



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Moreno-Fernández, Olga

La enseñanza de las Ciencias Sociales: un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 26, núm. 100, 2018, Julio-Septiembre, pp. 1021-1037

Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601452>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562975025>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La enseñanza de las Ciencias Sociales: un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial

Olga Moreno-Fernández ^a

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las concepciones que del profesorado de Educación Primaria en formación inicial de España (alumnado de entre 6 y 12 años) sobre las Ciencias Sociales escolares y su enseñanza-aprendizaje a partir de sus recuerdos, reflexiones y expectativas. Se realiza un estudio descriptivo-interpretativo de corte cualitativo con una muestra de 240 participantes a partir de un cuestionario de siete preguntas abiertas. Los resultados señalan que sigue primando una metodología tradicional donde el profesorado tiene un papel activo y el alumnado pasivo, y donde el eje central del trabajo del aula lo orienta el libro de texto, con una evaluación final orientada a la superación del examen. En cuanto contenidos, se relaciona la Historia con la teoría, mientras que la Geografía lo hace con la práctica. A pesar de la influencia que sigue teniendo el modelo tradicional, el profesorado en formación inicial declara no querer reproducir el modelo vivido en las aulas pues consideran que hay otras formas de enseñar más acordes a las necesidades sociales actuales.

Palabras clave: Profesorado en Formación Inicial. Educación Primaria. Ciencias Sociales. Reflexión Crítica.

1 Introducción

El proceso de convergencia en el que se ha visto inmerso España para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha reestructurado todo el Sistema Superior de Enseñanza en un intento de mejorar su competitividad

^a Universidad de Sevilla (US), Sevilla, Espanha.

Recibido em: 07 ago 2017

Aceito em: 12 mar 2018

a nivel internacional. Este proceso que comenzó hace ya casi 20 años con los primeros acuerdos firmados en Sorbona en 1998 y en Bolonia en 1999 sigue transformando la Universidad y la forma de entender sus Títulos, a lo que también se une la necesidad de dar respuesta a las transformaciones sociales. Unos cambios a los que las Titulaciones de educación no han sido ajenas. De esta forma, y aunque el camino es aún largo, las Universidades han diseñado sus planes de estudio poniendo especial énfasis en la innovación, lo que ha favorecido la utilización de metodologías menos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Tanto a nivel nacional como internacional son numerosos los trabajos de investigación que han puesto de manifiesto la importancia de analizar las concepciones, creencias y expectativas del profesorado en formación inicial en relación a cuestiones relativas con las Ciencias Sociales y al perfil profesional (CAIMI, 2006; ELÍAS, 2016; GONZÁLEZ, 1996; MONTAÑA COCHINA, 2016; PORLÁN, 1994; RAMÍREZ, 2010; RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, 2005; SUAREZ, 2012) debido a la importancia que estas tienen en la forma de entender el mundo, con la finalidad de tenerlas en cuentas a la hora de planificar programas innovadores dentro de las aulas universitarias más acordes a las necesidades profesionales de los futuros educadores. Y es que, el modelo de enseñanza experimentado en la escuela ha influido en las concepciones que el profesorado en formación inicial tiene sobre diversos aspectos de las Ciencias Sociales y de su enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, es innegable que son muchos los desafíos y problemas por los que atraviesa la educación, y son los profesores quienes desde sus conocimientos deben involucrarse en el proceso de mejora si se quiere que este sea continuo y eficaz, lo cual implica necesariamente reflexionar sobre el trabajo realizado. Un proceso que es necesario abordar desde los primeros años de escolarización si cabe. Y es que, como señala Santisteban (2008, p. 88), “la reflexión crítica sobre la práctica vivida y sus alternativas son fundamentales en el cambio de perspectivas”. Sin embargo, se sabe que los niveles de reflexión docente (tanto del profesorado en ejercicio como del profesorado en formación inicial) son escasos o incluso anecdóticos (CARRILLO; DEL RINCÓN; SIMÓ, 1999). Aunque son muchos los autores que ponen el acento en la necesidad de reflexionar sobre los contextos sociales y culturales en los cuales se realizan las prácticas pedagógicas (FREIRE, 2006; IMBERNON, 2000; 2001; NASCIMENTO; REIS, 2017; RUFFINELLI, 2017; SCHÖN, 1983; VASCONCELOS; GOMES, 2016), el profesorado no está formado para responder ni reflexiva, ni críticamente a los problemas que se encuentran tanto a nivel social, como de aula, ni a nivel curricular (NAGLE, 2009).

