparation of social studies teachers at major research Universities. *International Journal of Social Education, 7* (3), 59 - 65.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (1era ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estepa, J., Travé, G. & Pagès, J. (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Evans, M. (2006a). Characterizations of citizenship education pedagogy in Canada and. *International of Citizenship, Teaching and Learning, 2* (4), 40 - 54.
- Evans, M. (2006b). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education, 29* (2), 410 - 435.
- Evans, R. W. (1991). Concepciones del maestro de historia. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales, No 3 y 4*, 61-94.

- Evans, R. W., & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on teaching social issues* (Vol. 93). Washington: National Council for the Social Studies.
- Fehn, B. & Koeppen, K. E. (1998). Intensive document-based instruction in a social studies methods course and student teachers' attitudes and practice in subsequent field experiences. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 461 - 484.
- Fernández, S., Sánchez, J. & Largo, A. (2002). *Estadística descriptiva* (2da ed.). Madrid: ESIC Editorial.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2o ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- García, T. & Pagès, J. (1999). La formación didáctica de las ciencias sociales del profesorado de secundaria: del CAP al CCP. *Cotextos Educativos: Revista de educación*, 2, 53 - 70.
- Gearon, L. (2009). *Learning to teach citizenship in the secondary school*. New York: Taylor & Francis.
- Gebhard, J. & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, P. (1999). La teoría crítica de Habermas y la educación: hacia una didáctica crítico-comunicativa. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 3, 13-41.

- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. México D.F.: Siglo XXI.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, J. (2003, Abril). La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico? *Aula urbana, No 40*, 7 - 10.
- Gómez, E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. Recuperado el 12 de julio de 2011 de la base de datos Dialnet.
- Gómez, A. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 44*, 7 - 15.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 7*, 131 - 140.
- González, G. (2009). Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En Ávila, R., Borghi, B. & Mattozi, I. (Coords), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa* (pp. 69 - 76). Bologna: Pàtro editore.
- González, G. (2010a). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 64*, 29 - 37.
- González, G. (2010b). La transición entre teoría y campo de investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Ávila, R., Rivero, M. & Domínguez, P. (Coords), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 167 - 174). Zaragoza: a + d arte digital, S. L.

- González, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de educación*, 354, 47 - 70.
- Granados, J. (2010). *L'educació per la sostenibilitat a l'ensenyament de la geografia. Un estudi de cas*. Universita Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Grench, L. (2000). *Rapport du séminaire européen pour le personnel éducatif eenseigner l'Holocauste*. Vilnius: Conseil de l'Europe.
- Guzman, G., Stiler, G., & Unterreiner, A. (2010). Preservice teachers and sociocultural competence: 'walk about—talk about'. *Curriculum and Teaching*, 25 (1), 63 - 75.
- Haas, M. & Laughlin, M. (1998). A contemporary profile of elementary social studies educators: Their beliefs, perceptions, and classroom practices in the 1990s. Recuperado el 23 de noviembre de 2009 de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Haas, M. & Laughlin, M. (2001). A profile of elementary social studies teachers and their classrooms. *Social Education*, 65 (2), 122 - 126.
- Habermas, J. (1966). *Teoría y praxis: ensayos de filosofía social*. Buenos Aires: Sur.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, 48 - 57.
- Hesse-Biber, S. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford Press.

- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* (3era ed.). Barcelona: Editorial UOC.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Universita Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Estepa, J., Agustí, M. & de la Calle, M. (Coords). (2002). *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Palencia: Libros activos.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, *Introducción a la psicología social* (pp. 469 - 493). Barcelona: Paidós.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (4), 483 - 498.
- Johnson-Laird, P. (1987). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: University Press.
- Koeppen, K. (1998). The experiences of a secondary social studies student teacher: seeking security by planning for self. *Teaching and Teacher Education*, 14 (4), 401 - 411.
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19 (2), 163 - 175.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Londres: SAGE.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lee, W. O. & Fouts, J. (2005). *Education for social citizenship: perceptions of teachers in USA, Australia, England, Russia and China*. Hong Kong University Press.

- Levstik, L. & Tyson, C. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- Lima, C. (2000). A realidade do ensino fundamental e médio de História nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia. En Travé, G., Estepa, J. & Pagés, J. (Coords), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 459 - 478). Huelva: Universidad de Huelva.
- Liston, D. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llobet, C. (2005). *La Formació inicial dels mestres d'educació primària de la UAB en didàctica de les ciències socials: un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Lobato, C. (2002). El practicum en la formación inicial del profesorado no universitario. En Estepa, J., Agustí, M. & de la Calle, M. (Coords), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 467-487). Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- López, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En Ávila, R., Borghi, B. & Mattozi, I. (Coords), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa* (pp. 459 - 470). Bologna: Pàtron Editore.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- McCall, A. (1995). We were cheated! students' responses to a multicultural, social reconstructionist teacher education course. *Equity & Excellence in Education*, 28 (1), 15-24.

- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history, and the social sciences*. London: Routledge.
- McKernan, J. & Amo, T. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Miles, M. & Huberman, A. (1999). *Qualitative data analysis* (2da ed.). California: SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Serie Guías 7. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en ciencias es posible*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Resolución 1036 de Abril 22 de 2004*. Recuperado el 13 de junio de 2010. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86386.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2002). *Lineamientos en Ciencias Sociales*. Recuperado el 17 de septiembre de 2009. <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Vitry, Daniel. (2007). *Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collage*. París. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1 (2), 1 - 25.
- Moscovici, S. (1984). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

- Osborne, K. (1997). Citizenship education and social studies. In Wright, I. & Sears, A. *Trends & Issues in Canadian Social Studies* (pp. 39 - 67). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, 5 (13), 38 - 51.
- Pagès, J. (1996). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista Investigación en la Escuela*, 28, 103 - 113.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161 - 178.
- Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 207 - 217.
- Pagès, J. (2002a). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 209 - 226). Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2002b). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículum y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255 - 269.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Nicolás, E. & Gómez, J. (coords), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp. 155 - 178) Universidad de Murcia. Aula de debate.

- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44 (1), 45 - 51.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado el 30 de septiembre de 2009. <http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=4&materia=ciudad&dir=&nodo=2>
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, *Iber, Enseñanza de las Ciencias*, 64, 8 - 18.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Peña, J. (2001). *La ciudadanía hoy, problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones.
- Perafán, G. & Bravo, A. (2005). *Pensamiento del profesorado y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Peterson, A. & Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51 (1), 39 - 59.
- Peyret, A. (1936). *El catecismo del Padre Astete: comentado*. Buenos Aires: Federación gráfica Bonaerense.

- Pinilla, A. & Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pitkänieniemi, H. (2003). Research on social studies teaching. Toward a holistic and integrative paradigm sketch. *Nordisk Pedagogik*, 2, 104 - 115.
- Porlán, R. (1998). *El conocimiento de los profesores: Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Prats, J. (1999). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, Universidade Estadual de Londrina. Brasil*, 9, 25 - 38.
- Quinquer, D. (2002). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. & Pagès, J. (Coords), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97 - 122). Barcelona: Horsori.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.
- Reid, A. & Nikel, J. (2003). Reading a critical review of evidence: Notes and queries on research programmes in environmental education. *Environmental Education Research*, 9 (2), 149-165.
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Restrepo, G. (2009). Entrevista sobre la educación para la ciudadanía en Colombia. Realizada el Agosto 30 de 2009.
- Riera, F. (2004). *Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: un estudi de cas sobre la formació*

- inicial en Didàctica de les Ciències Socials a Blanquerna - URL*. Universita Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez, T. & García, M (Coords), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 157 - 190). Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG.
- Rodríguez, G., Gil, J & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Biblioteca de educación. Málaga: Aljibe.
- Ross, E. (1987). preservice teachers' perspectives toward secondary social studies education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC),
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum*. New York: SUNY Press.
- Rozada, J. (1997). *Formarse como profesor: ciencia social, primaria y secundaria obligatoria*. Madrid: Akal.
- Ruiz, J. (2008). Análisis sociológico del discurso: Mínimo común denominador. *Actas de la conferencia Iberoamericana de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 241 - 262). Barcelona: Centre d'Estudis i Recerca d'Humanitats.
- Sabadías, A. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. Castilla la Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Sanmartí, N. (2000). Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado. En del Carmen, L (Eds.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la*

- educación* (pp. 321 - 345). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M & Pérez, D. (Coords), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante/AUPDCS. Recuperado el 14 de abril de 2010, de la Base de datos Dialnet.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Santisteban, A. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 19-29.
- Santisteban, A. & Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila, R., López, R. & Fernández, E. (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 353 – 367). Bilbao: AUPDCS
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 12 - 15.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2009). *International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Seixas, P. (2001). Review of research on social studies. In Richardson, V. (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 545 - 565). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. En Arrondo, C. & Bembo, S., *La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto* (p.p. 41 - 60). Rosario: Homo Sapiens.
- Singer, A. (2008). *Social studies for secondary schools: Teaching to Learn, Learning to Teach* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Smith, R. (2000). The influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: a case study of two contrasts. *Urban Review*, 32 (2), 155 - 76.
- Souto, X. (1998). *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Souto, X. (2007). Geografía y ciudadanía: espacio público educativo y geografía escolar. Los retos para una formación ciudadana. En Avia, R., López, R. & Fernández, E. (Coords), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 217 - 240). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. California: SAGE Publications.
- Téllez, G. (2001). *Proyecto político pedagógico de la Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 67 - 74.
- Thornton, S. (2001). Subject matter in social studies teacher education. *Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*. Washington. Recuperado el 7 de junio de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC),
- Thornton, S. (2005). History and social studies: A question of philosophy. *International Journal of Social Education*, 20 (1), 1 - 5.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. & Henry, C. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, Vol 1, (1), 32 - 57.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Travé, G., Estepa, J. & Pagès, J. (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded theory»: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Tsoukalas, I. (2006). A method for studying social representations. *Quality & Quantity*, 40, 959 - 981.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 27 - 36.
- Valencia, C. (2006.). *Las escuelas normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Editorial Andina
- van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- van Dijk, T. (1999). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205 - 228.
- Vásquez, N. (2004). *Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 18 (6), 687 - 698.

- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education, 20 (4)*, 285 - 297.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- White, C. & Openshaw, R. (2005). *Democracy at the crossroads: international perspectives on critical global citizenship education*. Lexington Books.
- Withson, J. (2004). What social studies teachers need to know? In Adler, S. (Eds.), *Critical issues in social studies teacher education* (pp. 9 - 35). Greenwich: Information Age Publishing.
- Wright, I. & Sears, A. (1997). *Trends & Issues in Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.
- Zeichner, K. (2006). Studying teacher education programs: enriching and enlarging the inquiry. In Conrad, C. & Serlin, R. (Eds), *The SAGE Handbook for Research in Education* (pp. 79-94). California: Sage.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review, 57 (1)*, 23 - 48.

ANEXOS

Anexo No. 1. Cuestionario inicial

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza 2009

Fecha: _____

Práctica Educativa: _____

1. Institución donde realiza la práctica: _____

2. Sexo: Hombre___ Mujer___

3. Edad: 18–20___ 21-25___ 26-30___ 31-35___ 36-40___ Más___

4. Participa o ha participado de alguna organización/asociación juvenil o comunitaria

Sí___ No___

4.1. ¿Cuánto tiempo?