En este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir de una experiencia en la que se aborda la formación docente a partir de un proceso de reflexión crítica. Se describe la reflexión realizada por el profesorado en formación inicial del Grado de Educación Primaria, dentro de la asignatura de tercer curso Didáctica de las Ciencias Sociales, sobre su experiencia como alumnado de Educación Primaria en un momento en que están a punto de encontrarse al otro lado, como docentes, con el objetivo de favorecer la reflexión crítica sobre la práctica docente y como mecanismo para promover esta formación. Se asume la reflexión docente como una capacidad fundamental del buen ejercicio pedagógico, capacidad sin la cual resulta difícil, si no imposible, hacer frente de manera eficaz a las múltiples y heterogéneas demandas que los profesores se enfrentan cada día (ALBERCA; FRISANCHO, 2011), siendo la reflexión crítica un recurso didáctico desde que complementar los procesos formativos de los futuros docentes.

Consideramos por tanto que es necesario que el maestro reflexione de manera responsable para mejorar su quehacer académico (BASSOLI; LOPES; CÉSAR, 2017; BOGGINO; ROSEKRANS, 2004; CARR, 1993; COLL; ONRUBIA, 2001; ELLIOT, 1975; PÉREZ, 1994; SHON, 1992), lo que implica tener presente sus experiencias previas, ya que aunque estas son difíciles de modificar, pueden ser reconstruidas mediante la reflexión.

En este sentido, Grossman, Wilson y Shulman (1989) hacen referencia a lo que llaman “las creencias acerca de la materia” a impartir, poniendo el énfasis en que la reflexión del profesorado acerca de la materia que imparte, combinada con sus creencias en torno al alumnado y al ámbito educativo “afectan fuertemente el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Las demandas que el contexto actual hace al profesorado son innumerables, dadas las particulares características de diversidad, exclusión, inequidad y pobreza que en los últimos años están siendo más presentes en las aulas españolas, y en general, las dificultades por las que atraviesa la educación como proceso en el mundo entero. En tal sentido, contar con docentes críticos y reflexivos es hoy una necesidad imperiosa y urgente (JOVÉ; VALLS, 1999). Consideramos que a partir de un proceso reflexivo orientado, el profesorado en formación inicial puede ser capaz de repensar cuestiones relacionadas con las materias a impartir y el tipo de profesor o profesora que quiere ser, con la finalidad de desarrollar una profunda comprensión sobre su práctica.

2 Metodología

Se ha realizado una investigación descriptiva-interpretativa en la que han participado 240 maestros y maestras en formación inicial que han cursado la asignatura de tercer curso de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla (España) en los cursos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017.

La investigación se ha realizado en dos fases, una primera en la que se ha realizado un trabajo exploratorio sobre los recuerdos que este alumnado tenía sobre sus clases en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la etapa de Primaria con una reflexión sobre como lo ven cuando están a punto de convertirse en docentes y estar “al otro lado” y una segunda fase en la que se ha abordado una de reflexión grupal en torno a los recuerdos rememorados. Se ha optado por una metodología cualitativa, aunque apoyada en datos de carácter cuantitativo, que nos permita estudiar y analizar el tema que nos ocupa. En la primera fase se trabajó con un cuestionario y en la segunda se optó por grabaciones de aula que nos permitieran extraer datos de las reflexiones realizadas a una parrilla de trabajo.

El cuestionario se estructuró en siete preguntas abiertas a través de las cuales podemos acercarnos a la experiencia propia que el alumnado tuvo en su etapa educativa de Educación Primaria en relación con la enseñanza y el aprendizaje adquirido en las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural) a lo largo de su vida escolar. Estas cuestiones son: ¿Cómo eran las clases en esa la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural?, ¿Qué papel desarrollaba él/la profesor/a?, ¿Qué papel jugaban los/las alumnos/as?, ¿Cómo se utilizaban los libros de texto?, ¿Qué se aprendía verdaderamente?, ¿Cómo se evaluaba?, y ¿Cómo vemos todo eso ahora cuando estamos a punto de situarnos en el “otro lado” (como maestros/as)?