0 -1 año ___ 2 - 5 años ___ 6 - 10 años ___ 10 o más años ___

De qué tipo era la organización

<input type="checkbox"/>	Recreativa
<input type="checkbox"/>	Religiosa (Parroquial)
<input type="checkbox"/>	Cruz Roja, Scouts, etc.
<input type="checkbox"/>	Política
<input type="checkbox"/>	Estudiantil
<input type="checkbox"/>	Deportiva
<input type="checkbox"/>	Ambiental
<input type="checkbox"/>	Comunitaria
<input type="checkbox"/>	Otra. Especifique

4.2. ¿Por qué participaba?

5. ¿Ha realizado otra carrera? Sí___ No___

6. ¿En estos momentos realizado otra carrera? Sí___ No___

¿Cuál? _____

7. ¿En qué año inició la licenciatura en Ciencias Sociales? _____

8. ¿En la práctica educativa en qué asignaturas participa? Si es de Práctica Educativa II escriba en las que participó en la I.

Asignatura	Grado	Práctica Educativa I o II

9. ¿Conoce los estándares en Ciencias Sociales del MEN?

Sí: ___ No: ___

- 9.1. ¿Cómo los conoció?

___ En una clase en la universidad (presentada por un profesor)

___ A partir de un trabajo que realizó para la universidad (La empleo en un trabajo)

___ En el lugar de práctica

___ Revista especializada

A través de un medio masivo de comunicación

Radio ___ Televisión ___ Internet ___ Prensa Escrita ___

Otros (precise) _____

10. ¿Conoce los lineamientos en competencias ciudadanas del MEN? Sí:

___ No: ___

- 10.1. ¿Cómo los conoció?

___ En una clase en la universidad (presentada por un profesor)

___ A partir de un trabajo que realizó para la universidad (La empleo en un trabajo)

___ En el lugar de práctica

___ Revista especializada

A través de un medio masivo de comunicación

Radio ___ Televisión ___ Internet ___ Prensa Escrita ___

Otros (precise) _____

Finalidades y contenidos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana.

- 11. ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la historia?**

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

01. Comprender el presente a partir del pasado
02. Construir saberes a partir de la lectura de documentos
03. Construir una identidad colectiva
04. Establecer una cronología de hechos
05. Desarrollar el espíritu crítico
06. Conocer la historia nacional
07. Conocer las diferentes épocas históricas
08. Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad
09. Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes

- 10. Reconocer el patrimonio
- 11. Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado
- 12. Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

10.1. De la siguiente lista de conceptos en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de historia. Escriba los códigos en las casillas de abajo.

- | | | |
|------------------------------|-------------------|---------------------------|
| 1. Biografías | 9. Hechos | 17. Revoluciones |
| 2. Cambio | 10. Memoria | 18. Guerras |
| 3. Cronología | 11. Mentalidades | 19. Épocas |
| 4. Ciudadanía | 12. Pasado | 20. Conflictos |
| 5. Civilizaciones | 13. Patrimonio | 21. Consciencia histórica |
| 6. Interpretación de fuentes | 14. Periodización | |
| 8. Economía | 15. Política | |
| | 16. Presente | |

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

12. ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la geografía?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribas los códigos en las casillas de abajo.

- 01. Analizar los sistemas
- 02. Relacionar lo local y lo global
- 03. Analizar las relaciones entre el hombre y su medio
- 04. Conocer su país
- 05. Conocer el mundo
- 06. Contribuir a pensar el desarrollo sostenible
- 07. Conocer los espacios y la geopolítica
- 08. Estudiar los diversos paisajes
- 09. Estudiar la organización del espacio por las sociedades
- 10. Pensar el territorio
- 11. Representar el espacio
- 12. Estudiar el medio
- 13. Identificar aspectos locacionales y de distribución espacial de la economía en los territorios
- 14. Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa
- 15. Conocer los limites geográficos y las fronteras políticas

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

11.1. De la siguiente lista de conceptos en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de geografía. Escriba los códigos en la tabla.

- | | | |
|-----------------------|--------------------|------------------------------|
| 01. Actores | 11. Flujos | 21. Regiones |
| 02. Análisis espacial | 12. Geopolítica | 22. Relieve |
| 03. Mapas y croquis | 13. Jerarquización | 23. Redes |
| 04. Centro, periferia | 14. Lugares | 24. Sistemas |
| 05. Conceptualización | 15. Medios | 25. Territorios |
| 06. Demografía | 16. Modelización | 26. Ciudades |
| 07. Descripción | 17. Observación | 27. Desarrollo
sostenible |
| 08. Economía | 18. Paisaje | |
| 09. Medio ambiente | 19. Polos | |
| 10. Espacio | 20. Población | |

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

13. ¿Cuáles son los objetivos de la formación Ciudadana?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribe los códigos en las casillas de abajo.

01. Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía
02. Conocer las instituciones y las leyes del país
03. Aprender a convivir en la diversidad
04. Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social
05. Enseñar valores para la convivencia
06. Construir identidad
07. Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país
08. Dar medios de integración social y cultural
09. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos
10. Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio
11. Motivar a la participación social y comunitaria
12. Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos
13. Desarrollar inteligencia emocional
14. Conocer y comprender la historia política del país
15. Reconocer la importancia del desarrollo sostenible

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

12.1 De esta lista de conceptos usados en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes en la formación ciudadana

- | | | |
|---------------------|--------------------|------------------------------|
| 1. Democracia | 9. Derechos | 16. Desarrollo
sostenible |
| 2. Derechos humanos | 10. Elecciones | 17. Seguridad |
| 3. Impuestos | 11. Instituciones | 18. Civismo |
| 4. Participación | 12. Ley | 19. Justicia |
| 5. Responsabilidad | 13. Pluralidad | 20. Moral |
| 6. Valores | 14. Patrimonio | 21. Política |
| 7. Ciudadanía | 15. Normas de vida | 22. Tolerancia |
| 8. Deberes | | |

23. Identidad nacional
24. Perspectiva de género

25. Convivencia
26. Religiones
27. Conflicto

28. Mecanismos de participación

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

Estrategias

16. ¿De la siguiente lista de estrategias cuáles cree usted que se deben privilegiar para la formación ciudadana y desarrollo de competencias ciudadanas?

Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 12 la más importante:

	Lecturas de noticias de actualidad
	Trabajo en grupos
	Debates
	Búsqueda de información en Internet
	Juego de roles
	Videos (Películas-Documentales)
	Dilemas morales
	Exposiciones del profesor
	Exposiciones de los estudiantes
	Lectura y análisis de textos
	Salidas pedagógicas
	Proyectos de aula
	Otros (Precise)

Evaluación

17. ¿Cuáles deben ser las finalidades de la evaluación de las competencias ciudadanas?

Clasifíquelas en orden descendente, siendo 8 el más importante y 1 el menos importante.

	Valorar los progresos de los estudiantes
	Comprender la naturaleza de sus errores
	Determinar el nivel de partida de sus estudiantes
	Estimar el nivel global de la clase
	Establecer su programación
	Mejorar la programación
	Identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes.
	Regular el funcionamiento de la clase
	Otros. Especifique

18. De la siguiente lista. ¿Qué estrategias de evaluación considera pertinentes para evaluar las competencias ciudadanas?

Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 10 el más importante:

	Evaluaciones escritas de definición de conceptos
	Evaluaciones escritas de orden argumentativo
	Comentarios de textos
	Trabajo en grupos
	Exámenes tipo test
	Evaluaciones orales
	Exposiciones de los estudiantes
	Proyectos
	Comportamientos y actitudes
	Participación en clase
	Otros (Precise)

19. De la siguiente lista ¿Cuáles problemas se ha encontrado al momento de enseñar Ciencias Sociales? Elija tres y clasifíquelos según orden de importancia que usted les otorga

1.	La ausencia de interés de los estudiantes por los contenidos de las Ciencias Sociales
2.	Definir las finalidades de las Ciencias Sociales
3.	Conocer a profundidad los contenidos de las disciplinas de las Ciencias Sociales
4.	Las exigencias de los programas
5.	La ausencia de regularidad en el trabajo de los estudiantes
6.	Establecer relaciones entre los diferentes conceptos de las Ciencias Sociales
7.	El comportamiento poco propicio de los estudiantes para el trabajo
8.	La heterogeneidad de niveles de los estudiantes
9.	La falta de materiales didácticos y recursos bibliográficos para la enseñanza de las Ciencias Sociales
10.	La densidad de los programas de Ciencias Sociales
11.	La falta de métodos de trabajo
12.	El número de estudiantes en la clase de Ciencias Sociales
13.	La conexión entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la vida social de los estudiantes
14.	La evaluación en de las competencias en Ciencias Sociales
15.	Otros. Precise

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

Formación Docente

20. ¿Ha participado en algún evento (curso, congreso, seminario, etc. por fuera de la formación recibida en la universidad) relacionado con la enseñanza de las Ciencias Sociales o la formación ciudadana o las competencias ciudadanas?

Sí ___ No: ___

18.1. Si marco sí, marque con una X los objetivos de los programas/eventos:

<input type="checkbox"/>	Conocer nuevas modalidades y estrategias de enseñanza para la enseñanza de las Ciencias Sociales
<input type="checkbox"/>	Conocer nuevas modalidades y estrategias de enseñanza para la enseñanza de las competencias ciudadanas
<input type="checkbox"/>	Actualización en contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales
<input type="checkbox"/>	Adaptación de prácticas pedagógicas a los estudiantes y el contexto
<input type="checkbox"/>	Evaluación de los estudiantes en Ciencias Sociales
<input type="checkbox"/>	Integración de las TICs en las prácticas de clase de Ciencias Sociales
<input type="checkbox"/>	La didáctica de las Ciencias Sociales
<input type="checkbox"/>	La relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana
<input type="checkbox"/>	Otros (precise)

Institución (es) que la orientó (aron) _____ Año: _____

18.2. ¿Que lo motivo a participar en el curso o evento?

21. ¿Cómo valora la formación recibida en la carrera para el desarrollo de las competencias ciudadanas en la enseñanza secundaria?

Producción Académica

5. ¿participa o ha participado de algún proyecto o investigación sobre el tema de la formación ciudadana o competencias ciudadanas? Sí: ___ No: ___

20.1. Si es posible, podría darnos

Nombre del proyecto: _____

Objetivo:

Institución (es) responsable (es) del proyecto: _____

5. ¿Producto de su interés y experiencia en el tema, ha escrito documentos o presentado alguna experiencia (poster, taller o conferencia) en algún evento?

Sí: ___ No: ___

23. ¿Si fuese necesario accedería a una entrevista en profundidad dentro del marco de la presente investigación?

Sí: ____ No: ____

Teléfono (fijo y/o celular): _____

Correo electrónico: _____

Gracias por su colaboración

Gustavo Alonso González Valencia
recercaepc@yahoo.com

Anexo No. 2. Cuestionario final

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza 2009

Fecha: _____ Práctica Educativa: _____

1. Institución donde realiza la práctica: _____
2. Sexo: Hombre___ Mujer___
3. Edad: 18-20___ 21-25___ 26-30___ 31-35___ 36-40___ Más___

Finalidades y contenidos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana.

4. ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la historia?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

01. Comprender el presente a partir del pasado
02. Construir saberes a partir de la lectura de documentos
03. Construir una identidad colectiva
04. Establecer una cronología de hechos
05. Desarrollar el espíritu crítico
06. Conocer la historia nacional
07. Conocer las diferentes épocas históricas
08. Reconocer los hechos más relevantes de la historia de la humanidad
09. Situar los personajes importantes y sus acciones relevantes
10. Reconocer el patrimonio
11. Pensar el futuro a partir de las referencias del pasado
12. Comprender el cambio y la continuidad en las sociedades

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

4.1. De la siguiente lista de conceptos en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de historia. Escriba los códigos en las casillas de abajo.

- | | | |
|-------------------|------------------------------|-------------------|
| 1. Biografías | 6. Interpretación de fuentes | 14. Periodización |
| 2. Cambio | 8. Economía | 15. Política |
| 3. Cronología | 9. Hechos | 16. Presente |
| 4. Ciudadanía | 10. Memoria | 17. Revoluciones |
| 5. Civilizaciones | 11. Mentalidades | 18. Guerras |
| | 12. Pasado | 19. Épocas |
| | 13. Patrimonio | 20. Conflictos |

21. Consciencia histórica

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

5. ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de la Geografía?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribas los códigos en las casillas de abajo.

01. Analizar los sistemas
02. Relacionar lo local y lo global
03. Analizar las relaciones entre el hombre y su medio
04. Conocer su país
05. Conocer el mundo
06. Contribuir a pensar el desarrollo sostenible
07. Conocer los espacios y la geopolítica
08. Estudiar los diversos paisajes
09. Estudiar la organización del espacio por las sociedades
10. Pensar el territorio
11. Representar el espacio
12. Estudiar el medio
13. Identificar aspectos locacionales y de distribución espacial de la economía en los territorios
14. Saber localizar los grandes accidentes geográficos sobre un mapa
15. Conocer los límites geográficos y las fronteras políticas

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

5.1. De la siguiente lista de conceptos en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes a enseñar en la clase de geografía. Escriba los códigos en la tabla.

- | | | |
|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| 01. Actores | 11. Flujos | 21. Regiones |
| 02. Análisis espacial | 12. Geopolítica | 22. Relieve |
| 03. Mapas y croquis | 13. Jerarquización | 23. Redes |
| 04. Centro, periferia | 14. Lugares | 24. Sistemas |
| 05. Conceptualización | 15. Medios | 25. Territorios |
| 06. Demografía | 16. Modelización | 26. Ciudades |
| 07. Descripción | 17. Observación | 27. Desarrollo sostenible |
| 08. Economía | 18. Paisaje | |
| 09. Medio ambiente | 19. Polos | |
| 10. Espacio | 20. Población | |

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

6. ¿Cuáles son los objetivos de la formación Ciudadana?

Lea la siguiente lista y elija tres opciones, clasifíquelas en orden de importancia y escribe los códigos en las casillas de abajo.

01. Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía
02. Conocer las instituciones y las leyes del país
03. Aprender a convivir en la diversidad
04. Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social
05. Enseñar valores para la convivencia
06. Construir identidad
07. Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país
08. Dar medios de integración social y cultural
09. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos
10. Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio
11. Motivar a la participación social y comunitaria
12. Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos
13. Desarrollar inteligencia emocional
14. Conocer y comprender la historia política del país
15. Reconocer la importancia del desarrollo sostenible

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

6.1 De esta lista de conceptos usados en su opinión cuales son los cinco más importantes y los cinco menos importantes en la formación ciudadana

- | | |
|---------------------------|---------------------------------|
| 1. Democracia | 24. Perspectiva de género |
| 2. Derechos humanos | 25. Convivencia |
| 3. Impuestos | 26. Religiones |
| 4. Participación | 27. Conflicto |
| 5. Responsabilidad | 28. Mecanismos de participación |
| 6. Valores | |
| 7. Ciudadanía | |
| 8. Deberes | |
| 9. Derechos | |
| 10. Elecciones | |
| 11. Instituciones | |
| 12. Ley | |
| 13. Pluralidad | |
| 14. Patrimonio | |
| 15. Normas de vida | |
| 16. Desarrollo sostenible | |
| 17. Seguridad | |
| 18. Civismo | |
| 19. Justicia | |
| 20. Moral | |
| 21. Política | |
| 22. Tolerancia | |
| 23. Identidad nacional | |

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

Estrategias

7. ¿De la siguiente lista de estrategias cuáles cree usted que se deben privilegiar para la formación ciudadana y desarrollo de competencias ciudadanas?

Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 12 la más importante:

	Lecturas de noticias de actualidad
	Trabajo en grupos
	Debates
	Búsqueda de información en Internet
	Juego de roles
	Videos (Películas-Documentales)
	Dilemas morales
	Exposiciones del profesor
	Exposiciones de los estudiantes
	Lectura y análisis de textos
	Salidas pedagógicas
	Proyectos de aula
	Otros (Precise)

Evaluación

8. ¿Cuáles deben ser las finalidades de la evaluación de las competencias ciudadanas?

Clasifíquelas en orden descendente, siendo 8 el más importante y 1 el menos importante.

	Valorar los progresos de los estudiantes
	Comprender la naturaleza de sus errores
	Determinar el nivel de partida de sus estudiantes
	Estimar el nivel global de la clase
	Establecer su programación
	Mejorar la programación
	Identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes.
	Regular el funcionamiento de la clase
	Otros. Especifique

9. De la siguiente lista. ¿Qué estrategias de evaluación considera pertinentes para evaluar las competencias ciudadanas?

Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 10 el más importante:

	Evaluaciones escritas de definición de conceptos
	Evaluaciones escritas de orden argumentativo
	Comentarios de textos
	Trabajo en grupos
	Exámenes tipo test
	Evaluaciones orales
	Exposiciones de los estudiantes
	Proyectos
	Comportamientos y actitudes
	Participación en clase
	Otros (Precise)

10. Después de participar en el Seminario sobre Competencias Ciudadanas, ¿qué entiende por competencias ciudadanas? (una respuesta desde lo que entendió, no de los documentos).