El carácter abierto de las preguntas exigió una evaluación descriptiva-interpretativa de las respuestas mediante una combinación de los métodos de análisis inter e intra observadores (PADILLA, 2002). En primer lugar se trató de encontrar tendencias en las respuestas de los participantes, con la finalidad de clasificarlas en función de los ítems posibles en cada pregunta. La clasificación se validó por tres expertos de distintas universidades españolas (Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Huelva), los cuales realizaron una primera clasificación de las respuestas por separado, siendo el grado de coincidencia superior al 95%. Las discrepancias se dieron fundamentalmente en la última pregunta formulada (¿Cómo vemos todo eso ahora cuando estamos a punto de situarnos en el “otro

lado” (como maestros/as)?) en la que se le solicitaba al alumnado su punto de vista sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de materias relacionadas con las Ciencias Sociales como futuros docentes teniendo en cuenta sus experiencias previas como alumnado. Las discrepancias eran debidas, sobre todo, a la posibilidad de clasificar determinadas respuestas de varias formas porque incluían alusiones a más de uno de los aspectos tratados. Con una revisión y discusión conjunta de esa primera clasificación, se consiguió un consenso pleno. Asimismo, para atender a criterios de objetividad en el análisis, se recurrió al uso de descriptores de baja inferencia (SEALE, 1999), que son las respuestas literales de los participantes. Cada cuestionario se codificó con una seriación. Un ejemplo sería DCS-EP-15/16-8, donde DCS; Didáctica de las Ciencias Sociales, EP: Educación Primaria, 15/16: curso académico en el que se realizó y 8: número que se le ha asignado al cuestionario. El tratamiento de los datos se llevó a cabo con el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 7), lo que facilitó la organización y extracción de las unidades de información significantes.

3 Resultados

3.1 Metodología en las Ciencias Sociales

Los resultados obtenidos ponen de relevancia que el tipo de metodología predominante en las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria en las que los futuros maestros estudiaron es una metodología tradicional, donde primaban las lecciones de carácter magistral, es decir, las clases se basaban principalmente en la lección dictada por el docente (93,75%), solo un (2,09%) señala que las clases de las asignaturas relacionadas con las Ciencias Sociales en la etapa de Primaria se trabajaban desde un enfoque metodológico participativo más cercano a un enfoque basado en la investigación, mientras que un (4,16%) desde una metodología espontaneísta, es decir, una alternativa al modelo tradicional (PORLÁN; MARTÍN-TOSCANO, 1991), con la finalidad de educar al alumnado sumergiéndolo en la realidad que le rodea, una realidad que ha de ser descubierta mediante el contacto directo (GARCÍA-PÉREZ, 2000) (véase Tabla 1).

Asimismo, si profundizamos en las respuestas obtenidas y analizamos los adjetivos que se le otorgan a la metodología tradicional encontramos una gran variedad, desde alumnado que señalan que este tipo de metodología hace que la asignatura sea pesada o monótona (DCS-EP-16/17-21: “Eran aburridas, sólo te enviaban a copiar, hacer resúmenes. Sólo con la explicación del maestro bastaba para aprender. [...]), y hay alumnado que señala que a pesar del uso de una metodología tradicional las clases eran dinámicas (DCS-EP-16/17-7: “Las clases

Tabla 1. Metodologías utilizadas en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la etapa de Educación Primaria según el profesorado en formación inicial (2017).

¿Cómo eran las clases en esa asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural?				
		Ejemplos	T	%
Metodología	Tradicional	DCS-EP-16/17-3: "De lo que recuerdo, los profesores que tuve eran tradicionales, de lo que leíamos, nos explicaban y hacíamos las actividades del libro. A veces nos hacían copiar parte del temario, si nos preguntaban y no se respondía adecuadamente". DCS-EP-16/17-8: "Las clases de Ciencias Sociales siempre han estado basadas en el uso del libro de texto y la explicación del profesor. El alumno se debía aprender el temario para plasmarlo en el examen". DCS-EP-15/16-7: "Las clases de Ciencias Sociales se basaban en que el profesor explicaba el temario, mandaba actividades diariamente sobre los puntos explicados, y al día siguiente primero se corregían las actividades mandadas el día anterior y después el profesor explicaba teoría nueva"	225	93,75
	Espontaneísta	DCS-EP-16/17-77: "La asignatura de "Conocimiento del medio" era muy divertida ya que el colegio se encuentra al lado de un campo y podíamos hacer cosas con la naturaleza pero solo en algunos temas como "las plantas" o "los seres vivos".	10	4,16
	Investigación	DCS-EP-16/17-6: "Las clases se dividían en grupos o en filas. El docente empezaba las clases con unas ideas previas de los alumnos, en grupo, pareja o individual, y completaba el tema. Al finalizar el tema o bien se entregaba un trabajo al profesor o se hacía una exposición en clase". DCS-EP-15/16-10: "Las clases de Ciencias Sociales eran llamativas, basadas en la investigación, adaptadas al grupo e interesantes los temas llevados a cabo". DCS-EP-15/16-18: "En Primaria las clases eran muy entretenidas y dinámicas, todos los alumnos participábamos y había muy bien clima de clase, nos ayudábamos mutuamente e investigábamos temas interesantes".	5	2,09