11. Después de participar en el Seminario sobre Competencias Ciudadanas, ¿qué entiende por formación ciudadana? (una respuesta desde lo que entendió, no de los documentos).

12. Elabore un texto corto en el que valore el Seminario de Práctica Educativa Sobre Competencias Ciudadanas (haga referencia a aprendizajes, utilidad para la práctica, forma de materializarlo desde la clase de Ciencias Sociales).

13. Valore el Seminario de Práctica Educativa sobre Competencias Ciudadanas (sugerencias, aspectos por mejorar, entre otros).

Gracias por su colaboración

Gustavo Alonso González Valencia
recercaepc@yahoo.com

Anexo No. 3. Guión de la entrevista

1. ¿Qué práctica educativa realiza?
2. ¿Dónde realiza la práctica educativa?
3. ¿Qué asignaturas enseña? ¿Usted las eligió o se las asignó el profesor titular?
4. ¿Qué balance hace del practicum hasta el momento? (aprendizajes, dificultades, etc.)
5. ¿Cómo fue el paso de la formación inicial a la fase de prácticas?
6. ¿cómo es la relación con el profesor titular?
7. ¿Cómo diseña las clases? ¿Qué es lo primero que hace?
8. ¿Qué estrategias le gusta emplear en la clase?
9. ¿Por qué es importante que sus estudiantes aprendan ciencias sociales?
10. ¿Cuál es la finalidad de que aprendan ciencias sociales?
11. ¿Qué entiende por formación ciudadana?

Anexo No. 4. Tabla de relación de personas entrevistadas, clases observadas y cuadernos de diseño de clases

En este anexo se encuentran las fichas con la información básica de las personas entrevistadas.

Código de la persona entrevistada	02
Edad	21-25
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	22-09-2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	26 minutos
Nombre del archivo de audio	2-2009-09-22
Número de páginas de la transcripción	11
Observación a clases	Sí
Número de clases observadas	2
Cuaderno con diseño de clases	No
Participó en grupo focal	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente tranquilo, lo que facilitó el hablar de los temas definidos para la entrevista. Si bien al inicio de la entrevista la persona se mostró algo nerviosa, con el paso de los minutos las preguntas y la conversación se dio con mayor naturalidad.

Código de la persona entrevistada	03
Edad	26-30
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	16-09-2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 - Universidad de Caldas
Duración entrevista	43 minutos
Nombre del archivo de audio	3-2009-09-16
Número de páginas de la transcripción	18
Observación a clases	Sí
Número de clases observadas	1
Cuaderno con diseño de clases	Sí
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en el segundo intento, porque la persona había incumplido la primera cita.</p> <p>El ambiente de la entrevista fue el adecuado para abordar los temas previstos. La estudiante proviene de Mitú (Vaupés), que es una ciudad ubicada en la Amazonía colombiana. Su mamá es profesora de primaria. Estos aspectos (origen y formación) se reflejan en las respuestas.</p>

Código de la persona entrevistada	11
Edad	21-25
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	16-09-16
Lugar de la entrevista	Sala del Departamento de Estudios Educativos
Duración entrevista	1 hora
Nombre del archivo de audio	11-2009-09-16
Observación a clases	Sí
Número de visitas	1
Número de páginas de la transcripción	20
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	Sí
Participación en grupo de discusión	Si
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los aspectos que se querían abordar. Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida, pero con el paso de los minutos contestó las preguntas con mayor tranquilidad.

Código de la persona entrevistada	13
Edad	21-25
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	19-09-2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	38 minutos
Observación a clases	No
Nombre del archivo de audio	13_2009_09_16
Número de páginas de la transcripción	15
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	No
Participó en grupo focal	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente tranquilo lo que permitió abordar todos los temas propuestos. Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos se contestaba las preguntas con seguridad.

Código de la persona entrevistada	14
Edad	26-30
Práctica Educativa	I
Fecha de entrevista	17 – 09 - 2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	43 minutos
Nombre del archivo de audio	14_2009_09_17
Observación a clases	No
Número de páginas de la transcripción	18
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	No
Participó en grupo focal	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente tranquilo, lo que facilitó el abordar todos los temas propuestos. Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida, pero con el paso de los minutos se contestó las preguntas con seguridad, hasta el punto de hablar de su situación familiar como un aspecto relevante en su formación profesional.

Código de la persona entrevistada	15
Edad	26-30
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	16 – 09 -2009
Lugar de la entrevista	Sala del Departamento de Estudios Educativos
Duración entrevista	48 minutos
Nombre del archivo de audio	15.1_2009_09_16 y 15.2_2009_09_16
Número de páginas de la transcripción	18
Visita a clases	No
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Participó en grupo focal	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente tranquilo, lo que permitió abordar todos los aspectos propuestos. El PeF mostró en algunos momentos actitudes asociadas a ser mejor que otros compañeros, así lo expresó en algunos comentarios.</p> <p>Esta persona realiza su practicum en u instituto privado, con una baja ratio de estudiantes por aula. Esta institución dispone de recursos técnicos que facilitan la realización de algunas actividades que no se pueden realizar en un instituto público.</p>

Código de la persona entrevistada	19
Edad	21-25
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	16-09-2009
Lugar de la entrevista	Bar de la ciudad
Duración entrevista	1 hora
Nombre del archivo de audio	19_2009_09_16
Número de páginas de la transcripción	23
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	Sí
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un bar de la ciudad, porque era el lugar más cercano para el PeF. El ambiente de la misma fue adecuado para abordar los aspectos propuestos.</p> <p>El estudiante se mostró abierto a contestar las preguntas, hasta el punto de ser algo propositivo dentro de la misma.</p>

Código de la personas entrevistada	20
Edad	21-25
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	17-09-2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	41 minutos
Nombre del archivo de audio	20_2009_09_17
Número de páginas de la transcripción	21
Observación a clases	Sí
Número de clases observadas	2
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos. Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos contestó las preguntas con mayor seguridad.