Fuente: Elaboración propia (2017)

eran dinámicas, la profesora explicaba de manera que nos hacía interesarnos en la materia, ya que asemejaba la teoría con nuestro día a día. Pero al final sólo exigía saber conceptos de memoria”. En base a estas respuestas podríamos plantearnos si el uso de una metodología tradicional basada en lecciones magistrales conlleva a que las clases tengan que ser aburridas o es todo lo contrario. A esta cuestión contestan algunos alumnos señalando que “depende del profesor que me tocase, había cursos en el que eran aburridas y otros en que las clases eran divertidas y se hacían amenas” (DCS-EP-16/17-20) o “[...] el profesor era muy bueno y nos divertíamos en la clase, en las clases el profesor explicaba y nosotros atendíamos y finalmente, hacíamos un examen” (DCS-EP-16/17-40).

En cuanto a materias, el alumnado incide en que la enseñanza de la Geografía era más dinámica y práctica, dando lugar al uso de recursos como mapas, salidas de campo, etc., mientras que la enseñanza de la Historia era más memorística, lo que hacía que fuera más aburrida. Ejemplo de esto se leen en las siguientes unidades de información: DCS-EP-15/16-13: “Las clases de Ciencias Sociales se basaban principalmente en la contextualización de la geografía de todos los países en general y más concretamente de la geografía de España” o DCS-EP-14/15-94: “Geografía era más práctica y amena, ya que se utilizaban mapas, nos implicaban en la realización y construcción de los mapas. En cambio las clases de Historia eran más teóricas, el profesor se limitaba a explicar la lección apoyándose totalmente en el libro de texto y mandando actividades”.

3.2 Roles del profesorado y el alumnado

En cuanto a los roles del profesorado y el alumnado en el aula, todo el alumnado participante en el estudio coincide en que el rol de docente era activo (100%), el proceso de enseñanza giraba en torno a él, y era a quién le correspondía transmitir los conocimientos al alumnado. En cuanto al rol del alumnado, el 95% señala que este era pasivo y que se limitaba a seguir las clases, copiar apuntes, realizar actividades y memorizar de cara al examen. Solo un 4,6% ha señalado que en su caso el rol era activo, coincidiendo con los cuestionarios codificados en los que se señala trabajar desde un enfoque metodológico espontaneísta o un enfoque de investigación (Tabla 2).

A pesar de que el 95% señala que el papel del alumnado en el aula era pasivo, hacen un inciso en cuanto a actividades prácticas se refiere, incidiendo en que en esos momentos puntuales el papel que tenían era activos, aunque no a causa de la metodología docente ni porque el profesorado tuviera un interés repentino en la participación del alumnado, sino por motivos que respondían única y exclusivamente al tipo de actividad a ejecutar en el aula, tal y como se extrae de las siguientes unidades de información que señalan que DCS-EP-15/16-63: “Los alumnos son meros receptores de la información. Apenas participaban en su propio aprendizaje, obligándoles a guardar silencio y que actuaran de la forma pasiva. Hablaban y participaban solo cuando el maestro lo creía conveniente, pero siempre estaban limitados y atosigados por las normas” o DCS-EP-15/16-51: “Los alumnos tenían en ocasiones un papel activo en el aula cuando se hacían prácticas en las que se pedían la participación del alumnado. Pero la mayoría de las clases eran teóricas en las que el alumno era un mero receptor de la información”. Por lo que a veces se considera participación el hecho de que el alumnado conteste a alguna pregunta lanzada por el docente.

Tabla 2. Roles del profesorado y el alumnado en la etapa de Educación Primaria según el profesorado en formación inicial (2017).

¿Qué papel desarrollaba él/la profesor/a?, ¿Qué papel jugaban los/las alumnos/as?			
Ejemplos		T	%
Profesorado	Activo	240	100
	DCS-EP-15/16-18: "En Primaria los maestros/as tenían un papel mediador, nos guiaban para construir nuestro propio aprendizaje. Explicaban de manera práctica, realizaban una enseñanza que fomentaba la participación y la colaboración". DCS-EP-15/16-54: "En el colegio el papel del profesor era activo y dejaba a los alumnos intervenir, se daba una comunicación recíproca entre ella como maestra y nosotros como alumnos".		
Alumnado	Activo	11	4,59
	DCS-EP-15/16-10: "Los alumnos jugaban un papel activo, participativo en las tareas de clase y organizativo". DCS-EP-15/16-18: "En Primaria todos éramos protagonistas y especiales, el cambio radical fue en secundaria..."		
	Pasivo	229	95,41
	DCS-EP-16/17-44: "Pasivo, hacíamos lo que el profesor decía: básicamente leer el libro y hacer las tareas" DCS-EP-15/16-3: "El papel que jugaban los alumnos era el de estar sentados, callados y escuchando las explicaciones del profesor/a". DCS-EP-15/16-16: "Receptores de la información que no participan en las clases". DCS-EP-15/16-43: El papel de los alumnos era escuchar, leer y memorizar, hacer deberes en casa y aprobar memorizando. DCS-EP-15/16-48: Simples receptores. No hacíamos nada fuera de lo normal.		

Fuente: Elaboración propia (2017)

3.3 Materiales, actividades y recursos

Si profundizamos en el papel que el libro de texto ocupa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Educación Primaria en base a los recuerdos de los maestros y maestras en formación inicial encontramos que el 97,5% del alumnado señala que el libro de texto es el recurso principal en el aula y en torno a él gira la organización de los contenidos. Sólo un 1,7% refiere que se utiliza como recurso complementario, y un 0,4% señala que no se utilizaba (Tabla 3).

A pesar de ser el recurso principal en el aula hay participantes que señalan que el profesor lo complementaba con información propia u otros recursos como material elaborado por el propio docente: películas, artículos de periódicos, etc. Ejemplo de ello se leen en la siguientes unidades de información: DCS-EP-15/16-52: "Los libros de texto se tenían muy presentes, pero el profesor aportaba información extra o artículos complementarios"; DCS-EP-14/15-85: "El maestro nos preguntaba sobre el tema que íbamos a aprender utilizando el libro de texto [...] Además, se trabajaba con materiales como películas" o DCS-EP-15/16-39: "Se utilizaban los libros como la guía para

Tabla 3. Uso del libro de texto en la etapa de Educación Primaria según el profesorado en formación inicial (2017).

¿Cómo se utilizaban los libros de texto?				
Uso		Ejemplos	T	%
Libros de texto	Recurso Principal	DCS-EP-14/15-82: "El libro de texto regía las clases y la profesora no aportaba material didáctico complementario".	235	97,91
	Recurso Complementario	DCS-EP-14/15-56: "Los libros de texto eran material complementario a las clases del profesor y de apoyo o consulta para la realización de actividades". DCS-EP-15/16: "En Primaria se utilizaba solo en algunas ocasiones..."	4	1,67
	No se utilizaba	DCS-EP-15/16-58: "No se utilizaba"	1	0,42

Fuente: Elaboración propia (2017)

el desarrollo del contenido, aunque el profesor solía apoyarse en esquemas de producción propia”.

3.4 Aprendizaje

El 99,16% de los participantes señala que el aprendizaje recibido ha sido de carácter memorístico y sólo el 0,64% señala que ha tenido un aprendizaje significativo (Tabla 4).

Si volvemos a los datos recogidos para la categoría metodología, el alumnado que señalaba que el profesorado utilizaba una metodología investigativa era de un 2,09%, sin embargo sólo el 0,84% señala en este caso haber tenido un aprendizaje significativo. ¿Por qué ocurre esto? Consideramos que en muchos de los casos el profesorado en formación inicial no tiene claro las diferencias intrínsecas en cuanto a los diferentes modelos metodológicos que se dan dentro del aula, lo que hace que le atribuyan características de un modelo a otro o que no tengan claras las funciones de ambos, lo que se pudo verificar en el grupo de reflexión, sobre todo con los modelos espontaneísta e investigativo. Aunque el modelo tradicional, más magistral, es el que más claro tenían, surgían dudas en cuanto a la participación activa o pasiva del alumnado, sobre todo a la hora de contestar preguntas del docente o a la realización de actividades concretas. El profesorado en formación inicial entiende el aprendizaje a partir de dos cuestiones, por un

Tabla 4. Aprendizaje adquirido en la etapa de Educación Primaria según el profesorado en formación inicial (2017).

¿Qué se aprendía verdaderamente?				
Uso		Ejemplos	T	%
Aprendizaje	Memorístico	DCS-EP-14/15-88: “Realmente aprendíamos a memorizar contenidos, copiar temas teóricos del libro y buscar información en enciclopedias para después copiarla en el cuaderno [...]”. DCS-EP-14/15-75: “Se aprendían conceptos básicos, debido a la repetición y a la realización de las actividades. El resto consistía en memorizar”.	238	99,16
	Significativo	DCS-EP-15/16-18: “En Primaria el aprendizaje era significativo y perdura en el tiempo aún me acuerdo de muchas cosas”.	2	0,84

Fuente: Elaboración propia (2017)

lado la teoría o explicación del profesor y por otro lado la práctica. Esto puede explicar las diferencias en cuanto a resultados entre metodología y aprendizaje.