Códigos de las personas entrevistadas	25 – 21
Edad	21 - 25
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	2009-09-17
Lugar de la entrevista	Aula C 2011 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	51 minutos
Nombre del archivo de audio	25_21_2009_09
Número de páginas de la transcripción	24
Observación a clases	Sí al 25
Número de clases observadas	3
Cuaderno con diseño de clases	Sí del 25
Participación en grupo de discusión	Sí (los dos)
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos.</p> <p>Esta entrevista se realizó con dos estudiantes, porque el primero de ellos no llegó a la hora programada, y al ser buenos amigos me propusieron hacerla con los dos, ante lo que preferí hacerla antes que dejar pasar la oportunidad. Desde el punto de vista metodológico se parece más a una entrevista que a otras técnica (grupo focal o de discusión).</p> <p>Es importante reconocer que se lograron abordar todos los aspectos centrales de la investigación, pero no con la profundidad deseada.</p>

Código de la persona entrevistada	26
Edad	21-25
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	22 - 09 - 2009
Lugar de la entrevista	Bar del instituto
Duración entrevista	45 minutos
Nombre del archivo de audio	Sin grabación
Número de páginas de transcripción	7
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente cordial, se lograron abordar los temas propuestos.</p> <p>El estudiante no dejó grabar la entrevista porque no le gusta que le graben lo que dice.</p> <p>El PeF reflejaba sentirse nerviosismo ante algunas preguntas que no lograba entender, pero al ser explicadas por el entrevistador su actitud cambiaba de manera favorable.</p>

Código del entrevistado	30
Edad	31-35
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	17 – 09 -2009
Duración entrevista	40 minutos
Lugar de la entrevista	Aula C 209 - Universidad de Caldas
Nombre del archivo de audio	30_2009_09_17
Número de páginas de la transcripción	24
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	Sí
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente cordial, lo que permitió abordar los temas propuestos. Al comienzo de la entrevista, la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos se contestaba las preguntas con mayor seguridad.

Código de la personas entrevistada	32
Edad	25-30
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	24 – 09 -2009
Lugar de la entrevista	Biblioteca del instituto
Duración entrevista	50 minutos
Nombre del archivo de audio	32_2009_09_24
Número de páginas de la transcripción	22
Observación a clase	Sí
Número de clases observadas	2
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	La entrevista se realizó en un ambiente de cordialidad que favoreció el indagar con mayor profundidad.

Código de la personas entrevistada	43
Edad	21-25
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	25 – 09 - 2009
Duración entrevista	37 minutos
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Nombre del archivo de audio	43_2009_09_25
Número de páginas de la transcripción	22
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	Sí
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos.</p> <p>Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos contestaba las preguntas con mayor seguridad.</p>

Código de la personas entrevistada	44
Edad	21-25
Práctica educativa	I
Fecha de entrevista	17 – 09 -2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	106 minutos
Nombre del archivo de audio	44_2009_09_16
Número de páginas de la transcripción	35
Observación a clases	Sí
Número de observación a clases	3
Cuaderno con diseño de clases clase	Sí
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos.</p> <p>Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos contestaba las preguntas con mayor seguridad.</p>

Código de las personas entrevistadas	50 - 51
Edad	50 o mas
Fecha de entrevista	18 – 09 - 2009
Lugar de la entrevista	Aula C 205 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	59 minutos
Nombre del archivo de audio	50_2009_09_18
Número de páginas de la transcripción	25
Observación a clases	No
Número de clases observadas	0
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos.</p> <p>Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos contestaba las preguntas con mayor seguridad.</p> <p>La entrevista estaba programada para ser realizada con el PeF No 50, pero sobre la mitad de la entrevista llego la otra persona (su pareja, quien realiza la práctica en el mismo instituto), ante esto se invita a participar de la conversación. Es importante señalar que mientras estaba la primera persona sola, sus respuestas eran más naturales y fluidas. Al llegar la pareja, se hizo evidente que esta segunda persona asumía el control de las respuestas de los dos.</p>

Código de la persona entrevistada	50
Edad	21-25
Práctica educativa	II
Fecha de entrevista	19 – 10 - 2009
Lugar de la entrevista	Bar del instituto
Duración entrevista	28 minutos
Nombre del archivo de audio	50_19_10_2009
Número de páginas de la transcripción	10
Observación a clase	Sí
Número de clases observadas	1
Cuaderno con diseño de clases	No
Participación en grupo de discusión	No
Observaciones	<p>La entrevista se realizó en un ambiente adecuado para abordar los temas propuestos.</p> <p>Al comienzo de la entrevista la persona se mostró tímida o nerviosa, pero con el paso de los minutos contestaba las preguntas con mayor seguridad.</p>

Anexo No. 5. Guión grupo focal

1. ¿Cómo fue el paso de la formación inicial a la fase de prácticas?
2. ¿cómo es la relación con el profesor titular?
3. ¿Cómo diseña las clases? ¿Qué es lo primero que hace?
4. ¿Qué estrategias le gusta emplear en la clase?
5. ¿Por qué es importante que sus estudiantes aprendan ciencias sociales?
6. ¿Cuál es la finalidad de que aprendan ciencias sociales?
7. ¿Qué entiende por formación ciudadana?