En muchos de los casos se relaciona memoria con aprendizaje, es decir, si no se tiene memoria no se aprende, o así lo entiende el profesorado en formación inicial de sus recuerdos como alumnado en la etapa de Educación Primaria, y que se pone de manifiesto e algunas de las unidades de información recogidas tales como DCS-EP-15/16-24: “Se aprendía de una forma memorística que al poco tiempo de hacer el examen se olvidaba”, DCS-EP-15/16-23: “Se aprendían los contenidos, pero solo se guardaban en la memoria a corto plazo puesto que como los alumnos no teníamos participación se terminaban olvidando”, DCS-EP-15/16-22: “Realmente lo que aprendíamos era de memoria y por eso hay muchos datos que ya están olvidados” o DCS-EP-15/16-46: “Pienso que no se aprendía nada, era todo repetitivo, memorístico y mecánico, por tanto quién no tuviera mucha memoria no aprendía”. Aunque la memoria no implica directamente aprender, sino aprobar, tal y como se extrae de DCS-EP-15/16-28: “Se aprendía para examinarse ya que en la clase no se enseñaba lúdicamente” o DCS-EP-15/16-52: “Se aprendía solo para el examen porque después lo olvidabas”.

En cuanto al aprendizaje de conceptos relativos a las Ciencias Sociales, el alumnado recuerda aprenderlos a través de la explicación del maestro y ponerlos en práctica con las actividades del libro, que serán las que demostrarán su capacidad de ejecutarlas y le hará valorar si ha habido aprendizaje o no. Las actividades están centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y en ejercicios de repaso (GARCÍA-PÉREZ, 2000).

Otra de las cuestiones que el profesorado en formación inicial señala que aprendió en las clases relativas a las Ciencias Sociales en la etapa de Primaria son normas de comportamiento, tal y como señalan DCS-EP-14/15-88: “[...] Además, también aprendíamos a tener un buen comportamiento, muy disciplinado”

3.5 Evaluación

En cuanto a la evaluación el 100% del profesorado en formación inicial que ha participado en el estudio ha declarado que independientemente de la metodología docente utilizada y del rol que tuviera el alumnado, el proceso valorativo de los aprendizajes adquiridos se llevaban a cabo a través de examen, siendo éste el elemento más importante de la evaluación, aunque hay participantes que también declaran que el profesorado valoraba el cuaderno de trabajo.

3.6 Recuerdos, reflexiones y expectativas

El profesorado en formación inicial, en general, considera que el aprendizaje memorístico no es lo más recomendable para enseñar al alumnado de Primaria según lo reflexionado en base a los recuerdos de sus experiencias, aunque encontramos excepciones que señalan que DCS-EP-14/15-61: “considero que la metodología tradicional ha tenido buenos resultados” o DCS-EP-14/15-63: “La metodología tradicional me ha ayudado a desarrollar habilidades necesarias actualmente”.

Consideran que primero es necesario comprender los contenidos. Piensan que la metodología tradicional no es productiva actualmente ya que el alumnado es considerado sujeto pasivo que no interviene en el aula y en consecuencia tienen un modelo de aprendizaje memorístico no acorde a las necesidades actuales, ni a nivel escolar ni social. Sin embargo, no se renuncia a este modelo metodológico sino que se considera que debe integrarse con otros modelos metodológicos docentes. El profesorado en formación inicial entiende que el discurso magistral es necesario y que por tanto no hay que eliminarlo ni criminalizarlo, sino integrarlo con otras metodologías que conjuguen teoría y práctica de una forma más acorde a las necesidades actuales. Las clases tienen que ser dinámicas y participativas, el docente debe de dar la oportunidad de participar a su alumnado, contar con sus opiniones y conocimientos previos (DCS-EP-15/16-30: “Tenemos que cambiar la dinámica de clase e intentar que las clases sean más dinámicas y participativas para mejorar el aprendizaje de los alumnos”), aprovechando para incorporar recursos didácticos distintos al libro de texto como pueden ser el uso de audiovisuales, libros de lectura, TIC, fotografías y salidas didácticas sin olvidar de dar espacio a experiencias vivenciales del alumnado, sin renunciar al libro de texto (DCS-EP-15/16-28: “Intentaría dar las clases de otra forma, como no seguir

el libro solamente, sino que darles el temario de forma más amena y divertida para ellos, en la que participen y colaboren en la clase. También viendo películas de forma que vean la Historia de otra manera y visitando lugares representativos” o DCS-EP-15/16-58: “Ahora me preocuparía más en poner ejemplos prácticos y no me basaría tanto en el libro [...]). También hay alumnado que considera que “el profesor sin el libro de texto no es nadie” (DCS-EP-15/16-30), lo que pone de manifiesto la fuerte tradición que tiene el libro de texto en el aula. Por otro lado, consideran necesario dar un papel más relevante a las TIC dentro del aula (DCS-EP-15/16-56: “La tecnología tiene que influenciar más nuestra profesión en el futuro”).