Anexo No. 6. Datos de la transcripción del grupo focal

Participantes	4 personas
Práctica Educativa	I y II
Fecha de entrevista	08-10-2009
Nombre del archivo de audio	GD_2009_10_08
Lugar de la entrevista	Salón 208 – Universidad de Caldas
Duración entrevista	58 minutos
Número de páginas de la transcripción	22

Anexo No. 7. Guión de observación de las clases

- Actividades
- Acciones del profesor en formación
- Recursos metodológicos y técnicos que emplea
- Acciones de los estudiantes
- Tipo de intervención: exposición, preguntas, comentarios, etc.

Anexo No 8. Ejemplos de matrices empleadas en el análisis

Matriz de relación tópico por persona

Tópico \ Persona	Código de la persona	Código de la persona	Código de la persona

Matriz de relación tópico por tópico

Tópico \ Tópico	Tópico	Tópico	Tópico

Anexo No 9. Guías de las actividades realizadas en el Seminario Permanente de Práctica

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**
Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

Actividad individual

¿Por qué deben aprender los niños y jóvenes Ciencias Sociales (CCSS)?

¿Qué se debe enseñar en el área de CCSS en la enseñanza obligatoria?

¿Cómo es mi manera de enseñar CCSS?

Agosto de 2009

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**
Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

Actividad por grupos. Fase 1

¿Por qué deben aprender los niños y jóvenes Ciencias Sociales (CCSS)?

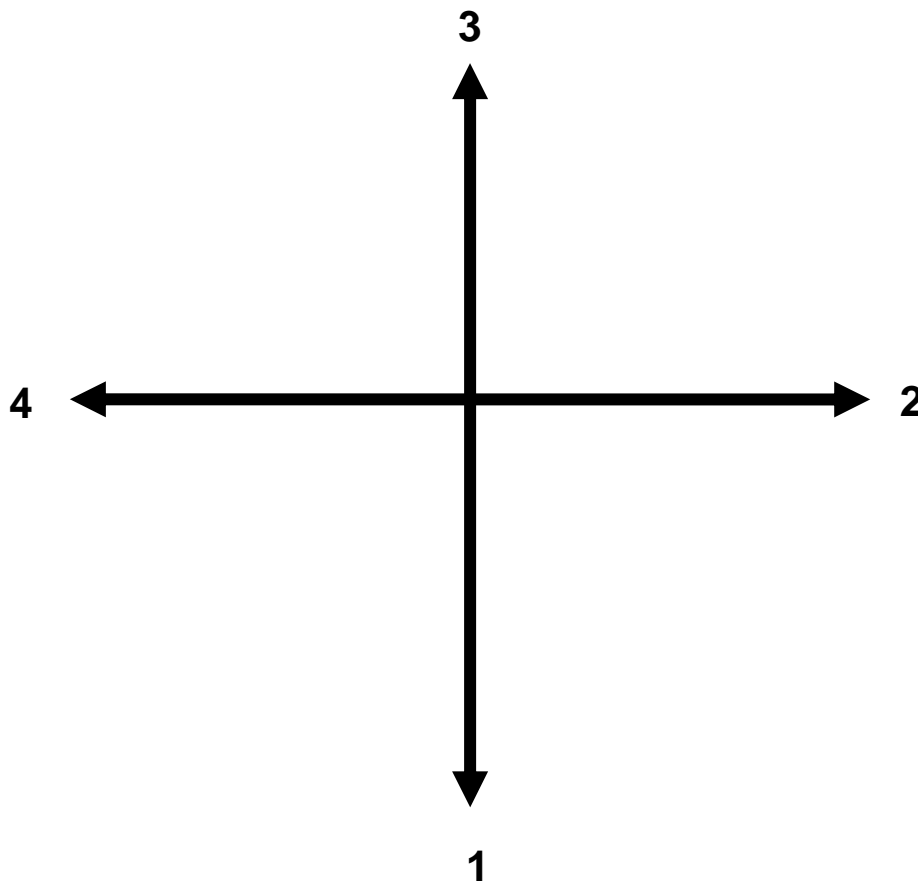
¿Qué se debe enseñar en el área de CCSS en la enseñanza obligatoria?

Agosto de 2009

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

De acuerdo a la definición de las tradiciones epistemológicas de las Ciencias Sociales y como cree qué es su práctica como profesor, ubique un punto en el plano. No es necesario que se identifique con una sola tradición, puede hacerlo máximo con dos. Justifique la posición del punto en el plano cartesiano.



¿Por qué?

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

A

¿Qué entiendo por?

Ciudadanía

Participación

Competencias ciudadanas

Formación ciudadana

Septiembre de 2009

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

B

¿Qué entiendo por?

Ciudadanía

Participación

Competencias ciudadanas

Formación ciudadana

Septiembre de 2009

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**
Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

¿Qué entendemos por?

Ciudadanía

Participación

Competencias ciudadanas

Formación ciudadana

Septiembre de 2009

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE CIENCIAS SOCIALES Y
LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA.**

Representaciones sociales y prácticas de enseñanza

¿Cómo recuerdo que fue (ron) la (s) mejor (es) clase (s) que tuve en el colegio o la universidad, qué las caracterizaba?

¿Cuáles son las estrategias didácticas que normalmente uso en clase? ¿Por qué?

¿Cuál es la estrategia didáctica que prefiero emplear en la clase? ¿Por qué?

¿Qué ha caracterizado la mejor clase que he dado hasta el momento? (p.e. se puede hacer referencia al dominio del tema, la estrategias utilizadas, el tiempo, etc.)

Octubre de 2009