Después de reflexionar sobre sus recuerdos y expectativas con respecto a la profesión consideran que es una tarea ardua con un grado de responsabilidad que no se habían planteado hasta el momento (DCS-EP-15/16-55: “Veo lo difícil que es realmente enseñar y todo lo que hay detrás del trabajo del profesor”. Lo que les hace plantearse su posición al “otro lado”, como futuros docentes:

DCS-EP-15/16-3: “Todo esto, al situarme del “otro lado” me parece un poco mal, puesto que solo se limitaron a darme clases magistrales en las que el profesor explicaba y los alumnos escuchábamos al profesor y memorizábamos y así no se aprende realmente, por lo que me hubiera gustado tener un profesor/a que me hubiera enseñado verdaderamente y no se limitara a explicar y mandar actividades”. DCS-EP-15/16-52: “[...] Yo como futura docente tengo como objetivo trabajar más en grupo, de forma colaborativa, le sugeriría temas para reflexionar y por supuesto una vez que otra les haría hacer algo experimental para llamar su atención y que lo pusieran en práctica en la vida cotidiana”.

4 Conclusiones

Los recuerdos que el profesorado en formación inicial tiene de las Ciencias Sociales y su enseñanza-aprendizaje tienen un gran peso en sus concepciones, sin embargo, declaran no querer reproducir el modelo vivido en las aulas ya que creen que hay otras metodologías docentes más acordes con las realidades sociales actuales, que aunque conocen no han podido experimentar. Esto, tal y como señalan Barrantes y Blanco (2004, p. 247) hace que “sus recuerdos tengan más peso en sus concepciones que en sus expectativas”.

Destacamos que en las aulas escolares sigue primando una metodología docente tradicional fundamentada en clases magistrales y complementadas por actividades

basadas en el libro de texto. En general el alumnado coincide en que esta dinámica metodológica suele ser aburrida, siendo más pesado el aprendizaje de contenidos relacionados con la Historia que con la Geografía. Esta última suele usar más recursos educativos, como las salidas didácticas, dinámica que hace que la materia resulte más atractiva. La experiencia en las aulas escolares hace que el profesorado en formación inicial no tenga vivencias sobre cómo aprender a través de una metodología didáctica basada en la investigación, lo que hace que a la hora de programar no utilicen otros materiales o recursos distintos a los tradicionales. Esto hace del libro de texto casi un recurso único.

Coincidimos con Barrantes y Blanco (2004) en la necesidad de reflexionar críticamente sobre el trabajo que desde los centros de formación se está realizando, siendo necesario incorporar nuevos procesos formativos más acordes a las realidades escolares actuales y teniendo presente que, como señala García-Pérez (2000, p. 1), “cualquier intento de renovar la realidad educativa ha de partir de una reflexión, en profundidad, acerca del tipo de escuela que se propone, cuestión que puede ser tratada desde la óptica de qué modelo didáctico se considera deseable”, ya que la elección de un modelo didáctico u otro puede servir como instrumento de análisis e intervención de la realidad educativa, siendo imprescindible favorecer cuestiones como la capacidad de observación y el análisis crítico (WERNECK, 2006).

O ensino das Ciências Sociais: um diagnóstico a partir das memórias, reflexões e expectativas de professores do ensino primário em formação inicial

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as concepções apresentadas por professores do ensino primário da Espanha em formação inicial, sobre as Ciências Sociais e seu ensino e aprendizagem, a partir de suas memórias, reflexões e expectativas. Foi realizado um estudo qualitativo, descritivo e interpretativo, envolvendo uma amostra de 240 participantes, que responderam a um questionário contendo sete questões abertas. Os resultados indicam que ainda prevalece uma metodologia tradicional, em que os professores têm um papel ativo e os estudantes, passivo, sendo o trabalho em sala de aula orientado pelo livro didático e o sucesso em uma avaliação final. Quanto ao conteúdo, a História relaciona-se com a teoria e a Geografia, com a prática. Apesar da influência que continua tendo esse modelo tradicional, os professores em formação inicial afirmam não querer reproduzir o modelo que vivenciaram como alunos pois consideram que há outras maneiras de ensinar, mais condizentes com as necessidades sociais atuais.

Palavras-chave: Professores em formação inicial. ensino Fundamental. Ciências Sociais. Reflexão crítica.

The teaching of Social Sciences: a diagnostic evaluation based on the memories and reflections of teachers of Primary Education in initial formation

Abstract

This article aims to analyze the conceptions of primary education teachers in initial training in Spain about the school of Social Sciences and their memories, reflections and expectations about the teaching-learning process. A descriptive-interpretative qualitative study was carried out with a sample of 240 participants based on a questionnaire of seven open-ended questions. The results indicate that the traditional methodology continues to prevail where teachers play an active role and students play a passive role, and where the central axis of classroom work is oriented by the textbook, with a final evaluation aimed at passing the exam. In terms of content, history is related to theory, while geography relates to practice. In spite of the influence that the traditional model continues to have, the teacher in initial formation declares not wanting to reproduce the model lived in the classrooms, because they consider that there are other ways of teaching more in line with current social needs.

Keywords: Teachers in Initial Formation. Primary education. Social Sciences. Critical Reflection.

Referencias

- ALBERCA, R. V.; FRISANCHO, S. Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, v. 20, n. 38, p. 25-44, 2011.
- BARRANTES, M.; BLANCO, L.J. Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de Las Ciencias*, v. 22, n. 2, p. 241-50, 2004.
- BASSOLI, F.; LOPES, J.G.S.; CÉSAR, E.T. Reflexões sobre experiências de formação continuada de professores em um centro de ciências: trajetória, concepções e práticas formativas. *Ciência & Educação*, v. 23, n. 4, p. 817-34, 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040002>
- BOGGINO, N.; ROSEKRANS, K. *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires: HomoSapiens, 2004.
- CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>
- CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada, 1993.
- CARRILLO, I.; DEL RINCÓN, B.; SIMÓ, N. La reflexión y el diálogo compartidos como proceso de cambio de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 2, n.1, p. 91-7, 1999.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en el Aula*, n. 45, p. 21-32, 2001.
- ELÍAS, M. E. La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 20, n. 3, p. 335-65, 2016.
- ELLIOT, J. Developing hypothesis about classroom from teachers practical constructs. *Interchange*, v. 7, n.2, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI, 2006.
- GARCÍA-PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, n. 207, p. 1-10, 2000.

GONZÁLEZ, J. L. Concepciones pedagógicas de los estudiantes de magisterio: más allá del pensamiento del profesor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, v. 48, n. 1, p. 53-71, 1996.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

IMBERNÓN, F. Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, n. 43, p. 57-66, 2001.

_____. Entre la ausencia, el abandono y la desidia: la formación del profesorado de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 296, p. 81-85, 2000.

JOVÉ, G.; VALLS, M. J. La innovación metodológica en la docencia universitaria a partir de concebir la enseñanza como práctica reflexiva: una experiencia en la formación de maestros. *Revista de Enseñanza Universitaria*, v. 14-15, p. 91-100, 1999.

MONTAÑA CONCHINA, J. L. Didáctica de la historia y epistemología disciplinar: notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del Profesorado. *Clio: History & History Teaching*, n. 42, p. 1-16, 2016.

NAGLE, J. Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, n. 73, p. 76-86, 2009.

NASCIMIENTO, M. G.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 49-64, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701150846>

PADILLA, M. T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS, 2002.

PÉREZ, G. *La Investigación cualitativa retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, 1994.

PORLÁN, R. Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela*, n. 22, p. 67-84, 1994.

PORLÁN, R.; MARTÍN-TOSCANO, J. *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1991.

RAMÍREZ, O. P. *Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: una aproximación con estudiantes de magisterio en educación preescolar*. 2010. 410 f. (Tesis – Doctorado em Psicología de La Educacion, Cultura y Sistemas Semióticos). – Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educación*, n. 36, p. 49-69, 2005.

RUFFINELLI, A. Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 97-111, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>

SANTISTEBAN, A. La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar Ciencias Sociales: futuro presente. In: ÁVILA R. M. et al. (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén, 2008, p. 79-100.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SEALE, C. *The quality of qualitative research: introducing qualitative methods series*. Londres: Sage, 1999.

SHON, D. *Los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SUÁREZ, M. A. Concepciones sobre la historia en primaria: la epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 26, p. 73-93, 2012.

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. Pedagogía dialógica para la democratización de la educación superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 92, p. 579-608, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 51, p. 173-96, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200003>



Informações da autora

Olga Moreno-Fernández: Doctora en Educación y Estudios Medioambientales. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Educación de Sevilla, Universidad de Sevilla (US), Espanha. Investigadora de la Facultad de Educación (US). Contacto: omoreno@us.es